

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**BÖTE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAMBOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE BİLGİSAYAR ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE
BİLGİSAYARA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

GÜLAMAN ATAGÜN

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**BÖTE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAMBOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ İLE BİLGİSAYAR ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE
BİLGİSAYARA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Gülaman ATAGÜN

Danışman
Prof. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU, TEMMUZ-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Gülaman ATAGÜN tarafından hazırlanan “BÖTE Öğretmen Adaylarının Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgisayar Özyeterlik İnançları Ve Bilgisayara Karşı Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.
(18.07.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Raşit ÖZEN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ





Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “BÖTE öğretmen Adaylarının Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgisayar Özyeterlik İnançları ve Bilgisayara Karşı Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim./2019

Gülaman ATAGÜN



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında bilgisi, tecrübesi ve özellikle hoşgörüsü ve desteğiyle yardımcı olan tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Raşit ÖZEN'e, bu tezin yazımı sürecinde sorularımı cevapsız bırakmayan hocam Arş. Gör. Alperen YANDI'ya ve ayrıca değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ALTINDAĞ'a teşekkür ederim. Araştırmamın öğretmen adaylarına uygulama sürecinde yardımcı olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde görev yapan tüm hocalarıma ve değerli görüşlerini benimle samimi bir şekilde paylaşan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde öğrenim gören tüm öğretmen adaylarına içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca varlıklarından güç aldığım canım aileme ve benden manevi desteğini esirgemeyen can dostlarıma teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	i
ETİK İLKELERİNE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xv
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	8
1.3 Problem Cümlesi	8
1.4 Alt Problemler	9
1.5 Araştırmanın Önemi	10
1.6 Sınırlılıklar.....	14
1.7 Sayılılar/ Varsayımlar.....	15
II. BÖLÜM	16
2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	16
2.1. Kuramsal Çerçeve	16

2.1.1. Yaşamboyu öğrenme kavramı	16
2.1.2. Yaşamboyu öğrenmenin amacı.....	18
2.1.3. Yaşamboyu öğrenme yeterlikleri.....	20
2.1.4. Dünyada yaşamboyu öğrenme	23
2.1.5. Türkiye’de yaşamboyu öğrenme	31
2.1.6. Yaşamboyu öğrenme ilkeleri	36
2.1.7. Yaşamboyu öğrenme stratejileri	38
2.1.8. Yaşamboyu öğrenme yolları	40
2.1.9. Yaşamboyu öğrenme becerileri ve yaşamboyu öğrenen bireylerin özellikleri	43
2.1.10 Yaşamboyu öğrenme de öğretmen eğitimi ve öğretmen rolü	48
2.1.11. Sosyal öğrenme kuramı	57
2.1.12. Özyeterlik inancı.....	59
2.1.13. Özyeterlik kaynakları.....	60
2.1.13.1. Geçmiş deneyimler.....	61
2.1.13.2. Dolaylı gözlem	61
2.1.13.3. Sözel ikna	62
2.1.13.4. Duyuşsal deneyimler	63
2.1.14. Bilgisayar özyeterlik inancı	65
2.1.15. Tutum.....	67
2.1.16. Bilgisayara karşı tutum	68
2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar	70
2.2.1. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar	70
2.2.2. Bilgisayar özyeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalar	97
2.2.3. Bilgisayara karşı tutum ile ilgili yapılan çalışmalar	121
III. BÖLÜM	136

3. Yöntem.....	136
3.1 Araştırmanın modeli.....	136
3.2. Çalışma grubu.....	137
3.3 Veri Toplama Aracı.....	138
3.3.1 Kişisel bilgi formu	138
3.3.2. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği	139
3.3.3. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği.....	145
3.3.4 Bilgisayara yönelik tutum ölçeği	149
3.4. Verilerin Toplanması.....	153
3.5. Verilerin Analizi.....	153
IV. BÖLÜM.....	155
4. Bulgular ve Yorumlar	155
4.1.Araştırmanın Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar.....	155
4.1.1a) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	162
4.1.1b) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	166
4.1.1c) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle ilgili Bulgular ve Yorumlar.....	172
4.2. Araştırmanın Bilgisayar Özyeterlik İnançları Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar.....	177
4.2.2a) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	181
4.2.2b) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	185
4.2.2c) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	188

4.3. Araştırmanın Bilgisayara Karşı Tutumları Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar.....	190
4.3.3a) Bilgisayar Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	193
4.3.3b) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	195
4.3.3c) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	198
4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar	200
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar	203
4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar	205
V. BÖLÜM	209
5. Sonuçlar ve Öneriler	209
5.1. Sonuçlar.....	209
5.1.1. Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	209
5.1.1.1a) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	210
5.1.1.1b) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	210
5.1.1.1c) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	211
5.1.2.Bilgisayar Özyeterlik İnançları Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	211
5.1.2.2a) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	211
5.1.2.2b) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	212
5.1.2.2c) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	212

5.1.3. Bilgisayara Karşı Tutumları Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	212
5.1.3.3a) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	213
5.1.3.3b) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	213
5.1.3.3c) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	213
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	214
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	214
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	214
5.2. Öneriler.....	215
KAYNAKÇA.....	216
EKLER.....	240
Ek 1: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Kullanım İzni.....	240
Ek 2: Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Kullanım İzni.....	244
Ek 3: Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ve Kullanım İzni	248
Ek 4: Etik Kurul İzni	252
Ek 5: Araştırma İzni.....	253
ÖZGEÇMİŞ	254

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Yaşamboyu öğrenme becerisi öğretimi (Knapper & Cropley, 2000; Akt. Diker Coşkun,2009).....	45
Tablo 2.2. Karşılaştırmalı olarak geleneksel öğretmen ve çağdaş öğretmenin görevleri (Varış, 1988).....	56
Tablo 3.1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili betimsel istatistikler	137
Tablo 3.2. Yaşamboyu öğrenme ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler	140
Tablo 3.3. DFA model veri uyum değerleri (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007).....	141
Tablo 3.4. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin bu araştırmadaki DFA Model Veri Uyum Değerleri	142
Tablo 3.5. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri	143
Tablo 3.6. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	145
Tablo 3.7. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri	146
Tablo 3.8. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri	147
Tablo 3.9. Bilgisayar yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler	149
Tablo 3.10. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri	150
Tablo 3.11. Bilgisayara yönelik tutum ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri	151
Tablo 4.1. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleriyle ilgili betimsel istatistikler	155
Tablo 4.2. BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi sonuçları	162
Tablo 4.3. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları	163

Tablo 4.4. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin mezun olunan lise türüne göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları	166
Tablo 4.5. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesi sonucu Kruskal - Wallis H testi sonuçları	172
Tablo 4.6. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesiyle ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	174
Tablo 4.7. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistikler.....	177
Tablo 4.8. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları.....	181
Tablo 4.9. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin mezun oldukları lise türüne göre incelenmesine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	185
Tablo 4.10. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre incelenmesine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	188
Tablo 4.11. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	190
Tablo 4.12. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi sonuçları.....	193
Tablo 4.13. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin mezun oldukları lise türüne göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi sonuçları.....	195
Tablo 4.14. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi sonuçları	198
Tablo 4.15. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları ...	200
Tablo 4.16. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile bilgisayara yönelik tutum ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları ...	203
Tablo 4. 17. Bilgisayara özyeterlik algısı ölçeği ile bilgisayara yönelik tutum ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları ...	205

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yaşamboyu öğrenme yolları .	41
Şekil 2.2. Öğretmen yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve modeli	51
Şekil 2.3. Karşılıklı belirleyicilik kuramı	58
Şekil 3.1. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	144
Şekil 3.2. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	148
Şekil 3.3. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine ilişkin DFA sonuçları	152

KISALTMALAR DİZİNİ

- AB** : Avrupa Birliği
- AGFI** : Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
- ANOVA** : Analysis Of Variance
- BÖTE** : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
- CFI** : Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
- DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi.
- DPT** : Devlet Planlama Teşkilatı
- EC** : European Commission
- EU** : European Union
- GFI** : Goodness of Fit Statistic / İyilik Uyum İndeksi.
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP** : Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
- MYK** : Mesleki Yeterlilik Kurumu
- NFI** : Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
- NNFI** : Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
- RMSEA** : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
- Ss** : Standart Sapma
- TED** : Türk Eğitim Derneği
- UA** : Ulusal Ajans
- WB** : World Bank

ÖZET

BÖTE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE BİLGİSAYAR ÖZYETERLİLİK İNANÇLARI VE BİLGİSAYARA KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Atagün, Gülaman
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Raşit Özen
Temmuz – 2019, 255 sayfa

Bu araştırmanın amacı, BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören (n=150) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma sırasında araştırmacı tarafından BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlilik inançlarını ölçmek için Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını ölçmek için Şerefhanoglu (2007) tarafından geliştirilen “Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 Programı kullanılmıştır. SPSS 20 Programı ile ölçeklerdeki maddelerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, Mann-Whitney U Testi, Kolmogorov-Smirnov Testi, Kruksal-Wallis H Testi yapılmış ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu, bilgisayar özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu ve bilgisayara karşı tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin kadın BÖTE öğretmen adayları lehine, bilgisayara karşı tutumlarının

erkek BÖTE öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülürken BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte, BÖTE öğretmen adayları mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf değişkeni açılarından incelendiklerinde, yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin, bilgisayar özyeterlik inançlarının ve bilgisayara karşı tutumlarının mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenleri açılarından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda BÖTE öğretmen adaylarının; yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu ve ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu ve BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: BÖTE, BÖTE öğretmen adayları, yaşamboyu öğrenme eğilimi, bilgisayar özyeterliliği, bilgisayara karşı tutum

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP AMONG CEIT PROSPECTIVE TEACHERS' LIFELONG LEARNING TENDENCIES, COMPUTER SELF EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES TOWARDS COMPUTER

Atagün, Gülaman

M.A. Thesis

Department of Educational Sciences
Curriculum Development and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Raşit Özen

July -2019, 255 pages

This study aims to examine the relationship among Computer Education and Instructional Technology (CEIT) prospective teachers' lifelong learning tendencies, computer self-efficacy beliefs and attitudes towards the computer. The CEIT prospective teachers (n=150) majoring at the Computer Education and Instructional Technology (CEIT) Department at Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education in the spring semester of 2016 - 2017 academic year formed the study group of this study. In the study, three data collection instruments were used in order to examine the relationship among CEIT prospective teachers' lifelong learning tendencies, computer self-efficacy beliefs and attitudes towards the computer. In this regard, to measure the lifelong learning tendencies of the CEIT prospective teachers, "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Coşkun Diker (2009); to measure the computer self-efficacy beliefs of the CEIT prospective teachers, "Perceived Computer Self Efficacy Scale" developed by Aşkar and Umay (2001); and attitude towards computer of the CEIT prospective teachers, "Computer Attitude Scale" developed by Şerefhanoglu (2007) were used for data collection. For the analysis of the data collected during the study, SPSS 20 Program was used. Through SPSS 20 Program, the frequency and percentage values, and the mean and standard deviation scores of the items in the scales were calculated and Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used. Additionally, Mann - Whitney U Test, Kolmogorov- Smirnov Test, Kruskal - Wallis H Test were performed, and the Spearman Correlation Coefficient was calculated.

The findings of the study indicated that CEIT prospective teachers had a moderate level of lifelong learning tendency, had a high level of computer self-efficacy beliefs, and had a high level of attitudes towards the computer. Additionally, when the findings of the study are examined in terms of the gender of CEIT prospective teachers, while a significant difference was found in favor of the female CEIT prospective teachers when their lifelong learning tendencies are concerned, and a significant difference was found in favor of the male CEIT prospective teachers when their computer self-efficacy beliefs were examined. There was no significant difference when CEIT prospective teachers' attitudes towards computer were the focus of attention. In the meantime, when CEIT prospective teachers' lifelong learning

tendencies, computer self-efficacy beliefs and attitudes towards computer were examined considering the variables namely, the types of high school graduated and the grade level, no significant difference was found. The findings of the study revealed a positive, low level, significant relationship between CEIT prospective teachers' lifelong learning tendencies and computer self-efficacy beliefs; and also revealed a positive, moderate level, significant relationship between CEIT prospective teachers' lifelong learning tendencies and attitudes towards computer and a positive, high level, significant relationship between CEIT prospective teachers' computer self-efficacy beliefs and attitudes towards computer.

Keywords: CEIT, CEIT prospective teachers, lifelong learning tendency, the computer self-efficacy beliefs, attitudes towards the computer



I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın öncelikle problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın önemi ve araştırmanın amacı da bu bölümde yer almaktadır. Bu bölümde bunların yanı sıra araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1 Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerinden biri bilmeye ve öğrenmeye olan ihtiyacıdır (Çakır ve Özçiftçi, 2015). İnsan öğrendikçe var olur, var oldukça öğrenir. Bu durum sürekli bir döngü şeklinde insan hayatının ayrılmaz parçası halini alır. Bu nedenle var olabilmek ve devamlı olabilmek için bilmeye, öğrenmeye ihtiyacı olan insanlar her dönem kaynakları doğrultusunda bilgiye ulaşmanın çeşitli yollarını bulmuşlardır (Özcan, 2008). İlkel toplumlar deneme yanılma yoluyla çevrelerindeki bilgileri öğrenmişler ve yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Daha sonra yazının icadıyla bilgiye ulaşmak biraz daha kolaylaşmış ve yaşam adına gelişmeler hız kazanmıştır. Gelişmeler hız kazandıkça öğrenilen bilgilerde aynı hızla geçerliliğini yitirmeye başlamıştır. Evin Gencel (2013)' inde belirttiği gibi yaşam standartlarına göre bilgiye ulaşma yollarının artmasına paralel olarak bilginin değişmesi ve geçerliliğini yitirme süreci hızlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 'in Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) raporunda da belirtildiği gibi toplumsal hayat hiçbir zaman olmadığı kadar hızlı ve sürekli gelişim ve değişim içerisinde. Bu özelliğinden dolayı bu çağa değişim çağı demek mümkündür. Dünya bilim, teknik ve teknolojiye ilerlemeler ile belirli

dönemlerde önemli gelişmeler yaşamış ve çağlar atlamıştır. Saygılı (2013)' de belirttiği gibi ilk olarak sanayi devrimi ile mekanik üretime geçmiş sonra elektrik enerjisi ile seri üretim yapmış ve daha sonra da dijital – elektronikler ile üretimi otomatikleştirmiştir. Günümüzde de internet hizmetleri, bilgi iletişim sistemleri ile yeni bir çağın kapılarını aralamaktadır. Çağın gerektirdiği değişim ve gelişimler, toplumların sosyal yaşantılarını, ekonomik gelişmelerini, sosyal yapılarını temelinden etkilemiş ve hatta içinde yaşanılan toplumun adını bile değiştirmiş bunun sonucunda toplumlar çağın getirdiği en önemli değişim kaynağının adıyla anılır olmuştur.

21.yy bilginin her an yenilendiği ve bilginin geçerliliğini kısa zamanda kaybettiği bir teknoloji-bilgi çağı olarak tanımlanmaktadır. Şu an içinde bulunulan çağ bilgi çağı olduğu için toplumu da bilgi toplumdur. Bilgi toplumunun hayatını devam ettirebilmesi için değişime ayak uydurması ve bilgiye ulaşması gerekmektedir. Değişim sürekli ve hızlı olduğundan eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi, beceri ve yetilerin zaman içerisinde eksik ve yetersiz olmasına neden olmaktadır (Demirel, 2009). Bu ve benzeri sebepler öğrenme işinin hayatın her alanına yayılmasını gerekli kılmaktadır. İnsan yaşamının her alanına yayılan öğrenme işi yaşamboyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu gibi durumlarda bilginin direk alınıp kabul edilmesi yerine düşünme ve öğrenme becerilerinin oldukça artırılması ve sürekli veya yaşamboyu eğitim gibi kavramların önem kazanması gerekmektedir (Yurdakul, 2005).

Buradan hareketle yaşamboyu öğrenme; bireysel, toplumsal, sosyal veya iş hayatı çerçevesinde bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek için yapılan örgün (formal) yaygın (non-formal/formal olmayan) algın (informal), süreklilik gösteren çeşitli öğrenme etkinliklerini içerir (Çelik, Demirhan ve Güleç 2012). Bu tür etkinliklerin en önemli unsuru eğitimli insandır. Eğitimli insan; gerekli bilginin nasıl elde edileceğini bilen aynı zamanda ne zaman ve nereden elde edeceğini de bilen, değişimlere ayak uydurabilen, doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırt edebilen, alanında gerekli özyeterliğe ve olumlu tutuma sahip olan kısaca “*öğrenmeyi öğrenen*” insandır şeklinde tanımlamak mümkündür.

İçinde bulunulan zamanın bilgi çağı olarak adlandırılmasıyla birlikte bireylerin artık ihtiyaçlarının yanında sosyal ve ekonomik yaşamın gerektirdiği bilgi ile birlikte eleştirel düşünme, işbirlikli çalışma, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi niteliklere sahip olması ve bu niteliklerle donatılarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Önal (2010)'da belirttiği gibi bu nitelikler arasında öğrendiği bilginin nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını öğrenmesi, her bireyin kazanması gereken temel becerileri arasında yer almaktadır. Etkin bilgi kullanımı için hem bilişsel hem de duyuşsal alanda yetkin olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda içinde yaşanılan teknoloji- bilgi çağında etkin bilgi kullanımının bilişsel boyutu en temele indirgenecek olursa bilgisayar kullanımı; duyuşsal boyutu da bilgisayar özyeterliği ve bilgisayara karşı tutum olarak isimlendirmek mümkündür.

Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken nitelikleri kazandıracak olan genelde eğitim kurumları özelde ise öğretmenlerdir. Bu sebepten dolayı teknoloji-bilgi çağının temel unsuru olan eğitilmiş insan modelini yetiştirecek olan öğretmenler önem kazanmaktadır. Eğitilmiş bireyler yetiştirmek ve küreselleşen dünyada ayakta kalabilmek için öncelikle hem öğretici hem de rehber konumunda olan öğretmenlerin öğretmen adayı iken içinde yaşanılan çağın gerekleri çerçevesinde yetiştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2017). Bilgi toplumunda bir öğretmenin sahip olması gereken öğretmen yeterliklerine göre bilgi çağına yön veren teknolojiyi etkin kullanabilme, yaşam boyu öğrenmeye açık olma, kendini sürekli geliştirme, bilgiye ulaşabilme ve aynı zamanda bilgiyi etkin bir şekilde işleyebilme özelliklerine sahip olması diğer bir ifade ile bilgi okuryazarı insan olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) Başkanlık Komitesi 1989'da, bilgi okuryazarlığıyla ilgili en geniş tanımı, bilgi okuryazarlığıyla ilgili sonuç raporunda yapmıştır. Yayınlanan rapora göre;

İnsanların bilgi çağında aktif olmaları için –kişisel veya ülke olarak- bilgi okuryazarı olması gerekmektedir. “Bilgi okuryazarı olan birey, bilgiye ihtiyaç duymalı ve ihtiyacı olan bilgiyi elde ederek değerlendirmeli ve aktif bir şekilde kullanabilmelidir. Bilgi okuryazarı olan bireyler bilgiye nasıl ulaşacağını, nasıl kullanacağını bildiklerinden, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Bu bireyler herhangi bir görevi tamamlarken veya herhangi bir

karar verirken ihtiyacı olan bilgiyi her zaman bulabildiklerinden, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak adlandırmak mümkündür” (American, 1989; akt. Polat ve Odabaş, 2008,4).

Bu tanımdan hareketle bilginin bu kadar çabuk değiştiği ve çeşitlendiği bir zamanda bilgiye ulaşmada teknoloji kullanmanın ve bilgi okuryazarlığın aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin bilgi okuryazarlığı yetilerini kazanmalarında ve geliştirmelerinde başlıca görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Polat ve Odabaş (2008)’e göre eğitimli birey, hem günlük hayatında hem de iş hayatında karşılaştığı sorunları çözebilecek bilgi ve becerilere sahip olması nedeniyle günümüz toplumunda eğitim kurumları, geçerliğini ve güncelliğini kısa sürede kaybeden mevcut bilgileri direkt aktarmak yerine, öğrenme-öğretme sürecine süreklilik kazandıracak yetilerin, bir başka deyişle öğrencilerin bilgi okuryazarı bireyler olarak topluma kazandırılmasında sorumluluğu üstlenmişlerdir ve bu sorumluluğu üstlenen kişilerde geleceğin mimarları olan öğretmenlerdir.

Yaşam boyu öğrenmenin temel taşı olan bilgi okuryazarı bireyler yetiştirecek olan öğretmenlerin, ayrıca öğretmen adaylarının da bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bilgi okuryazarı bireylerde olması gereken yaşamboyu öğrenme yeterlikleri anadilde ve yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknoloji de yeterlik, dijital yeterlik, sosyal ve vatandaşlıkta yeterlik, girişimcilik duygusu, kültürel farkındalık ve ifade becerisi ile en önemlisi öğrenmeyi öğrenme becerisi olarak isimlendirilmektedir (European Union, 2006). Bu becerilerin temelini tutum, öz yeterlik ve bilgi oluşturmaktadır. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı becerilerinin edinilmesinde ve öğretilmesinde ilk şartın tutum olduğunu söylemek mümkündür. Tutum var olan bir duruma karşı gösterilen duyuşsal bir tepkidir (Uslu, 2008). Duyuşsal bir tepki olarak tutum bireylerin algılarını, kararlarını ve davranışlarını etkilemesi nedeniyle bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konu alanlarına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilenlerin sonuçlarından bir tanesi olarak teknoloji-bilgi çağında toplum olarak ilerlemenin ve gelişmenin temel kaynağı eğitim kurumlarının çağın

gerektirdiği kaynakları eğitim-öğretim sürecinde etkili şekilde kullanılarak eğitim-öğretim faaliyetini yapmasıdır şeklinde bir düşünceye varmak mümkündür. Akkoyunlu (1995)'de belirttiği gibi güncelliğini yitirmiş bir program ile geleceğin toplumunu oluşturmak, eğitimin toplumun ihtiyaçları ve beklentileri yönünde bireyler yetiştirmesine engel olacaktır. İçerisinde bulunduğumuz teknoloji-bilgi çağını eğitim ile birleştirmek için eğitim teknolojileri ve bilgi teknolojileri kavramları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde mevcut teknolojileri kullanan ve öğrenciyle bu teknolojiler arasında bağlantıyı kuran önemli bir eğitim unsurudur (Aktepe, 2011). Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojilerini yönetecek ve öğrenciyle bilgi teknolojisi olan bilgisayarlar arasında bağlantıyı kuracak olanların genelde tüm öğretmenler özelde ise bilişim öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Yılmaz (2016)'ya göre teknoloji, eğitim-öğretim sürecinde eğitimin amaçlarından biri olan istendik değişimi sağlamak için gerekli ancak yeterli değildir. Bu yeterliliğe ulaşabilmek için de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına aktif katılması zorunludur. Ayrıca Yılmaz (2016) öğretmenin derste teknoloji kullanımına katılımı olmazsa, dersi anlatırken teknolojik araçları kullanarak sunum yapmazsa, etkinlik ve projelerde bilgisayar destekli eğitimden yararlanmazsa öğrenciler teknolojiden faydalanma da yetersiz kalabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımı için öğrencilerine rehberlik etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğrencilerine rehberlik edebilmeleri için öncelikle kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğretmen adayı konumundayken teknoloji alanında kendilerini geliştirmeli ve yetiştirmelidirler. Bu durumun diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının teknoloji alanındaki yeterlilikleri, teknoloji ile ilgili inançları ve teknolojiye karşı tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının, öncelikle “bilgisayar destekli ve bilgisayar temelli eğitim” farkını bilen, bilgisayarla projeksiyondan sunu yapmanın ötesinde kullanabilen, gerek simülasyonlar ile gerekse programlı öğretim modülleri veya e-öğrenme uygulamalarıyla etkileşimli çalışmalar yapabilecek pedagojik formasyona sahip olan bireyler olmaları gerekmektedir. Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının,

günlük hayatta teknoloji kullanımına ve ayrıca teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin olumsuz yeterlik inançlarını; öz yeterlik, tutum, algılarını değiştirmeleri ve önyargılarını yenmeleri mümkündür. Bundan dolayı, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarını yetiştirirken, bu pedagojik formasyonun içinde olan tutum gibi kişisel özelliklerin de dikkate alınması gerekmektedir (Berkant, 2013). Tutum yaşamın her alanında davranışlarımızı, kararlarımızı etkilediği için önemli bir konuma sahiptir. Her alanda olduğu gibi öğretmen adaylarının öğretmen olmadan önceki teknolojiye karşı tutumları ve öz yeterlikleri öğretmen oldukları süreçte eğitimde teknolojiyi kullanma ve mesleki becerilerini başka bir ifade ile sınıf içi etkinliklerini, hem kendilerinin hem de öğrencilerin motivasyonlarını, öğrencilerin akademik başarılarını, derslere olan ilgi, tutum gibi algılarını etkilemektedir.

Eğitimde başarıya ulaşılması için sürekli olarak öğrenme ortamları ile ilgili düzenlemeler yapılmaktadır. Öğrenme ortamları ile ilgili yapılan düzenlemeler, sadece hazırlanan programın içeriği, yöntemi veya teknolojisi ile değil, aynı zamanda öğretmenin öğrenme ortamlarında yapılan düzenlemelerde olumlu tutum ve davranışlarıyla bunu göstermesi olumlu sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır (Memmedova ve Seferoğlu, 2002). Bu sebeple, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce bu becerileri kazanmaları ve mesleğe başladıktan sonra da bu öğrendiği bilgi ve becerilerini öğrenme-öğretme ortamlarına etkili bir biçimde kullanmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerisini kazanmaları, öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırabilmeleri açısından daha önemli olduğu görülmektedir (Demiralay, 2008).

Bilgi okuryazarı olan bir öğretmenin bilgi toplumunda yerini alabilecek teknolojiyi etkin kullanabilen öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi için teknolojiye karşı olumlu tutuma sahip bir birey olması yeterli olmayabilir. Bu becerilere sahip bir öğretmenin etkili olabilmesi için sahip olduğu becerilerin farkında olması önemlidir. Sahip oldukları bu becerileri rahatlıkla ve içtenlikle, bir özgüvenle kullanabilmeleri için bu becerilere ilişkin özyeterlik inançları da gelişmiş olmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının derste teknolojileri kullanmaya yönelik olumlu tutumları o teknolojiye

yönelik yeterlilikleri ile ilgili düşüncelerinden de etkilenmekte ve bu yeterlik düşüncesini de, teknolojiye yönelik öz yeterlik algısı olarak ifade etmek mümkündür.

Bandura (1977) özyeterlik inancını, “*bireylerin karşılaştığı durumlarda yapması gereken eylemleri gerçekleştirebileceğine olan inancı*”; olarak tanımlarken Zimmerman (1995) ise “*bireyin bir işi tamamlayabilme ve o işi başarabilme yeteneğine olan bireysel düşüncesi*” olarak tanımladığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile özyeterlik inancı, bireyin bir işi yapmak veya bir görevi tamamlamak için ihtiyacı olan bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olduğu konusundaki kişisel inancıdır. Bu bağlamda rehberlik rollerinden dolayı öğretmenlerin, bilgi kaynaklarına erişmede, ihtiyacı olan bilgiyi bulabilme, ulaştığı bilgiyi kullanabilme ve bu bilgiyi öğrencilere iletirken kullandığı araç ve teknolojilerde kendilerini güvende ve yeterli hissetmelerinin gerekliliğinin göz ardı edilemez bir gerçek olduğunu söylemek mümkündür (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Yaşamboyu öğrenmede bilgi okuryazarı olma becerilerinden girişimcilik duygusu tam olarak özyeterlik algısına dikkat çekmektedir. Girişimcilik duygusu bireylerin duygu ve düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisi olarak ifade edilebilir. Bu da hedefe ulaşmak için bireyin belirli bir plan ve düzen çerçevesinde hareket etmesinin önemli olduğu kadar yaratıcı düşünme, yeniliklere açık olma ve risk alma yetilerinin de önemine dikkat çekmektedir (European Union, 2006). Özyeterlik inancının; bireyin fikir ve düşüncelerini yapabileceğine olan inancını ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik; Bandura (1997)’ de belirttiği gibi bireyin bir işi başarabileceğine ilişkin yargısı olup, kişinin bir işi başarması özyeterliliğinin yüksek olmasını gerektirir. Özyeterliği yüksek bir öğretmen adayı bilgi kaynaklarına erişme, ihtiyacı olan bilgiyi bulabilme, bulduğu bilgiyi kullanabilme ve öğrencilere iletme süreçlerinde gerekli olan her teknolojiyi kullanabilmesi öğretmen adayının girişimci olmasını da gerekli kılmaktadır. Yeni çıkan teknolojileri eğitimde kullanmak cesaret isteyen bir durum olarak birey yaratıcılığını ve risk alma becerisini de kullanabilmelidir. Bireyin yaşam boyu öğrenmede bilgi okuryazarı olma becerilerine sahip olması onun başarılı bir birey olacağı anlamına gelmemektedir. Birey herhangi bir işi yapabilecek veya bir görevi tamamlayabilecek yeteneğe sahip fakat o iş veya görevi

yapacağına dair inancı yoksa o iş veya görevi yapamayabilir. Bu nedenle bilgi okuryazarı olmak kadar onu kullanabilecek özyeterliğe de sahip olmak da önemlidir. Zararsız (2012) 'in belirttiği gibi bireylerin eğitim yaşantıları için öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleği içinde özyeterlik ve tutum olmazsa olmazdır. Öğretmenler iş hayatlarında daha başarılı olmak ve başarılı bireyler yetiştirmeleri için kendilerini sürekli güncellemeli ve hızla değişen dünyada değişmeyi ve gelişmeyi bilmelidir.

Buraya kadar belirtilen hususları özetlemek gerekirse yaşamboyu öğrenme farklı alanlarda olduğu kadar eğitim-öğretim süreçlerinde de önemli olduğu görülmektedir. Eğitimin de teknoloji ile harmanlandığı günümüz şartlarında eğitimin bel kemiği öğretmenlerin özellikle teknoloji ve eğitimin ortak paydası BÖTE öğretmenlerinin yetiştirilmesi araştırmamızın temel sorununu ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç toplumun 21.yy daki gelişmelere uygun bilgi toplumu olma yolunda ilerletmek için öğrencilerin bilgi teknolojisi ile arasındaki bağlantıyı sağlayan, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayara yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını veya ne derece olduğunu bulmaktır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi ve alt problem cümleleri aşağıda belirtilmiştir.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişki nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4 Alt Problemler

Bu araştırmayı oluşturan problem cümlesine bağlı olarak bu araştırma sırasında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?

- 1a) BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1b) BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 1c) BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri öğrenim gördükleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları hangi düzeydedir?

- 2a) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2b) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2c) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları öğrenim gördükleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları hangi düzeydedir?

- 3a) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3b) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3c) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları öğrenim gördükleri sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

5. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

6. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5 Araştırmanın Önemi

Sürekli öğrenmek ve kendini geliştirmek, 21. yüzyılı oluşturan insanların en belirgin özelliğidir (Fındıkcı, 2004). 21.yy teknolojinin çok geliştiği, bilginin hızla değiştiği, yenilendiği bir bilgi çağıdır. Bu değişim ve gelişmeler; toplumun sosyal yaşantısını, ekonomisini ve sosyal yapısını etkilemiştir. Dolayısıyla gelişmeler bireylerin sahip oldukları bireysel, kültürel, sosyal becerilerin hızla etkisini kaybetmesine, geçerliliklerini yitirmesine neden olmasının yanı sıra bu becerilerin yeniden oluşturulmasını, geliştirilmesini ve bunun sonucunda içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olmaları gerektiği görülmektedir (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012; Gündoğan, 2003). Bunların sonucu olarak değişen ve gelişen dünyada değişmeyen tek şeyin insanlığın bilgiye olan ihtiyacı olduğunu ve yaşam standartlarını teknoloji ve bilimin belirlediği günümüzde gücün; bilginin ve aklın gücünden yararlananlarda olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile günümüzde fiziki becerilerin yerine bilişsel beceriler önem kazanmakta ve bu becerilerin de gelişmiş olması gerekmektedir (Demirel, 2011). Bu gereksinim “yaşam boyu öğrenme” kavramını oluşturmuş ve yaşam standartlarını belirlemiştir. Bu gelişme sürecinde, teknolojiye ve günümüz teknolojisinin temeli olan bilime hâkim ülkeler, rekabet üstünlüğünün anahtarı olarak teknolojiyi kullanmaktadırlar (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Tüm bu gelişmelerden hareketle yaşam boyu öğrenme kavramı ile bilgi çağında teknolojinin kullanılması bir üstünlük olmamakla birlikte zorunluluk olmasının sonucunda toplumların ihtiyaç duyduğu birey özellikleri değişiklik göstermiştir. Bu bağlam içerisinde değişime ayak uydurabilmek ve gelişebilmek, yaşam boyu öğrenmenin önemini artırdığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme de en önemli anahtar bilgi okuryazarı bireylere diğer bir ifade ile öğrenmeyi öğrenen bireylere

ihtiyacı oluşturmuştur. Bireylere öğrenmeyi öğretmek noktasında büyük sorumluluk öğretmenlerin ve öğretmen adaylarındır. Öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından da bilgi toplumunu oluşturan bireylerin yetiştirilebilmesi için derslerini teknoloji kullanarak etkileşimli bir şekilde işlemeleri beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2005). Öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenen özelliklere sahip bireyler olmaları ve teknolojiyi etkin kullanabilmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretmen adayları öğretmenlik yaparken teknolojik gelişmelere karşı açık olmalı, eğitim-öğretim etkinliklerinde teknolojik gelişmeleri etkin kullanacağına dair öz yeterlik inancı gelişmiş olmalı ve olumlu tutuma sahip olmalıdır ki bunun sonucunda öğrencilerine rehberlik edebilmelidir.

Eğitimde bilginin öğrenilmesinin önemi olduğu kadar o bilgiyi kullanabilme cesaretinin de olması gerekmektedir. Kişi öğreteceği bilgiye sahip fakat kendine güvenmiyorsa öğretme işini yapamaz. Bir işi yapabileceğine olan inanç kişideki öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik, günümüzde öğrenmenin duyuşsal boyutunu oluşturan başlıca unsurlarından biri haline gelmiştir. Öğrenme için önemli bir yere sahip olan özyeterlik inancı son zamanlarda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları ile önemi daha da artmıştır (Tuncer ve Tanaş, 2011). Özyeterlik kavramı Bandura (1997)'de belirttiği gibi Sosyal Bilişsel Kuramının başlıca unsurlarından biri olarak, bireylerin herhangi bir işi yapmak veya verilen görevi tamamlamak için gerekli eylemleri planlayıp bu eylemleri gerçekleştirebileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısıdır (Bandura, 1997). Aşkar ve Umay (2001)'e göre, özyeterlik inancı gelişmiş bir birey karşılaştığı zorluklar veya sorunlardan kaçmadan çözüm yolu üretmeye çalışır.

Özyeterlik kavramı öğretmenlik mesleği açısından incelenecek olursa, özyeterlik inancının davranışa dönüştürme ve ilgisini artırma özelliklerinden dolayı öğretmenlik mesleği üzerinde önemli bir yerinin olduğunu söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, eğitim ve öğretimde gösterdikleri çabaları, hedef oluştururken ve herhangi bir aksaklık çıktığında aksaklığın düzeltilmesi için ısrarcı olmaları, ayrıca zorluklar karşısında dirençli olmalarıyla ilişkilidir (Tschannen-Moran, Hoy, ve Hoy, 1998). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim etkinliklerinde çeşitli yollarla araştırma yaptıkları, ders uygulamalarında

öğrenci merkezli yaklaşımları kullanırken çeşitli araç-gereçlerden yararlandıkları görülmektedir. Bu nedendir ki öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler olarak yetiştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Özyeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmak yerine geleneksel yöntemlerden yararlanarak ders anlattığı ve sadece ders kitaplarıyla eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri görülmektedir (Küçükyılmaz ve Duban, 2006). Öğretmenler özyeterlik inancının temelini öğretmen olma yolunda ilerlerken, diğer bir ifade ile öğretmen adayı iken kazanmaya başlar ve geliştirir. Öğretmen adayı iken fark edilip geliştirilen öğretmen adayı işinin başına geçtiğinde daha donanımlı daha yararlı bir öğretmen olması beklenir.

Ayrıca çağın gerektirdiği şartlar nedeniyle bireyin bilgiyi öğrenmesi, öğrendiği bilgiyi kullanma öz yeterliliğine sahip olmasının yanı sıra öğrenmeye ve öğretmeye karşı tutumunun da yaşam boyu öğrenme de çok büyük bir öneme sahip olduğunu görmek mümkündür. Kişi kendisinin bilmediği veya sevmediği bir işi öğrenmesinin ve öğretmesinin yaşam boyu öğrenme kurallarına aykırı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bireyin kendisi olumlu tutum sahibi ise çevresinde bulunan diğer bireylere olumlu tutum kazandırabileceği gerçeği ve eğitimin temel taşlarından birisi olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, düzenli olarak kendilerini yetiştirmeleri gerektiği dikkate alındığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek önem kazanmaktadır (Tavşancıl, 2001).

Öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları ifadesi ile onların bilgisayar ve bilgisayarı ne amaçla kullandıkları hakkındaki düşüncelerinin ve davranışlarının kastedildiği görülmektedir. Dolayısıyla etkin ve önemli bir eğitim-öğretim aracı olan bilgisayarın interaktif ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının bilinmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Uslu, 2008). Bu durumun bir yansıması olarak Tavşancıl (2001)'de belirttiği gibi öğretmen adaylarının bilgisayar karşı tutumlarının bilinmesi eğitimde bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde faydalanabilmeye temel oluşturabilecek planlamalara ve yatırımların daha mantıklı yapılmasına imkân sağlayacaktır.

Eğitimde başarıyı yakalamak ve bilgi toplumunun gerisinde kalmak istenmiyorsa içinde bulunulan değişim ve gelişim süreçlerine ilişkin mevcut bilginin güncelliği ve geçerliliği korunmalıdır. Bu da çağın rekabet güçlerinden biri olan teknolojiyi eğitimde etkin kullanmayı gerekli kılmaktadır. Tüm bu belirtilen sebeplerin sonucu olarak teknoloji ile bilgi entegrasyonunu sağlayan eğitim koordinatörleri olarak bilişim öğretmenleri ön plana çıkmaktadır. Buna bağlı olarak MEB (2008)'de geliştirilen öğretmenlik yeterlikleri incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenleriyle ilgili olarak; öğretim etkinliklerini tasarlama, yapılacak etkinlikleri planlayıp düzenleme (Bilgi iletişim teknoloji öğretimi); teknolojik kavramların bilinmesi ve uygulamaların yapılması; öğretme, öğrenme, program (öğretim tasarımı ve teknolojisi); gelişimleri izleme ve değerlendirebilme; vatandaşlık görevlerinden içinde bulunduğu okul, aile, toplum ilişkileri, ahlaki ve sosyal konular ve mesleki gelişim olarak altı alt alan belirtilmektedir (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2008).

Özetle öğretmenler öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ihtiyacı olan bilginin elde edilmesini kolaylaştıran, gerekli ortamları, araç-gereçleri hazırlayarak önemli bir rollerini benimsemeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu rolü daha öğretmen adayı konumundayken kazanmaları beklenmektedir. Eğitim kurumlarında da bilgiye erişimi teknoloji ile sağlayan bilişim öğretmenleri olduğu ve bu çalışma da bilişim öğretmen adaylarının seçilmesi de bu konunun önemine dikkat çekmektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar göz önüne alındığında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar karşı tutumları ve bilgisayar özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin araştırılması yaşamboyu öğrenen bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmenin bir ön koşuludur. Bu nedenle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmekte ve bu sebep araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Genelde yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri veya bilgisayar özyeterlik inançları, bilgisayara karşı tutum konularını ayrı ayrı incelendiği görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamında araştırmacı tarafından yapılan literatür araştırması sonucunda öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri (Erten ve

Kazu, 2016); öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı özyeterliği üzerine bir çalışma (Özgür, 2016); Ayra (2015) öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesiyle yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik inançları arasındaki ilişki; özyeterlik inancına ilişkin araştırmalar; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003); Tanaş ve Tuncer (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar özyeterlik inançlarını değerlendirme amaçlı bir çalışma; Tekerek, Ercan, Udun ve Saman (2012) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özyeterliklerini ölçmek amacıyla çalışma; BÖTE bölümü öğretmen adaylarının programlama dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Erol ve Kurt, 2017); öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2006); öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının ve özyeterlik inançlarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Berkant, 2013) gibi araştırmalar neticesinde doğrudan BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Konu alanı ile ilgili literatürde böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olmasının ortaya konan problemin önemini artırdığını söylemek mümkündür.

1.6 Sınırlılıklar

1. Bu çalışma; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği (BÖTE) bölümünde 1. ,2. ,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumu bilgisayara yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

4. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları bilgisayar özyeterlik inançları ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7 Sayılılar/ Varsayımlar

1. Çalışmaya katılan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekteki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Çalışmada kullanılan ölçeklerin BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri, bilgisayara yönelik tutumları ve bilgisayar özyeterlik inançlarını ölçtüğü ve aralarındaki ilişkileri ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Çalışma örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan yaşamboyu öğrenme eğilimleri, özyeterlik inançları ve tutum konularına ilişkin literatür incelemesi yapılmıştır. Ayrıca bilgisayar özyeterlik inancı ve bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin literatür incelenmiş ve kuramsal çerçeveye bakılmıştır. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri, bilgisayar özyeterlik inancı ve bilgisayara karşı tutuma ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin kuramsal temeller incelenmiştir. Diğer yandan bilgisayar özyeterlik inançlarına ilişkin kuramsal çerçeveye bakılmıştır. Tüm bunlara ek olarak bilgisayara karşı tutumlara ilişkin kuramsal temellere bakılmıştır.

2.1.1. Yaşamboyu öğrenme kavramı

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21.yy da bilgi toplumunun temelini oluşturan bireylerin gelişen ve değişen sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda değişime ayak uydurabilmesi, sürekli ve hızla yenilenen bilgi yığınlarıyla baş edebilmesi kısacası yeni dünya düzeninde yerini alabilmesi için öğrendikleri bilgiler yeterli olmamaktadır (Ayra, 2015; Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bu bağlamda bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan bireyin yetişmesinin sınırlı zaman diliminde verilen eğitimle olamayacağını bu sebepten bireylerin gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri öğrenebilmesi için tüm yaşamı kapsayan bir öğrenmeye ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür. Bundan

dolayı Epçaçan (2013)'in de belirttiği gibi insan hayatının tümünü kapsayan bir öğrenme için ve bilgi toplumunda karşılaşılan birçok sorunun çözümü için bulunan çözüm önerilerinin başında yaşamboyu öğrenme yaklaşımı gelmektedir. Diğer bir ifade ile teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşam koşullarında bir takım değişiklikler meydana gelmiş ve bu değişimler sonucunda eğitim kurumlarında kazanılması gereken bilgi, becerilerde veya öğrenilmesi gereken davranışlarda eksiklikler görülmüş ve bu eksikliklerin sonucunda yaşamboyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Yaman, 2014).

Yaşam boyu öğrenme kavramının, 21.yy'ın gelişmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülse de aslında bu kavramın ortaya çıkışı antik çağa kadar dayanır. Bu bağlamda Platon "Cumhuriyet" isimli eserinde öğrenme ile hayatın devamlı bir etkileşim halinde olduğundan, içinde yaşadığı toplumların yetişkin eğitimine önem vererek çeşitli faaliyetler yaptığından bahsetmektedir (Kılıç, 2015). Ancak yaşamboyu öğrenme kavramı Dewey, Lindeman ve Yeaxle tarafından 1920'lerde ortaya konmuştur (Ersoy ve Yılmaz,2009). Eğitim alanına ilk defa UNESCO Konferansında (1970) Paul Lengrad'ın sunduğu 'Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş' adlı bildiriyle girmiştir. 1972 ve 1973 yıllarında yaşamboyu öğrenme konusuna ilişkin raporlar hazırlanmış, devam eden çalışmalarla AB komisyonunun aldığı bir kararla 1996 yılı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak ilan edilmiştir (Epçaçan, 2013). Yaşamboyu öğrenme kavramı, Türk eğitim sistemine Türkiye'nin de üyesi olduğu OECD ülkelerinin 1960 yılında toplanması sonucu aldığı kararla girmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001). Yaşamboyu öğrenme kavramının Türk eğitim sistemine girmesinden günümüze kadar birçok tanımının yapıldığı görülmektedir.

Bu tanımlardan bir tanesinde Budak (2009) yaşamboyu öğrenme kavramını bireylerin gelişmelere uyum sağlaması için bilişsel, duyuşsal, devinişsel açıdan gereksinim duydukları yaşamlarındaki öğrenme faaliyetlerin tümünü içeren ve yaşamboyu süregelen bir süreç olarak betimlerken; Çelik, Demirhan ve Güleç (2012) tarafından yapılan yaşamboyu öğrenme tanımının; bireysel, toplumsal, sosyal veya iş hayatı kapsamında bilgi, beceri ve yetilerin geliştirmek için yapılan örgün (formal), yaygın (non-formal/formal olmayan) veya algın (informal), sürekli devam eden her türlü öğrenme etkinliklerini kapsadığı şeklinde olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenmeyi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014), “bireysel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilgili bir görüş içerisinde bilgi, beceri ve yetilerin geliştirilmesi için tüm hayatı boyunca yapılması gereken çeşitli öğrenme faaliyetleri” olarak tanımlamıştır. Akkoyunlu (2008) tarafından yapılan diğer bir yaşamboyu öğrenme tanımında ise yaşamboyu öğrenme insan hayatının her alanında kapsayan öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmakta olup, Aksoy (2008)’in ise yaşamboyu öğrenmeyi; bireylerin beceri, bilgi, tutum ve davranışlar ile yetilerinin geliştirilmesi için, yaşamları boyunca örgün, yaygın veya yaşamdan öğrenme faaliyetlerine katılmalarıyla ve katıldıkları bu faaliyetler sonucunda elde ettiklerinin belgelendirilmesi olarak tanımlamakta olduğu görülmektedir.

Yaşamboyu öğrenme kavramına ilişkin yapılan çeşitli tanımları özetlemek gerekirse yaşamboyu öğrenme, bireylerin hayatının her alanını kapsayan, doğumuyla başlayıp ölümüyle sonlanana kadar gerçekleştirdiği öğrenmedir. Yaşamboyu öğrenme aynı zamanda temel becerileri geliştirme yoluyla kişilere yeni olanaklar yaratabilme ve daha üst seviyede öğrenme-öğretme imkânlar sunma anlamına da geldiği görülmektedir (Gözgü, 2018). Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde Polat ve Odabaş (2008)’de belirttikleri gibi yaşamboyu öğrenme ile hızlı bir şekilde değişen sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik çevreye uyum sağlamak için, ihtiyaç duyulan bilgilere çeşitli kaynaklardan ulaşabilme, ulaşılan bu bilginin değerlendirilmesi ve kullanabilme becerilerinin kastedildiği görülmektedir.

2.1.2. Yaşamboyu öğrenmenin amacı

Yaşamboyu öğrenme toplumsal refahı artırmak ve yaşam standartlarını yükselterek bilgi toplumu olma yolunda bireylere geçerliliğini kaybetmiş bilgilerini yenileme imkânı tanır. Bunların yanı sıra bireylerin hayatlarını etkileyen ve değiştiren başlıca değişiklikleri anlayıp kavrama; yeni bakış açıları oluşturarak; bireysel, mesleki ve gelişmişlik seviyelerini bilinçli bir şekilde geliştirme imkânı yaratır (Demirel ve

Yağcı, 2012). Bu bağlamda yaşamboyu öğrenmenin, Demirel ve Yağcı (2012)'de belirttikleri gibi, bilgi toplumu olma yolunda belli imkânlar oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2001) tarafından hazırlanan rapora göre yaşamboyu eğitimin üç temel amacı olduğu belirlenmiştir. Bunlar, yaşam boyu öğrenmede imkânlar oluşturarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmenin yanı sıra ekonomik gelişmeyi, büyümeyi sağlamak şeklinde sıralandığı görülmektedir (DPT Özel İhtisas Komisyonu Raporu, 2001).

Kişisel gelişim: Bilgi toplumu olma yolunda ilerleyebilmek için ilk adım toplumu oluşturan bireylerin yeni dünya düzenine ayak uydurabilmesi için gelişimini ve değişimini sağlamaktır. Bireyler doğumlarıyla başlayıp ölüme kadar çeşitli gelişim dönemlerinden geçmektedirler. Yaşamboyu öğrenmede amaç bireyin hayatını verimli bir şekilde devam ettirmesinin ve hayatının farklı dönemlerine uyum sağlayabilmesi için gerekli bilgi ve beceri kazanmasının sağlanmasıdır (Çelik, Demirhan ve Güleç, 2012). Ayaz (2016)'da vurguladığı gibi bireylerin yaşamlarını devam ettirmek, kapasitelerini sonuna kadar kullanıp geliştirmek, yaşam standartlarını iyileştirmek ve onurlu bir yaşam ve öğrenmeyi sürdürebilmesi amacıyla gereksinim duyduğu tüm öğrenmeleri içermektedir.

Toplumsal Bütünleşme: Bilgi toplumu olma yolunda toplumun temel taşı olarak bireylerin kişisel gelişimi sağlanırken bu gelişim küçük gruplar arasında kalmamalıdır. Diğer bir ifade ile gelişim ve değişim tüm topluma uyarlanmalıdır ki kalıcı ve devamlı olabilsin. Yaşamboyu öğrenme bireylere olanaklar sunarak, fırsat eşitliğini sağlamakta ve toplumun demokratik yapısına katkıda bulunarak toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır (Diker Coşkun,2009).

Ekonomik Büyüme: Yaşam boyu öğrenmede toplumsal bütünleşme sağlanırken toplumsal koşullar iyileştirilmeli ve yaşam standardı yükseltilmelidir. Dolayısıyla toplumun ekonomik olarak büyümesi ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin oluşmasında şartların ve tanınan imkânların eşit olarak gerçekleştirilmesi, kalitenin artırılması ve

ekonomik büyümenin sağlanabilmesi için gereken düzenlemeleri kapsamaktadır (Ayra, 2015).

Yaşamboyu öğrenme ile bir toplumun bulunduğu seviyenin üstüne çıkabilmesi veya gelişebilmesi; o toplumun eğitimdeki eksiklikleri tamamlaması ve eğitim için tüm olanakları kullanması ile gerçekleşebilir (Evin Gencil, 2013). Evin Gencil (2013) tarafından belirtilen bu düşüncenin Avrupa Birliği Komisyonu (2000) tarafından da farklı şekilde vurgulanarak ifadelendirildiği görülmektedir. Bu çerçevede yaşamboyu öğrenmenin amacı temel yetileri kazandırmak ve bilgiye erişimde sürekliliği sağlamak, insan kaynaklarına yatırımı artırarak, etkileşimli öğrenme ve öğretme yolları geliştirmek eğitim ve öğretimde yeniliklerle bilgi, rehberlik ve danışmanlığa ilişkin yeni fikirler üretmek ve öğrenmeyi mümkün olduğunca bireylerin yaşadığı yerlere yakın hâle getirmektir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2000).

Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmenin temel amacı insanı geliştirmek, yetiştirmektir. Bir toplumun ilerleyebilmesi ve kalkınabilmesi için önce o toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra bu kişisel gelişim genişleyerek toplumsal bütünleşmeye dönüşebilmelidir ki toplumsal bütünleşme kalıcı olabilsin. Belirtilen bu durumun bir yansıması olarak toplumun yaşam boyu öğrenme ile kalıcı olabilmesi için toplumun temelini oluşturan eğitim, ekonomi, sanayi, teknoloji ve diğer alanlarda yaşam boyu öğrenmenin amacı AB Komisyonu (2000) ve DPT (2001)'de vurgulandığı gibi bireyin kendisini geliştirmesidir.

2.1.3. Yaşamboyu öğrenme yeterlikleri

Yaşamboyu öğrenme yeterlikleri bireylerin bilgi toplumunun gerektirdiği becerilerini oluşturmasının yanında, eğitim sisteminin hedeflerini belirleme ve yaşam boyu öğrenmeyi değerlendirmeyi geliştirir. Yeterlik alanları, bilgi ve beceriden daha fazlasıdır. Belirli bir bağlam içinde sosyal akıl kaynaklarını (beceri ve tutumlar dâhil) kullanarak ve harekete geçirerek talepleri karşılama kabiliyetini içerir. Örneğin etkili

iletişim becerisi bireylerin iletişimde olduğu kişilere yönelik kullanabileceği dil bilgisi, pratik BIT becerisi ve tutumunun da yeterlik gerektirir (Tortop, 2010).

Ana dilde iletişim yeterliği: Anadil bireylerin iletişim becerilerini ortaya çıkarırken aynı zamanda bireylerin zihinsel yetenekleriyle dünyayı algılamasını ve bağlantı kurmasını sağlar. Bireyin anadilde iletişim yeterliğine sahip olması, kendisine yetecek kadar kelime bilmesi, kullandığı dilin işlevlerini ve dilbilgisini de iyi bilmesi demektir (Yıldırım, 2015).

Yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği: Avrupa Birliği, yabancı dil/dillerde iletişim yeterliğinin, bireylerin kendilerine yetecek kadar kelime bilmeleri, kullandıkları dilin işlevlerini ve dilbilgisini de iyi bilmelerinin yanı sıra aynı zamanda anlaşma, kültürler arası anlayış ve uzlaşma gibi yeterlikleri içerdiğini belirtmektedir (Özgür, 2016).

Bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik: Matematiksel yeterlik, farklı düzeylerde matematiksel becerileri zihinsel olarak gerçekleştirmeye, ilgi ve isteğe bağlıdır. İkincisi olan bilimsel yeterlik, belirlenen soruların ispat edilerek sonuçlanması için içinde yaşanılan dünyanın açıklanmasına ilişkin bilimden faydalanma becerisi ve isteği anlamına gelmektedir. Teknolojik yeterlik ise, bireylerin algılanan istek ve ihtiyaçlarına karşılık olarak bilgi ve yöntem biliminin uygulanması olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2017).

Dijital yeterlik: Bu yeterlik, gereksinim duyulan bilgi, becerileri anlamayı ve bu bilgi ve becerileri bilgi-iletişim şekline dönüştürerek kullanmayı amaçlamaktadır. Tüm bunları yaparken bilgisayar-web tekniklerini, iletişim ve internet teknolojilerini kullanarak bilgiyi elde etmeyi kapsamaktadır (Babanlı ve Akçay, 2018).

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği: Öğrenmeyi öğrenme; öğrenmeyi takip edebilme ve ilgili, istekli olma yeteneğidir. Bireyler, öğrenme yöntemlerini bireysel veya grupta birlikte planlayabilmelidir (Demirel, 2009). Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireylerin sahip olduğu olanaklar dâhilinde öğrenmenin bilincinde olmaları ve ihtiyaçlarını öğrenirken başarı için zorluklarla baş edebilme yetisini içermektedir (Çağlar, 2017).

Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği: Sosyal ve vatandaşlık bilinci yeterliği; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterliği içermekte olup aynı zamanda sosyal yaşama ve meslek hayatına aktif ve yapıcı bir biçimde katılmak, özellikle bilgi toplumlarında, ihtiyaç anında çatışmayı çözebilmek için, bireylerin oluşturduğu her türlü davranışı içermektedir (Yaman, 2014).

İnisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği: Girişimcilik, bireylerin düşüncelerini uygulamaya koyabilme yeterliğidir. Girişimcilik, yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanı sıra belirlenen amaçlara ulaşmak için plan yapabilme ve proje yönetebilme yeteneklerini de kapsamaktadır (Yıldırım, 2015). Kılıç (2015)'e göre girişim düşüncelerini uygulayabilme, yenilikler yapma, risk alma ve yaratıcılık hedeflerine ulaşmak için planlayabilme ve yönetebilme becerisidir. Bu yeterlik, bireyleri, yalnızca yaşadıkları yerlerde ve toplumda günlük yaşamlarında değil, aynı zamanda çalıştıkları yerlerde olanakların bilincinde olmaları ve sunulan imkânları kullanabilmeleri için destekler ve bireyler tarafından ihtiyaç duyulan daha yeni bilgi ve becerilerin temelini oluşturur (European Union, 2006).

Kültürel bilinç ve ifade yeterliği: Duygu, düşünce ve tecrübelerin sanat, edebiyat ve müzik gibi farklı yollarla yaratıcı bir şekilde ifade edilmesindeki öneminin idrak edilmesidir (Yasa, 2018).

Bilgi toplumunda bir birey olmak için yaşam boyu öğrenmenin geliştirilebilmesi ve değerlendirilebilmesi aynı zamanda yaşam boyu öğrenme

yeterliklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Bu yeterlikler anadilde ve yabancı dilde iletişim, bilim ve teknoloji de matematiksel ve dijital yeterlik, sosyal vatandaşlık, girişimcilik, kültürel bilinç ve ifade yeterliğinin yanı sıra öğrenmeyi öğrenme yeterliğidir. Bu yeterliklerden anadilde iletişim yeterliği bir bireyin yabancı dillerde de iletişim yeterliğinin olabilmesi için bir ön gerekliliktir. Aynı şekilde dijital yeterliğe sahip bir bireyin bilim ve teknoloji de matematiksel yeterliğe sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal vatandaşlık bilicine sahip birey inisiyatif ve girişimcilik anlayışına sahip olmasına ön ayak olurken aynı zamanda kültürel bilinç ve ifade yeterliğine de sahip olunmasını kolaylaştırmaktadır. Tüm bu yeterliklerin olabilmesi için temelinde öğrenmeyi öğrenen birey olma özelliğine sahip olmak gerekmektedir.

2.1.4. Dünyada yaşamboyu öğrenme

Yaşamboyu öğrenme kavramı, içinde bulunulan çağda giderek önem kazanıyor olmakla birlikte aslında insanoğlunun var olduğu ilk günden itibaren yaşamın içinde yer alan bir ihtiyaçtır (Yıldırım, 2017). Bundan dolayı John Dewey, Eduard Lindeman, Basil Yeaxlee gibi önde gelen düşünürlerin öğrenmeyi zaman, yer ve yaş ile sınırlamadıkları görülmektedir. Dewey (1916) 'ya göre yaşam, kendini yenileyen bir süreçtir ve eğitim sosyal yaşam için önemli olduğunu vurgularken Yeaxlee (1920) 'ye göre eğitim, yaşam boyu süren bir süreçtir ve eğitim, teknik yeterlilik ihtiyacının ötesinde bir yaşam sanatıdır. Lindeman (1926), eğitimin kısır bir döngü içinde öğrenme sürecine kilitlenerek hayata hazırlama olarak tasarlanmasını ve gerçek yaşamın başlamasıyla bitmesini eleştirmekte ve eğitimin yaşam olduğunu, eğitimin sonu olmadığını vurgulamaktadır (Akt:Yıldırım, 2017).

Bu düşünürlerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüş ve düşüncelerinin yanı sıra Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Avrupa Birliği Komisyonu (CEC) gibi kuruluşlarında yaşamboyu öğrenme kavramına ilişkin görüşleri bu kavramın gelişmesinde belirleyici

rol oynamışlardır. UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda (1972), eğitimin insan hayatı boyunca süregelen bir faaliyet olduğu sonucuna ulaşmıştır. Toplanan komisyonda eğitimin bireyleri yaşadığı zaman içerisinde olmayan gelecekte oluşacak olan bir toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirdiği belirtilmiştir. UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonu (1972)'nin önerilerinin:

1. Eğitim okul yaşı ve okul binaları ile sınırlanmamalıdır.
2. Eğitim, hem okulda hem de okul dışında eğitimi içeren tüm eğitsel faaliyetlerin ortak paydası olarak düşünülmelidir.
3. Eğitsel faaliyetler daha esnek olmalıdır.
4. Kısaca eğitim hayat kadar uzun bir varoluşla ilgili süreklilik olarak tasarlanmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002) şeklinde olduğu görülmektedir.

AB, eğitime ilişkin ilk raporları 1973'te yayınlanan "Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası" ve "Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim" bildirisidir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Sürekli eğitime ilişkin ilk metin, işsizlerin tekrar iş bulmalarını sağlamak için sürekli meslekî eğitim sisteminin düzenli bir sisteme kavuşturulmasını öngördüğü 1993'te hazırlanan yeşil bültendir. Diğer bir rapor ise 1995'te hazırlanan Öğrenen Toplumla Doğru adında beyaz bültendir. Bu bültende yaşamboyu öğrenme için yapılması gerekenlerin ve yaşamboyu öğrenme amaçlarının belirlendiği görülmüştür (Akbaş ve Özdemir, 2002). Daha sonra 1996 yılı UNESCO tarafından "yaşamboyu öğrenme yılı" olarak kabul edilmiştir (Yasa, 2018). Avrupa Birliği Komisyonunun (1996) kararıyla yaşamboyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejilerinin yanı sıra yaşam boyu öğrenme yılının temel amaçlarını;

1. Eğitim etkinlikleri tüm insanlar için olup kadınlar ve erkekler arasında fırsat eşitliği sağlamalıdır.
2. Eğitim etkinlikleri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamalı ve yaşamboyu öğrenme yeterliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.
3. Sürekli eğitim-öğretim faaliyetleri desteklenerek toplumun ve iş dünyasının gereksinim duyduğu bireylerin yetişeceği ortamlar oluşturulmalıdır.

4. Yaşamboyu öğrenme bireylerin kişisel gelişiminde önemi vurgulanmalı ve bu konuda kamuoyunda bireyleri bilinçlendirmek için çalışmalar düzenlenmelidir.
5. Yaşamboyu öğrenme etkinliklerinin özellikle eğitim-öğretim etkinliklerinden az faydalanmış veya hiç faydalanma imkânı olmayan bireylere yönelik çalışmalar artırılmalıdır.
6. Eğitim-öğretim kurumlarının meslek hayatı ile bütünleşmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
7. Akademik ve mesleki özellikler belirlenerek, ortak eğitim anlayışı oluşturulmalı ve bu konuda karşılıklı hareketliliği, iş birliği içinde olmaları sağlanmalıdır şeklinde belirtildiği görülmektedir (Akt: Akbaş ve Özdemir, 2002; Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009).

Ayrıca 1999 yılında AB ve üye ülkeler tarafından oluşturulan Bologna Bildirisi 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmayı amaçlayan yenilenme, düzeltme hareketidir. Bologna sürecinin amacı, yükseköğretim kurumlarının sahip oldukları farklılıklarına zarar vermeden, birbirleriyle karşılaştırılması ve birbirine denk hale getirilmesidir (Gögebakan Yıldız, 2017). AB tarafından *Memorandum on Lifelong Learning* (Yaşamboyu Öğrenme Bildirisi) üye ülkeleri, aday ülkeler ve Avrupa Ekonomi Bölgesi üyeleri katılımıyla 2000 yılı Eylül ayında yaşamboyu öğrenme konusunda Avrupa seviyesinde bir anlaşma başlatma niteliğinde sunulmuştur (Kılıç, 2015). Avrupa Birliği Komisyonun 1995'te 'Öğrenen Topluma Doğru' isimli raporu ile 1996'da 'Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı' ilân edilmiştir. Böylece yukarıda da ifade edildiği gibi bütün AB bildirimleri, Avrupa Komisyonu çalışmaları ve Avrupa Konseyi zirvelerinde yaşamboyu öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte yaşamboyu öğrenmeye ilişkin ilk somut adımlar 2000 Lizbon ve 2001 Stockholm Konsey toplantılarında atılmıştır ve esas konusu, "yerleştirme, ekonomik gelişim ve toplumsal bütünleşme" olan Lizbon Zirvesinin önemi şu şekilde özetlenmektedir: "İnsanlar, Avrupa'nın en değerli servetidir ve bu sebeple Avrupa Birliği politikalarının temel taşı olmalıdır. İnsan ve refah devletinin gelişmesi için yapılması gereken her yatırım, hem bilgi ekonomisinde Avrupa'nın yeri hem de yoksulluk, toplumsal dışlanma ve işsizlik gibi toplumsal problemlerin olmadığı Avrupa yönünden hayati öneme sahiptir" (Gündoğan, 2003). Aynı yıl Avrupa Komisyonu yaşamboyu öğrenme

kapsamında Yaşam Boyu Öğrenme Momerandumu adlı bir bildiri yayınlamış ve 6 anahtar mesaj vermiştir. Avrupa Komisyonu Yaşam Boyu Öğrenme Momerandumu'nda belirtilen anahtar niteliğindeki bu altı mesajın;

1. Herkes İçin Yeni Beceriler,
2. İnsan Kaynaklarına Daha Fazla Yatırım,
3. Öğrenme ve Öğretme de Yenilik,
4. Öğrenmeye Değer Verilmesi,
5. Rehberlik ve Danışmanlığın Yeniden Değerlendirilmesi ve
6. Öğrenmenin Eve Yakın Hale Getirilmesi şeklinde olduğu görülmektedir.

1. Herkes İçin Yeni Beceriler: Dünyada yaşanan tüm ekonomik, toplumsal ve teknolojik değişimler, sosyal yaşamda ve iş yaşamında sahip olunması gereken temel bilgi ve becerilerin düzeylerini değiştirdiği ve yükselttiği görülmüştür (Gündoğan, 2003). Bundan dolayı herkes için öğrenmesi gereken yeni beceriler ortaya çıkmıştır. Örneğin; Fransa da Marsilya-ikinci bir şans okulu olarak sorunlu bir bölge olan Bégude'de kurulan okul, eğitimsiz ve işsiz gençlere okul ve meslek kuruluşları arasında dönüşümlü olarak mesleki eğitim vermek ve böylece onların özgüvenlerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda İspanya'da özerk topluluklarda Leonardo Da Vinci programıyla uygulanan Alba projesi kapsamında, becerileri sınırlı olan kadınlar eğitilerek çalışma hayatı ile bütünleştirmeye çalışıldığı görülmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

2. İnsan Kaynaklarına Daha Fazla Yatırım: Çelik ve diğerlerinin (2012)'de belirttikleri gibi Avrupa'nın en önemli ve değerli varlığı olan bireylere öncelik tanınması için onların öğrenmelerine ayrılan para ve zaman yatırımını artırmak gerekmektedir. Gündoğan (2003), her yaşta insan için yaşam boyu öğrenmenin bir hak olduğunu belirtirken yapılacak yatırımın kazandırılan becerilerin niteliğine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin; İsveç'te uygulanan okul öncesi eğitim programı projesi kapsamında yerel yöneticiler, ebeveynleri bir işte çalışan çocuklara, bir yaşından itibaren okul öncesi eğitimi vermesi gerekmektedir. Bunun için İsveç Hükümeti okul öncesi düzeyinde eğitime katılımı artırmak için, eğitimle ilgilenen

yerel çaptaki yönetimlere maddi destek sağlamaktadır. Diğer taraftan Estonya’da ise İsveç’teki uygulamanın bir benzeri olarak hem kendisi hem çocukları için eğitimle birebir ilgilenen ailelere %26 oranında vergi indirimi sağlanmaktadır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

3.Öğrenme ve Öğretme de Yenilik: Yaşam Boyu Öğrenme Memorandum Bildirisinde anahtar niteliğinde yayınlanan üçüncü mesajda sürekli gelişen ve değişen dünya da etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerinin geliştirilmesinde yaşamboyu ve kullanıcıyı merkeze alan, farklı gruplara uygun ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı öğretim yöntemleri, öğretmenlerin rollerinde değişiklik, öğretici konumunda olan bireylerin eğitimi, iş başında eğitim gibi konulara dikkat çekilmektedir (Çağlar, 2017). Örneğin; Almanya da Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yapılan Öğrenen Kültür ve Yeterlilik Geliştirme-İş Yerinde Öğrenme programının amaçları; iş başında etkileşimli öğrenmeyle sürekli ve aktif bir öğrenme becerisi kazanmak, bireylerin iş yaşamında öğrenmelerini geliştirerek işsizliğe karşı koymaktır. Programın başlıca amacı çalışanlar ve yöneticiler için öğrenen bir ortam oluşturmak ve oluşan bu kültürü desteklemektir. Ayrıca formal eğitim veren hizmet içi eğitimler ve danışmanlık hizmetleri sağlanırken diğer yandan informal eğitim veren programlarda çeşitli yeterliklerin kazanılması için sertifikasyon çalışmaları da program kapsamında yer almaktadır. 2001-2007 arasında kullanılmak üzere Federal hükümet ve Avrupa Birliği fonlarından yaklaşık 18 milyon Euro bu program için ayrılmıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

4. Öğrenmeye Değer Verilmesi: Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yayınlanan bildiriye diğer bir mesajda ise öğrenmenin, öğrenme için yapılan etkinliklere katılımın ve etkinliklerden elde edilen sonuçların, özellikle yaygın eğitimin anlaşılması ve bu eğitimlere değer verme yollarının önemli bir şekilde iyileştirilmesini vurgulamaktadır (Aksoy, 2013). Örneğin; Hollanda hükümeti bireylerin formal eğitim düzeyleri dışında alınan informal eğitimlerin, sertifikalandırılması için mesleki birlikler ve sektörlerle ortaklaşa olarak “EVC bilgi merkezi” adlı bir merkez oluşturmuşlardır. Norveç Hükümeti ise bir yasa değişikliğiyle bir üniversite ya da yüksek okulda eğitim almayan 25 yaş üzerindeki vatandaşlarına, üniversite veya yüksek okul eğitimlerine

başvurma hakkı tanımışlardır. Bunun bir sonucu olarak Norveç'te kurumlar, bu programlara başvuran bireylerin başvuru şartlarını sağlayıp sağlamadığına bakmakta ve onlara uygun formal sınavlar yapmaktadırlar. Bu şekilde Norveç'te 2001'den beri bu tür programlara 4700 bireyin başvurduğu belirtilmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

5. Rehberlik ve Danışmanlığın Yeniden Değerlendirilmesi: Bildirinin diğer bir mesajı olarak rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesinde tüm insanların Avrupa genelinde ve yaşamları boyunca öğrenmenin devam edebilmesi için kaliteli bilgilere ve önerilere erişiminin kolay olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Örneğin; Fransa "Job city" ya da "La cité de metiers" adlı program ile tüm Fransız vatandaşlarına çalışma hayatı ve mesleklerle ilgili işinin uzmanı olan danışmanlarla rehberlik hizmeti verilmektedir. Fransa'da kurumlar veya üretim merkezlerinde, bireylerin kendi ihtiyacına göre öğrencilerin, gençlerin, çalışanların ve yetişkinlerin katıldığı rehberlik hizmeti ücretsiz verilmektedir. Aynı zamanda Fransa'daki programa benzer olarak İspanya'da "The learning mediator (öğrenme aracısı)" olarak bilinen ve Bask bölgesinde bulunan kişilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çözümler geliştirilmesi amacıyla uygulanan program ile insan kaynakları bölümünde yetişmiş iş-danışmanları, çalışma hayatına girecek bireylere rehberlik hizmeti vermektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008).

6. Öğrenmenin Eve Daha Yakın Hale Getirilmesi: AB tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu Bildirisinde yayınlanan altıncı ve son mesaj, ulaşım sorunu olan bölgelerin bilgi ve iletişim teknolojisi olanaklarından faydalanmaları sağlamanın yanı sıra yerel ve bölgesel merkezlerde yaşam boyu öğrenme yaklaşımını, günlük yaşamda çok amaçlı öğrenme merkezleri, ve öğrenen toplum için bilgi ağları ile açık ve yerel işbirliğine dayalı yaklaşımlar, insanların öğrenmeye karşı olan ilgilerini artırmak için bilgi iletişim olanaklarından faydalanarak yaşamboyu öğrenmeyi her yere ulaştırmak ve bu ulaşımı kolaylaştırmayı içermektedir (Diker Coşkun, 2009). Örnek olarak Yunanistan da yaşam boyu öğrenme kapsamında açık ve uzaktan eğitim uygulamasıyla yaklaşık 5000 öğrenciye eğitim verilmesi gösterilebilir. Diğer taraftan Avusturya'da ise Bölgesel Öğrenim Merkezi olarak Saalfelden/Salzburg bölgesinde, engellilere özel bir bölgesel öğrenim merkezi oluşturularak eğitim imkânlarının kısıtlı olduğu bölgelerde, özellikle alınması gereken mecburi eğitim sonrasında alınabilecek

eğitim olanaklarıyla bölgede yaşayan bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilme amaçlanmıştır (Beycioğlu ve Konan, 2008).

Lizbon Stratejisine katkı getirmek için 2001 yılında Stockholm’de yapılan Avrupa lkelerinin Eğitim Bakanları toplantısında 2010’a kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen amaçların; AB eğitim ve yetiştirme sistemlerinin verimlilik ve etkisini arttırmak, eğitimin herkes için ulaşılabilir olması ve eğitim ve yetiştirme etkisini tüm dünyaya yayma olarak belirtildiği görülmektedir. Lizbon stratejisinin belirlenmesinden sonra Avrupa Komisyonu tarafından “Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (Avrupa’yı Gerçek Bir Yaşam Boyu Alanına Dönüştürmek)” (2001) adlı politika metni ortaya çıkarılmıştır (Yasa, 2018). AB tarafından 2003’te kabul edilen ve 2003-2006 yıllarını kapsayan “Yenilenmiş İstihdam Projesi” ile ye ülkelerde genç ve uzun süreli işsizlere danışmanlık yapmak, eğitim hizmetlerini arttırmak, girişimcilik ve işe yerleştirmenin artırılması için teşvik edilmesi amaçlanmıştır (ağlar, 2017).

Avrupa Birliği Komisyonu 2006’da yetişkinlerin yaşamboyu öğrenmelerinin, hareketliliğe, istihdam edilebilirliğe ve kişisel gelişim açısından önemine dikkat çekmek için, “ğrenmek İçin ok Geç Değildir” isimli bir bildiri yayınlarken 2007-2013 yılları arasında “AB Bütünleştirilmiş Eylem Programı” hazırlamış ve hazırlanan program uygulanmaya başlanmıştır (MEGEP, 2006). 2007-2013 içeriğinde Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Comenius, Jean Monnet Programı, Erasmus, apraz Program (Politika geliştirme, Bilgi ve iletişim teknolojileri Yaygınlaştırma, Dil ğrenme) olmak üzere altı programı bulunduran Avrupa Birliği Bütünleştirilmiş Eylem Programının "Hayat Boyu ğrenme Bütünleştirilmiş Programı” şeklinde isimlendirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Aksoy, 2008).

Avrupa Birliği 2007-2013 yılları arasında uygulanan programların yerine “Erasmus+ Programı” isimli yeni bir yaşamboyu öğrenme programının 2014-2020 yılları arasında uygulanması planlanmıştır. 2007-2013 yılları arasında uygulanan yaşamboyu öğrenme programının kamuoyunda fazlasıyla benimsenmesi ve kabul görmesinden dolayı 2014-2020 yıllarında uygulanacak olan programa “Erasmus +” adı verilmiştir (www.ua.gov.tr, 08.03.2019).

Avrupa Birliği'nin yaşamboyu öğrenmenin gelişimiyle ilgili yaptığı çalışmaları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- 1973 “Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretim Muhtırası” raporu (Ayra, 2015),
- 1993 “Yeşil Bülten” (Ayra, 2015),
- 1995 “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” başlığında yayınlanan “Beyaz Bülten” (Akbaş ve Özdemir, 2002),
- 1995-2000 döneminde Avrupa Birliğinin Leonardo Da Vinci II, Socrates ve Youth programlarını başlatması (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009),
- 1996 “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak ilan edilmesi (EC, 2002),
- 1999 Bologna Deklarasyonu'nun yayınlanması (Coşkun ve Demirel, 2012),
- 2000-2006 döneminde Leonardo Da Vinci, Comenius, Grundtvig ve Erasmus Programlarının başlatılması (Akbaş ve Özdemir, 2002),
- 2000 AB yaşamboyu öğrenme bildirisi yayınlaması (MEGEP, 2007),
- 2000 “Lizbon 2010” Bildirisinin Lizbon Konseyi tarafından yayınlanması (Eurydice, 2000),
- 2001 "Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar" raporunun Stockholm Konseyi tarafından yayınlanması (Tortop, 2010),
- 2001 “Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Sahasını Bir Gerçeğe Dönüştürme” raporunun Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanması (Çağlar, 2017),
- 2002 Barselona Konseyi "Amaçlar Raporu" nu 2010 yılına kadar Avrupa'daki eğitim-öğretimin dünyanın her yerinde kalitenin temsilcisi olması için yayınlanması ve Avrupa Konseyi tarafından da “Çalışma Programı”nın onaylanması (Selçuk, 2016),
- 2002 Kopenhag Deklarasyonu ile Mesleki Eğitim İçin Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin başlatılması (Tortop, 2010),
- 2003'te AB'nin kabul ettiği ve 2003-2006 yıllarını kapsayan Yenilenmiş İstihdam Stratejisinin hazırlanması (Çağlar, 2017),
- 2004 Maastricht Bildirisi ile Avrupa Yeterlilik Çerçevesi'nin (European Qualifications Framework) oluşturulması (Çağlar, 2017),
- 2006 Avrupa Komisyonunun “Öğrenmek İçin Çok Geç Değildir” bildirisinin yayınlaması (Aksoy, 2008),

- 2006 Helsinki Bildirgesi ile Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve EUROPASS'ın daha ileriye götürülmesinin amaçlanması (Aksoy, 2008),
- 2007 Avrupa Komisyonunun yaşamboyu öğrenmeye de yer verildiği Lizbon hedefleri bildirisinin yayınlaması (AB, 2007) ve
- 2007-2013 yılları arasında AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının “Yaşam Boyu Öğrenme Bütünleştirilmiş Programı olarak adlandırılması ve AB Bütünleştirilmiş Eylem Programının hazırlanması ve uygulanması (Aksoy, 2008).

Bu gelişmelerle birlikte eğitim-öğretime ilişkin tüm eylemleri gerçekleştirmek için “Hayat Boyu Öğrenme Programı” kurulmuş ve Avrupa Komisyonu ve üye ülkelerin ulusal ajansları bu programın uygulayıcısı olarak belirlenmiştir (Terzioğlu Barış, 2013). 2000’li yılların başından itibaren yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında AB ve OECD’nin kendi bakış açılarını savundukları ve savundukları fikirlere göre yaşam boyu öğrenmenin şekillenmesine hizmet ettikleri görülmektedir (Yıldırım, 2017).

2.1.5. Türkiye’de yaşamboyu öğrenme

"Yaşam Boyu Öğrenme " yaklaşımının Türk eğitim sistemine dâhil olması 14 Aralık 1960 tarihine uzanmakta ve Türkiye’nin de üyesi olduğu OECD ülkelerinin aldığı kararlara dayanmaktadır. Alınan bu kararlar:

- Üye devletlerin ulaşılabilir en üst seviyede ekonomik büyüme ve iş alanı oluşturma, hayat şartlarını iyileştirebilme, ekonomiyi dengede tutarak dünya ekonomisine katkıda bulunmak;
- Ekonomik olarak ilerlemek için tutarlı ve anlamlı projeler üreterek üye devletlerin yanı sıra üye olmayan devletlerinde ekonomik gelişmelerine katkıda bulunmak,
- Çok kutuplu ve ayrımcılığa karşı olup, uluslararası yasa ve yaptırımlar doğrultusunda dünya ekonomisinin büyümesine katkıda bulunmak (Article I of the OECD Convention, DPT, 2001) olarak kabul edilmiştir.

Bu çerçevede yaşamboyu öğrenme için yapılan çalışmalardan en önemlileri Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001) kapsamında “Yaşam boyu Eğitim Veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu’dur (Diker Coşkun, 2009). Bu rapordaki yaşamboyu öğrenme politikaları aşağıdaki gibi özetlenebilir;

1. Eğitimde fırsatlar ve olanaklar artırılmalıdır.
2. Devletin eğitim harcamaları için ayırdığı bütçe oranı artırılmalıdır.
3. Öğretim programında kullanılan materyaller yaşamboyu eğitim anlayışına göre düzenlenmelidir.
4. Yaşam boyu öğrenme ilkesi Türkiye koşullarına göre uyarlanmalıdır.
5. Mesleki eğitim ile ilgili çalışmalar yapılarak istihdamı arttıracak düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Cinsiyete ilişkin ayrımlar yapılmamalı, kadınların eğitim olanaklarından faydalanması sağlanmalıdır.

Dokuzuncu Kalkınma Planı’nda, değişmekte ve gelişmekte olan ekonomi ile işgücü piyasasının ihtiyaçları açısından, bireylerin iş hayatına başlamasına yönelik yaşamboyu öğrenim stratejisinin geliştirilmesi gerektiğine yer verilmiştir (Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013). Onuncu Kalkınma Planı’nda ise eğitimdeki başlıca amaçlar arasında “bireylerin kişilik ve yeteneklerini geliştiren, yaşamboyu öğrenme kapsamında işgücü piyasasıyla bağlantısını artıran, fırsat eşitliği odaklı, kalite merkezinde dönüşüme devam edileceği”, bilgi ve iletişim teknolojisinin altyapısının geliştirileceğine yer verilmektedir (Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018). Ayrıca ‘Lizbon Eğitim ve Öğretim 2010’ hedefleri çerçevesinde Türkiye’de yaşamboyu öğrenme ile ilgili Türk Ulusal Ajansının (UA) ve Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) Kurulması ile “Türkiye Yaşam boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nin uygulanmaya başlanması şeklinde gelişmeler sağlanmıştır (Terzioğlu Barış, 2013).

- Türk Ulusal Ajansının (UA) Kurulması: ‘Yaşam Boyu Öğrenme Programı’ kapsamında, AB Komisyonu tarafından yapılacak projelerin her ülkede uygulayıcıları ve denetleyicileri olarak Ulusal Ajanslarının belirlenmesi

gerekmektedir. Bu sebeple Türkiye’de Bakanlar Kurulu Kararı ile Türk Ulusal Ajansı kurulmuştur (Terzioğlu Barış, 2013).

- Mesleki Yeterlilik Kurumunun (MYK) Kurulması: AB ile uyumlu ulusal mesleki yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek için kurulan MYK (2006); Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı, işçi, işveren ve meslek kuruluşları ile diğer ilgili kurumlarla işbirliğinde, meslek standartlarını temel alarak “mesleki ve teknik alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirleme”, “denetleme, ölçme ve değerlendirme” ile “belgelendirme ve sertifikalandırma” faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (Terzioğlu Barış, 2013).
- Türkiye Yaşam boyu Öğrenme Strateji Belgesinin Hayata Geçirilmesi: 17. Millî Eğitim Şura’sında (2006), ‘Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi’ başlığıyla ele alınan yaşamboyu öğrenmeyle ilgili MEB tarafından bir ‘Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ hazırlanması öngörülmüştür. Daha sonra Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013), “ekonomik hayatın gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek için yaşamboyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi için” Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nin gerekliliği bir daha önem kazanmıştır. Tüm bunların sonucunda MEB ve ilgili sektörlerin katılımıyla MEGEP projesi (2007) kapsamında planlanan belge, 2009 yılında ‘Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi’ olarak belirlenmiştir. Türkiye’de yaşamboyu öğrenme sisteminin oluşturulması ve oluşan bu sistemin aktif ve devam edilebilir durumda olmasını hedefleyen bu belge ile “bireyin hayatı boyunca elde ettiği tüm kazanımların nasıl ve nerede kazanıldığına bakılmaksızın değerlendirilmesi; okul-meslek yaşamı arasındaki geçişlerin esnek olması ve daha etkin bir iş hayatına yerleştirme politikasının oluşturulması” önem kazandığı belirtilmektedir (MEB, 2009).

Son olarak Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi; 1920-1950 yılları, 1950-1980 yılları, 1980-2000 yılları ile 2000 ve sonrası şeklinde belirlenmiştir (Genç, 2017).

1920-1950 yılları arası:

- 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabul edilmesi ve Millet Mekteplerinin kurulması,
- 1932 yılında Halkevlerinin açılması,
- 1938-1939 yıllarında oluşturulan gezici köy kursları ve
- 1940 yılında Köy Enstitülerinin kurulması (Genç, 2017).

1950-1980 yılları arası:

- 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğünün kurulması,
- 1965 yılında açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yetişkin eğitimi ve halk eğitimi derslerinin verilmeye başlanması,
- 1973 yılında Türk Milli Eğitim Sisteminin örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmasının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alması,
- 1974 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Mektupla Yükseköğretim Merkezinin kurulması ve
- 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR'a) dönüştürülmesi (Genç, 2017).

1980-2000 yılları arası:

- 1982 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) Açık Öğretim Fakültesi adı altında Anadolu Üniversitesine aktarılması,
- 1983 yılında Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğünün kurulması ve
- 1996 yılında 15. Milli Eğitim Şurası "Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması" başlığı ile toplanması (Genç, 2017).

2000 ve sonrası:

- 2001’de 4207 sayılı “Mesleki Eğitim Yasası ile Çıraklık Eğitim Merkezleri” Mesleki Eğitim Merkezi adını alması,
- 2002’de Türkiye Avrupa Konseyi “ yaşam boyu öğrenme kararına ve Lizbon Stratejisine katılması,
- 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşamboyu öğrenmeye geniş yer verilmesi,
- 2003 yılında “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı” kurulması,
- 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline gelmesi ve
- 2011 “Yaygın Eğitim ve Çıraklık Genel Müdürlüğü “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” adını alması olarak özetlenebilir (Genç, 2017).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kavramının gelişim dönemleri incelendiğinde 1920-1950 yılları arasında yeni Türk Alfabesinin kabulünden başlayıp sırasıyla halkevlerinin, gezici köy kurslarının ve köy enstitülerinin kurulmasına kadar giden ilk dönemler görülmektedir. Daha sonra 1950-1980 yılları arasında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün kurulmasıyla Türk Milli Eğitim Sisteminin örgün ve yaygın eğitim şeklinde iki ana başlıkta incelenmektedir. Yaygın eğitim kurumunun Açık Öğretim Fakültesi olarak değiştirilmesini takip eden süreçte Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Türkiye Avrupa Konseyi Lizbon stratejisine katılmasıyla beş yıllık kalkınma planlarında yaşam boyu öğrenmeye geniş anlamda yer vermeye başlamıştır. Son olarak Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurumunu Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak değiştirmiştir (Genç, 2017).

2.1.6. Yaşamboyu öğrenme ilkeleri

Yaşam boyu öğrenmenin uygulamalarının tam anlamıyla uygulanabilmesi için yaşam boyu öğrenmenin ilke ve stratejilerinin bilinmesi gerekmektedir. DPT (2001) de yaşamboyu öğrenmenin ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Ansiklopedik bilgilere son verilmesi
2. Okumaz yazmazlığa son verilmesi
3. Bilgilerin geleneksel yolla aktarılmasına son verilmesi
4. Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi
5. Her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi
6. Eğitimin demokratikleştirilmesi

1. Ansiklopedik bilgilere son verilmesi: Yaşamboyu eğitimde bireysel girişimcilik, üreticilik, öğrenmeyi öğrenme ve bireyin kapasitesini olabildiğince geliştirme hedeflendiğinden; bilginin ezberlenmesi önlenmeli ve bireye işlem gerektiren bilgiler verilmelidir. Ansiklopedik bilgiler işlem gerektirmediğinden akıl yürütmeye engel teşkil etmektedir (Dündar, 2016). Bireye işlem gerektiren bilgiler verilirken bilgi nasıl öğrenilir, öğrenilen bilgi önceden öğrenilen bilgiler ile nasıl ilişkilendirilir ve uygulamaya nasıl geçilir gibi soruların vurgulanması önemlidir.

2. Okumaz yazmazlığa son verilmesi: Yaşamboyu öğrenmenin temel amaçlarının gerçekleşmesinde başlıca engel okuryazar olmamaktır. Okuryazar olmak yaşamboyu öğrenmenin temel amaçlarını gerçekleştirmek için bir zorunluluk olduğundan okumayı ve yazmayı öğrenmek, tüm insanlar için mecburi ve temel bir hak olduğu görülmektedir (Ayra, 2015). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin amacı okuryazar olmanın yanı sıra öğrenmeyi öğrenen birey olmaktır.

3. Bilgilerin geleneksel yolla aktarılmasına son verilmesi: Çağa ayak uydurmak, sorunları çözmek ve öğrenmeyi öğrenmek için bilimsellikten uzak, deneme yanılmayla elde edilen bilgiler yerine, derinlemesine ve sistemli bilgilere ihtiyaç vardır

(Diker Coşkun, 2009). Bu derin ve sistemli bilgileri daha doğru ve hızlı aktarmak için geleneksel yolların yanı sıra çağa uygun kitle iletişim araçlarıyla aktarılması gerektiğini söylemek mümkündür.

4. Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi: Diker Coşkun (2009)'da belirttiği gibi öğrenilen bilginin hızla değişmesinden dolayı sadece bir konuda uzmanlaşmak yenilenen iş alanları veya insan ihtiyaçları doğrultusunda sıkıntı olabilmektedir. Bu bağlamda birey işi ile sorunları çözebilmesi için yeni gelişmeleri takip edebileceği ve bu yeni bilgileri kullanabileceği mesleki eğitimi alması gerekmektedir.

5. Her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi: Yaşamboyu öğrenmenin oluşmasında veya gelişmesinde başlıca engeller; bilgileri ezberleyerek öğrenme, belli bir kitaptan öğrenilen bilgiler, sadece sınıfta anlatılanla yetinerek pasif öğrenci olma, sistemin eleyiciliği ve sınıf geçme sistemi gibi sistemler olduğundan bunları azaltarak yaşamboyu öğrenmenin önündeki engeller kaldırılmalıdır (DPT, 2001). Başka bir ifade ile yaşam boyu öğrenmeye ilişkin verilen eğitim hizmetlerinin başarısı için verilecek eğitimlerde geleneksel eğitim yaklaşımlarının yanı sıra öğrencinin merkeze alındığı, konuların kavratılarak öğretilen konuların yaşamda aktif olarak kullanıldığı çağdaş eğitim yaklaşımları önemsenmelidir (Yıldırım, 2017). Bilginin sürekli ve hızlı bir şekilde değiştiği ve güncellendiği dikkate alınacak olursa bu şartlara uyum sağlamak için değişen bilginin bireylere geleneksel yöntemle öğretilmesi bireylerin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmasını engelleyeceğini söylemek mümkündür.

6. Eğitimin demokratikleştirilmesi: Yaşamboyu öğrenme olanakları tüm bireyler tarafından ulaşılabilir olmalı ve tüm bireylerin ekonomik, toplumsal ve kültürel hayata etkin bir şekilde katılabilmelidir. Gereksinim duyulan bilgiye erişim kolay olmalı ve bireylerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre eğitim almaları için onlara eşit fırsatlar sunulmalıdır (Yaman, 2014). Özetle eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak yaşam boyu öğrenme amacına uygun hareket edilmesinin bilgi toplumu olma yolunun gerekliliklerinden biri olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda Ersoy (2009)'da belirttiği gibi eğitim veren kurum ve kuruluşların yaşam boyu öğrenme amaçlarına ulaşmak için bu ilkeleri benimsemek ve bu ilkelerle birlikte yaşam boyu öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve bu doğrultuda politikalarını oluşturmaları gerekmektedir.

2.1.7. Yaşamboyu öğrenme stratejileri

Yaşam boyu öğrenme stratejisini destekleyen ilkeler; bireysel, kültürel, sosyal ve ekonomik refaha hizmet etmek ve tüm vatandaşların yaşam kalitesini yükseltmek için eğitim ve öğretim hedeflerinden türetilmiştir (Gögebakan Yıldız, 2017). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme uygulamalarının amacına ulaşması için bu strateji ve ilkelerden hareket edilmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme stratejileri;

1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma,
2. İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Modelinin Oluşturulması,
3. Okuldan İşe Geçişlerin Kolaylaştırılması,
4. Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme,
5. Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması ve
6. Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi başlıkları altında toplanabilir (DPT, 2001).

Bu stratejileri şu şekilde açıklamak mümkündür:

1. Kaliteli Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma: İçinde yaşadığımız çevrede yaşamboyu öğrenme kültürünün oluşması için bireylerin öğrenmeye ilk adım attığı okul öncesi eğitimin niteliği çok önemlidir. Bireylerin bu dönemde aldığı eğitim, kazandığı olumlu tutumlar veya öğrendiği olumsuz tutum ve davranışlar kalıcı olabilmekte ve bu durumda bireyin ileriki hayatı için büyük önem arz etmektedir (Ayra, 2015). Bundan dolayı okul öncesi eğitime önem verilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminin bireylerde yaşam boyu öğrenme kültürünün oluşmasında temel etkenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür.

2. İlk ve Ortaöğretimde Gerçek Bir Öğrenme Modelinin Oluşturulması: Bireylerin yaşamboyu öğrenme yeterliklerini, becerilerini ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için ilk ve ortaöğretimde oluşturulan sağlam bir temele ihtiyaçları vardır. Oluşturulan bu sağlam temel hayatın geri kalan kısmında öğrenme motivasyonunu ve yetisini artırmak açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür (Çakır ve Özçiftçi, 2015). Diğer bir ifade ile, Diker Coşkun (2009)'da belirttiği gibi, öğrenmede motivasyonun devamlı olması ve becerileri geliştirmek için olumlu öğrenme fırsatlarına ihtiyaç vardır. Bu öğrenme fırsatları kişiselleştirilmiş öğrenme ve öğretme yöntemlerinin kullanılması için teşvik etmeli, öğrenmede kişisel gelişmeye önem veren ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalıdır. Böylece ilk öğrenmede aktif katılımın gerçekleştiği süreçte sağlıklı yaşam boyu öğrenen bir birey aynı zamanda bilgi toplumunda aktif bir birey yetiştirmek mümkün olacaktır.

3. Okuldan İşe Geçişlerin Kolaylaştırılması: Yaşamboyu öğrenmenin bir amacı da okuldan iş hayatına geçmenin kolay olmasıdır. Fakat okuldan iş hayatına geçişlerde çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve sorunları en aza indirmek için danışmanlık hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Çakır ve Özçiftçi, 2015). Böylece yaşam boyu öğrenme de bireylerin aktif ve sağlıklı bir süreç geçirmesinin sağlandığını söylemek mümkündür.

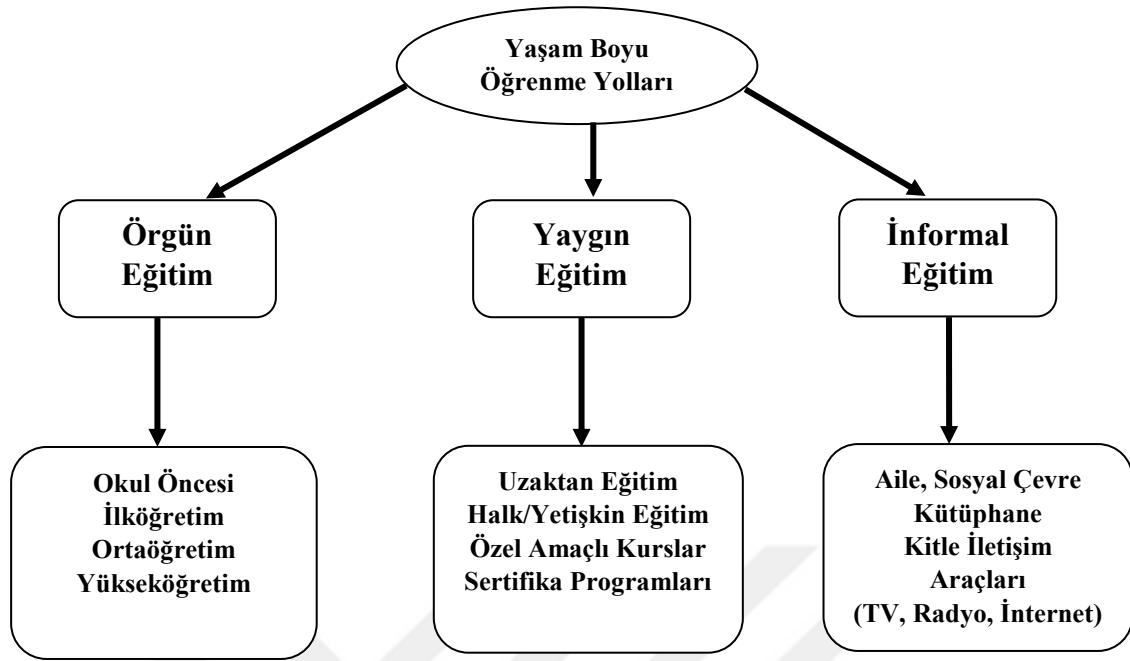
4. Yetişkinleri Öğrenmeye Özendirme: Yetişkinlerin çalışma hayatlarının değişken şartlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için, yaşamboyu öğrenme olanaklarının onlara olabildiğince fazla sağlanmasının yanı sıra bu olanaklara kolayca ve hızla ulaşabilmeleri ve daha önceden aldıkları eğitimin güçlendirilmesi gerekmektedir. Yetişkinler arasında yaşamboyu öğrenme imkanlarına olan isteği artırmak için öğrenme sürecinde kolaylaştırma, motivasyon ve ödüllendirme önem taşımaktadır (DPT, 2001). Özetle öğrenmenin devamlı olabilmesi ve bireyin öğrenmeyi hayatına yayabilmesi için aktif bir okul yaşamından sonra iş hayatına başlayıp yetişkin olması sürecinde bireyi öğrenmeye özendirmek, motive etmek gerekmektedir.

5. Sistemin Parçaları Arasında Tutarlılığın Sağlanması: Sistemin farklı değişkenleri arasında tutarlılığı sağlamak için kurumsal ve kurumsal olmayan unsurların esnek yöntemlerle birleştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Tutarlı bir sistemi oluşturan başlıca öğelerden birisi, önceki öğrenmeleri değerlendiren bir yapıya sahip olması şeklinde ifade edilebilir (DPT, 2001). Bireyin yetişkinlik döneminde öğrenmeye motive olabilmesi için mevcut zamandaki öğrenmesi ile önceki öğrenmeleri arasında tutarlılığın olması gerekmektedir.

6. Sistem Kaynaklarının Yenilenmesi: Yeterli öğrenme alanlarının oluşturulmasında bina, fiziki alt yapı gibi eğitim kaynaklarının yanı sıra eğitimcilerin ve eğitici olmayan çalışanlarında bilgileri ve becerilerinin yanında deneyim ve motivasyon seviyeleri en büyük yere sahiptir. Dolayısıyla, çalışan tüm personelin eğitimi, yerel-ulusal uluslararası bilgi kaynaklarına erişim olanağı, yaşamboyu öğrenmenin esas amaçlarından (DPT, 2001). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaşmak için öncelikle eğitimcilerin daha sonra da fiziki olanakların yenilenmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

2.1.8. Yaşamboyu öğrenme yolları

Çağın şartları gereği öğrenmenin süre ve yer sınırlandırması olmadan her zaman ve her yerde gerçekleştiği söylenebilir. Bilginin hızla yayılması ve aynı hızda değişmesi bireyin öğrenmeyi öğrenen bireyler olmasını zorunlu kılmakta ve bireyin değişime ayak uydurması için öğrenme de zaman ve mekân gibi herhangi bir sınırının olmaması gerekmektedir. Bundan dolayı bireylere sunulan öğrenme yolları Diker Coşkun (2009) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.



Şekil 2. 1.Yaşamboyu öğrenme yolları (Diker Coşkun,2009).

Şekil 2.1. incelendiğinde yaygın eğitim kapsamında kitle iletişim araçlarının gelişmesi ile eğitimin mekân ve zaman sınırlamasının olmadığı uzaktan eğitim, öğrenmenin yaş sınırlamasının olmadığı yetişkin eğitimi, bireylerin kendilerini yetiştirmek istediği alanlarda özel amaçlı kurslar ve sertifika programları olarak ele alınmakta olduğu görülmektedir. İnformal eğitim kapsamında da bireyin ilk eğitimini aldığı kurum olarak aile, içinde bulunduğu sosyal çevre, araştırma ve okuma bölümleriyle öğrenmeye katkısı olan kütüphane ve televizyon, radyo, internet gibi kitle iletişim araçları ele alınmaktadır.

Örgün Eğitim: Örgün eğitim, eğitim kurumlarında yapılan ve alınan eğitimin sonunda kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve yeterliğin diploma ile sağlanan eğitim türüdür (Ayaz, 2016). Örgün eğitimin; eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşen, hiyerarşik bir sıra izleyen, eğitimin sonunda kazandırılmak istenen yeterlilik diploma ile belgelendirilen, genelde devlet kontrolünde planlı, programlı, amaç ve hedeflerin belli olduğu zorunlu veya formal olarak da adlandırılan eğitim yollarından biri olduğu söylemek mümkündür. Ayra (2015)'in de belirttiği gibi örgün eğitimin iki tane temel özellikleri vardır. Bu özelliklerden biri gelecekte kazandırılacak bilgi ve beceri için

temel oluşturmak iken diğeri ise sürekli öğrenme yeteneğini kazandırmak için ilgi ve merakını artırarak motivasyonunu sağlamaktır. Bundan dolayı örgün eğitimin ana sınıfı ile başlayıp ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimle devam eden süreci kapsadığı söylenebilir.

Yaygın Eğitim: Örgün eğitimin pahalı olması, uzun zamanda gerçekleşmesi, özellikle belli yaşları hedef kitle olarak seçmesi gibi sınırlılıklarından dolayı kalkınma planlarında ve şura kararlarında yaygın eğitime ağırlık ve önem verilmeye başlanmıştır (Diker Coşkun, 2009). Diğer taraftan yaşamboyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte yaygın eğitimin önemi artmaya başlamıştır. Yaygın eğitim, bireyin tüm yaşamını kapsayan bir eğitim türünü yansıtmaya rağmen bireyler tarafından sadece okul dışı veya okul sonrası eğitim olarak yanlış algılanmaktadır (Yaman, 2014). Birey yaşamının her alanında olan örgün eğitimle iç içe geçmiş yaygın eğitim; özel amaçlı kurslar, halk/yetişkin eğitimi, uzaktan eğitim ve sertifika programları ile yapılmaktadır.

İnformel Eğitim: Yaşamboyu öğrenme ise sadece örgün ve yaygın eğitimden ibaret olmayıp bu formal eğitim ve öğretimin çok daha geniş kapsamlı olan eğitim türüdür. Yaşamboyu öğrenme, doğumdan ölüme kadar olan öğrenmeyi yani resmi olan (formal) ortamlarda örgün ve yaygın öğrenmenin yanı sıra resmi olmayan öğrenme ortamlarda (informal) öğrenmeyi de kapsar (Tortop, 2010). İnformel öğrenme diğer bir deyişle algin öğrenme günlük hayatta planlanmadan gerçekleşen formal öğrenmelerin aksine kasıtlı olmayan öğrenme etkinlikleridir. Bundan dolayı informal öğrenmede öğrenme planlı ve düzenli olmadığından istedik davranışların yanı sıra istenmeyen davranışlarında kazanılmasıyla toplumun kültürel özelliklerinin gelecek nesillere doğrudan aktarımı gerçekleşmektedir (Özen, 2011). Dolayısıyla informal öğrenme formal (örgün) eğitimin aksine gelişigüzel bir şekilde bireye öğrenme imkânı sağlayan, yer, zaman ve yaş ayırımına bakılmaksızın hayatın her anında gerçekleşebilecek öğrenme türü olup örgün ve yaygın öğrenmelerin aksine hem istenen davranışları kazandırdığı gibi istenmeyen davranışların edinilmesine de neden olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.9. Yaşamboyu öğrenme becerileri ve yaşamboyu öğrenen bireylerin özellikleri

Pek çok alanda yaşanan baş döndürücü hızdaki değişimler ve gelişmeler, hem bireyler hem de toplumlar için yaşamboyu öğrenme kavramını sürekli güncel tutmaktadır. Bilgi çağının sağladığı imkânlar, her kesim ve her yaş için bilgiye ulaşımı kolaylaştırır da geçerli ve güvenilir bilgiye erişim, bilgiyi edinme süreci, edinilen bilgiyi kullanma gibi hususlar önemini korumakta ve bir takım yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasını gerektirmektedir (Yıldırım, 2017). Diğer yandan eğitim-öğretim sisteminin artık belirli eğitim kurumları ile sınırlanmadığı, yaşamboyu öğrenmenin günümüzdeki toplumlarda zorunluluk haline geldiği bu zaman diliminde bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını yeniden düzenlemek ve belirlemek zorunda kaldığı görülmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşamboyu öğrenme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Yaşamboyu öğrenme becerileri doğumdan ölüme kadar bireyin kendi oluşturduğu dünyasındaki isteklerini gerçekleştirebilmesi ve kendisine ait bir şeyler yapabilmesi için ihtiyacı olan temel beceriler olarak tanımlanmıştır (Selvi, 2011). Cotton (1998), yaşamboyu öğrenme becerilerini geliştirmek için konuşma, dinleme, okuma, yazmanın devamında istediği bir konuda araştırma yapabilme, tek başına bağımsız öğrenebilmenin yanı sıra öğrenme stratejileri ve üst düzey düşünme gibi yeterliklere sahip olunması gerektiğini dile getirmiştir (Akt. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014).

21. yy da eğitim-öğretim için olmazsa olmaz unsurların başında okumak, araştırıp sorgulamak, ahlaki davranış, teknolojiye karşı ilgi, bilgi ve beceri ve eğitimde fırsat eşitliği gelmektedir ve bu vazgeçilmez unsurlardan yaşam boyu öğrenme becerisi olarak okumak; bilme ve kavramanın da ötesinde, bireye yorumlama ve farklı anlayışlar geliştirme imkânı vermektedir. Dolayısıyla yaşamboyu öğrenen birey kendi öğrenme çevresini oluşturmakla sorumludur (Köğce, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014). Bağımsız öğrenme için bireylerin sadece öğrenme becerilerini kazanmakla kalmayıp sorumluluk alma ve kendi kendini değerlendirme stratejisiyle birlikte,

kazandığı becerileri kullanma yetisini de öğrenmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, öğrencinin karmaşık bir öğrenme ortamında bile kendi öğrenmesini düzenleyebilmesinin ve kendisini geliştirebilmesinin mümkün olduğu söylenebilir.

Yaşamboyu öğrenen bireylerin sürekli olarak öğrenme arzusu taşımasının yanı sıra aktif ve etkili öğrenmeyi oluşturabilecek kapsamlı bir strateji birikimine sahip olmaları gerekmektedir (Dündar, 2016). Aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler bağımsız öğrenen, kendini geliştirebilme yeterliğinde olan ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan bireylerdir. Ayrıca temel sayı becerisi, kavrayarak okuma, sözlü ve yazılı iletişim becerisi, bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanma becerileri, üst düzey problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme gibi becerileri aktif bir şekilde uygulama, sosyal beceriler ve araştırma becerilerine sahip olmalarının yaşam boyu öğrenen birey özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Dündar,2016).

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin yanı sıra bu becerilerin eğitim kurumlarında bireylere hangi yöntemlerle aktarılacağını bilmek ve uygulamak daha önemlidir. Bunun için Diker Coşkun (2009)'un Knapper ve Cropley (2000)'den aktardığı şekli ile Knapper ve Cropley (2000) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretimi aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Tablo 2.1.Yaşamboyu öğrenme becerisi öğretimi (Knapper & Cropley, 2000; Akt. Diker Coşkun,2009).

Yaşamboyu öğrenme becerileri	Yaşamboyu öğrenme için öğretim
1.Öğrencilerin öğrenmelerini kendileri planlama becerisi	1a) Öğrenme hedeflerini planlama sürecini birlikte somutlaştırma 1b) Biçimlendirici değerlendirme yapma (sürekli geri bildirim)
2.Öğrenciler öğrenmelerini kendileri değerlendirme becerisi	2a) Kendi kendini değerlendirme ve akran değerlendirme uygulaması
3.Resmi olmayan ortamlarda öğrenme becerisi	3a) Öğrencilerin sahip olduğu bilgilerinden başlayan öğrenme ve öğretim stratejileri kullanma
4.Aktif öğrenme becerisi	4a) Öğrencilerin pasif alıcılar olmaması için, bilgiyi araştırıp sorguladıkları bir eğitim programı kullanılmalı.
5.Akran öğrenme becerisi	5a) Akran değerlendirmesi ve grupça öğrenmeyi kullanma
6.Öğrenciler farklı disiplinlerden bilgileri birleştirme becerisi	6a) Birden fazla öğrenme disiplinlerini bir arada kullanma
7.Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanma becerisi	7a) En azından öğrenilen içerik kadar öğrenme süreci üzerinde duran stratejiler kullanma

1.Öğrenmelerini kendileri planlama becerisine sahip öğrenciler öğrenme amaçlarını gerçekleştirme süreçlerini somutlaştırarak öğrenmeye katılırlarsa, öğrenmeyi daha çok özümserler. Öğrenmeyi özümsemek yaşamboyu öğrenmenin merkezini oluşturur. Aynı şekilde öğrenmelerini kendi kendine planlayan öğrencilere biçimlendirici değerlendirme yaparak yani sürekli geri bildirim verilerek değerlendirmenin öğrenmedeki yararları gösterilir ve böylelikle öğrenciler eksikliklerinin farkına varabilir ve öğrendikleri bu bilgiyi diğer öğrenmelerini planlamada ve düzenlemede kullanılabılırler (Diker Coşkun, 2009).

2.Öğrenmelerini kendileri değerlendirebilen öğrenciler kendi kendilerini değerlendirerek öğrenme için ilk adımı oluşturan, ne konuda bilmediklerini tespit etmeyi, belirlemeyi öğrenirler. Bu sayede akranlarını değerlendirmeyi de öğrenirler. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme ve akranlarını değerlendirme, öğrenmelerini devamlı bir şekilde kontrol ettikleri zaman, öğrenmelerini değerlendirme

ve ölçmenin öğrencilerin kendi kendine öğrenmesi için önemli bir beceri olduğu görülmektedir (Diker Coşkun, 2009).

3.Resmi olmayan diğer bir ifade ile informal ortamlarda öğrenmek için öğrencilerin sahip olduğu bilgilerinden hareketle çeşitli öğrenme ve öğretim yöntemleri kullanarak öğrenme ortamları oluşturmaları ve özellikle öğrencilerin informal ortamlarda öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışlara önem vermeleri gerekmektedir (Diker Coşkun, 2009).

4.Yaşam boyu öğrenme becerilerinden aktif öğrenmede amaç pasif alıcı olmamaları için verilen bilgiyi araştırıp sorguladıkları bir öğrenme yöntemi kullanarak, öğrencilerin bilgiyi nasıl ve ne kadar öğreneceklerini öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca araştırılarak öğrenilen bilgi salt ezberlenen bilgiden daha kalıcı olduğu için öğrenmede aktif olmanın yaşam boyu öğrenme için önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Diker Coşkun, 2009).

5.Yaşam boyu öğrenmenin diğer bir becerisi olan akran öğrenme; arkadaş gruplarının birlikte öğrendiği eğitim programlarını kullanır. Bu duruma en iyi örnek işbirlikli öğrenme stratejisidir. Bu öğrenme şeklinde öğrenciler öğrenmeyi işbirliği içerisinde yardımlaşarak yaparlar. Bu durum öğrencilerin belli başlı öğrenme becerilerini akranlarından öğrenmelerini sağlamaktadır (Diker Coşkun, 2009).

6.Bir diğer beceri ise farklı disiplinleri birleştirebilme becerisidir. Bu beceride öğrencilerin farklı disiplinlerden bilgileri birleştirmeleri için farklı öğrenme stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Bu öğrenme stratejilerine en iyi örnek probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin kuralların dışına çıkmasını gerektiren, günlük yaşamdaki çözülmesi zor problemleri ele alarak farklı disiplinlerden yararlanmayı öğretmektedir (Diker Coşkun, 2009).

7.Farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri kullanma becerisinde amaç öğrencilere karşılaştıkları farklı durumlara karşı farklı öğrenme stratejileri kullanmaları

gerektiğinin kazandırılmasıdır. Kısaca öğrenciler neyi nasıl öğrenecekleri konusunda bilgilendirilirler (Diker Coşkun, 2009).

Duffy (2003), bireylerin yaşamboyu öğrenme süreçlerinde gelişimlerine yardımcı olması için yaşam boyu öğrenme becerilerini belirlemiştir. Bu yaşamboyu öğrenme becerileri;

- Bilgiye ulaşabilme, bilgiyi işleyebilme ve bilgiyi aktarabilme için gereken üst düzey iletişim becerisi,
- Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve ihtiyaçları karşılamak için plan yapma ve bu planları uygulama imkânı oluşturan öz-yönetimli öğrenme becerisi,
- Gerekli ve uygun bilgiyi belirleyebilme, bilginin kalitesini değerlendirebilme, bilgiyi düzenleyip ve etkin şekilde kullanmak için bilgi okuryazarlığı becerisi,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve araştırma gibi üst düzey düşünme becerisi ve
- Biliş bilgisi, diğer bir ifadeyle öz-farkındalık, öz-kontrol ve yansıtma gibi “düşünme hakkında düşünme” becerisi olarak belirlemektedir (Akt: Atik Kara ve Kürüm, 2007).

Sahip olunan bilgilerin güncellenmesine, önemli durumların anlaşılmasına ve kavranmasına, bakış açılarının genişletilmesine, bireysel ve mesleki bilgi düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak olan yaşam boyu öğrenme ile ilgili beceriler, Akkoyunlu (2008)’in Shuman, Sacre ve McGourty (2005)’den aktardığı yorumuyla; bilgi ve iletişimle ilgili teknolojileri kullanabilme, farklı biçimlerde öğrenebilme, soru sormayı bilerek gerçek anlamda öğrenebilme, okuduklarına eleştirel bakabilme, araştırma yapma becerisine sahip olma, bilgiye ulaşma, edinme ve kullanabilme, değerli olanla olmayanı ayırt edebilme, öğrenilmesi gerekeni fark edebilme ve planlı bir öğrenme süreci gerçekleştirebilme becerilerine sahip olma şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Bu çerçevede bireyin bu öğrenme çeşitlerinin üstesinden gelebilmesi için ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda yaşamboyu öğrenen bireylerin meraklı olmaları, yeni gelişmelerle yakından

ilgili olmaları, bilgi okuryazarı bireyler olmaları, örgütlenme ve düzenleme becerilerine sahip olmalarının yanında öğrenme becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008).

Özetle hızla değişen ve gelişen dünyada bilgi toplumunu oluşturan bireylerin de sürekli kendilerini yenilemeleri, güncellenen hayata ayak uydurmaları beklenmekte ve sonucunda günümüzün insan profili diğer bir ifade ile birey özellikleri değişmektedir. Bilginin hızla değiştiği önceden öğrenilen bilgilerin işlevini hızlı bir şekilde yitirdiği bir dünyada değişmeden kalan bireyinde bilgi toplumu olma sürecinde değişmemesinin imkânsız olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile birey içinde bulunduğu çevre şartlarına göre değişmeli ve kendisini geliştirmelidir. Bu sebeplerden dolayı yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında birey özellikleri de değişmiştir. Bu değişen birey özellikleri yaşam boyu öğrenen bireyler olarak belli başlı becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu beceriler öz denetim, öz farkındalık, öz kontrol becerileri kapsamında bilgi okuryazarı olma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, problem çözebilme ve iş birlikli çalışmaya yatkın olma becerileri, teknolojik gelişmelere açık olma ve üst düzey iletişime sahip olma becerileri şeklinde özetlemek mümkündür.

2.1.10 Yaşamboyu öğrenme de öğretmen eğitimi ve öğretmen rolü

Tüm toplumların geleceğini yetiştirdiği insanlar belirlemektedir. Geleceğin insanlarını en baştan bir hedef doğrultusunda ve belli başlı özelliklere sahip olarak yetiştirmek için eğitim çok büyük öneme sahiptir (Taşkaya, 2012). Eğitimde başarıyı yakalamak ve toplum olarak kalıcı olabilmek için eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlik mesleğine dikkat çekmek gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği; Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) devletin eğitim ve öğretime ilişkin sorumluluklarını üzerine alan, öğretmenlik için sahip olması gereken genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yüksek okul mezunu olup, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yapmakla görevli olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir

tanımda ise öğretmen, öğrenmeyi düzenleyen ve sağlayan eğitim personeli (Ayra, 2015).

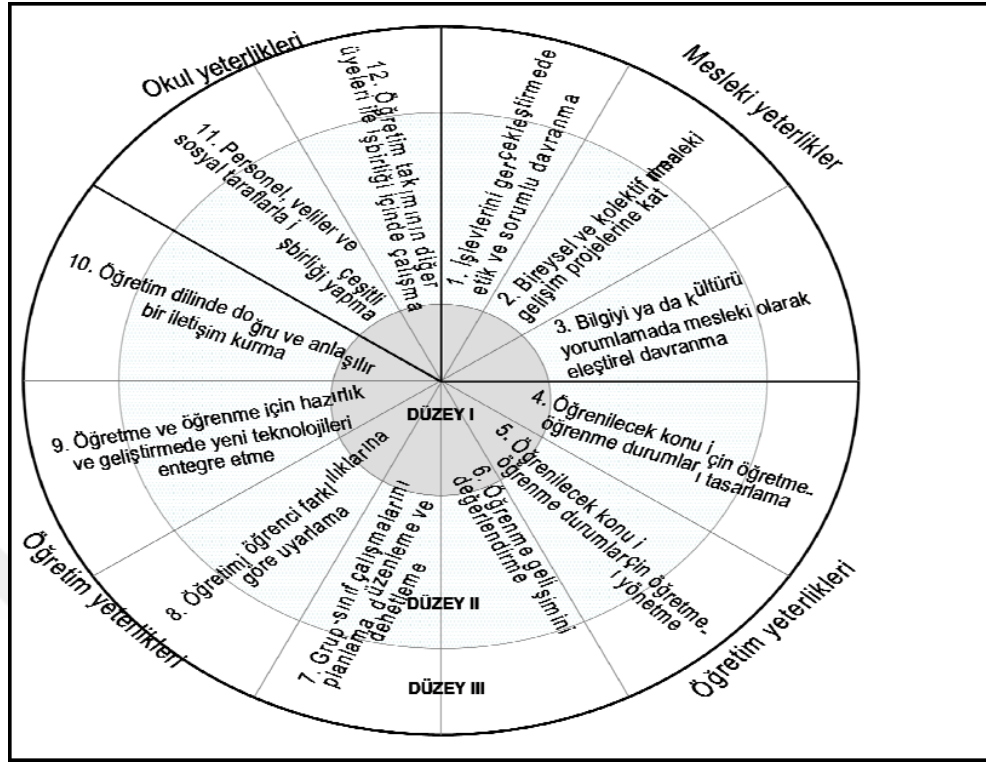
Dünyada yaşanan gelişmeler eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu gelişmelerin eğitim sistemine etkilerinin sonucunda yaşamboyu öğrenme kavramı gündeme gelmiş ve yaşamboyu öğrenme kavramının hızlı bir şekilde gelişme göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, Aksoy (2008) tarafından bireylerin bilgi, beceri, tutum, davranışlar ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamları boyunca katıldıkları formal ve informal eğitimlerin sonucunda elde edilen kazanımların belgelendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda bireylerin belirli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmaları gerektiği gündeme gelmiş ve bireylerin kazanmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlar için European Union (EU, Avrupa Birliği) (2006) tarafından yaşam boyu öğrenme yeterlikleri başlığı altında bir rapor yayınlanmıştır. Avrupa Birliği'nin belirlenen yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin günümüzde yetiştirilecek bireylerin sahip olmaları beklenen nitelikler olarak belirlendiği görülmektedir. Bu rapora (2006) göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri; Anadilde İletişim Yeterliği, Yabancı Dilde İletişim Yeterliği, Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterlik, Dijital yeterlik, Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği, Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği, İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği ile Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliği olmak üzere 8 ana başlık altında toplamıştır.

Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme kavramı eğitimin ana unsurlarından bir tanesi olan öğretmenleri sahip olmaları gereken nitelikler yönünde etkilemiş ve bilgi toplumu olma yolundaki bireylerin becerilerini değiştirdiği gibi bu bireyleri yetiştirecek olan geleceğin mimarları öğretmenlerden de beklentilerini değiştirmiştir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin önemini daha da artırmıştır. Geçmişte bireyler öğrendiklerini tüm yaşamı boyunca kullanabilirken günümüzde öğrenilen bilgiler geçerliğini ve güncelliğini hızlı bir şekilde yitirmektedir. Bunun sonucu olarak böyle bir dönemde öğretmenin okuldaki rolünün değişmesi diğer bir ifade ile içinde yaşadığı toplumun beklentilerine göre ayak uydurarak kendisini bireysel ve mesleki olarak güncellenmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Geçmişte öğretmen bilgiyi direk aktaran, öğreten, sunan, bilgiyi ezberleten rolünden

günümüzde bilginin öğretilmesinde rehber konumunda olan, bilgiye nasıl ulaşılması gerektiğini gösteren, bilgiyi ne zaman, nerede, hangi yollarla öğrenmesi gerektiğini söyleyen diğer bir ifade ile öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi beklenen bir rolünün olması ve kendisinin de bu rolleri yapabilecek niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda Ayaz (2016)'nın da belirttiği gibi öğretmen, bilgiyi doğrudan ileten, sunan rolünden; bilgiyi öğrenme stratejilerini ve bilgiye ulaşma yollarını gösteren rehber konumunda olduğu görülmektedir. Eğitim-öğretim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin; çağdaş düşüncelere sahip bir dünya görüşüne, tutarlı ve uyumlu bir kişiliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenin düşünme tarzı, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilediğinden oldukça önemlidir (Yaman, 2014).

Öğretmenlerin öğrenci üzerindeki duyuşsal ve davranışsal etkileri düşünüldüğünde öğrencilerin kazanmaları gerekli olarak düşünülen bilgi, beceri, tutum, yeterlik ve alışkanlıkların öncelikle öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerinde kazandırılması gerektiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu konunun öneminin vurgulanması için ulusal ve uluslar arası çeşitli kuruluşlar tarafından öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak öğretmenlerin sahip olması gereken bireysel ve mesleki niteliklerin belirlenmesi için raporlar yayınlanmış ve belirli standartların oluşturulması yönünde çeşitli raporların yayınlandığı ve çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ile ilgili World Bank (Dünya Bankası-WB) (2005)'te Bilgi Toplumunda Öğrenmeyi Öğrenmek adlı raporunda öğretmenlerin sahip olmaları gereken çeşitli niteliklere dikkat çekildiği görülmektedir.

World Bank (2005), şekil-2'de belirtilen, Bilgi Toplumunda Öğrenmeyi Öğrenmek-Son Rapor (*Learning to Teach in The Knowledge Society- Final Report*) isimli raporunda öğretmen yeterliklerinin mesleki yeterlikler, öğretim yeterlikleri ve okul yeterlikleri olarak üç ana başlık ve oniki alt başlık altında toplanmıştır.



Şekil 2.2. Öğretmen yeterlikleri için bir kavramsal çerçeve modeli (World Bank, 2005).

Şekil 2.2. incelendiğinde mesleki yeterlikler alanı ile ilgili öğretmen yeterlikleri ana başlığı altında öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirmede etik ve sorumlu davranmaları, bireysel ve mesleki gelişim projelerine katılmada istekli olmaları, bilgiyi ve kültürü yorumlama da mesleki olarak eleştirel davranabilme gibi sahip olmaları gereken yeterliklerin üç alt yeterlik başlığı altında toplandığı görülmektedir. Öğretim yeterlikleri ana başlığı altında öğretmenlerin öğrenilecek konu için öğrenme-öğretme durumlarını tasarlama ve bu tasarımı yönetebilme, öğrenme gelişimini değerlendirme, grup-sınıf çalışmalarını planlama ve denetleme, öğretimi öğrenci farklılıklarına göre uyarlayabilme gibi yeterlikleri kapsamakta olduğu görülürken aynı zamanda öğrenme-öğretme için hazırlık ve geliştirmede yeni teknolojileri öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirme, öğrenme-öğretim sürecinde öğrencileri ile etkili iletişim kurabilme ve bilgi toplumunun gerekliliklerini yerine getirme gibi yeterlikleri de kapsamaktadır. Ayrıca okul yeterlikleri başlığı ile öğretmenlerin okullarında görevli personel, öğrenci velileri ve okulun bulunduğu sosyal çevreyle işbirliği içinde olma, öğretim elemanlarının diğer üyeleri ile işbirliği içinde çalışabilme gibi sahip olmaları gereken yeterliklerin iki alt yeterlik başlığı altında belirtildiği görülmektedir.

Dünya Bankasının (World Bank, WB) (2005) “Bilgi Toplumunda Öğrenmeyi Öğrenmek Raporu” incelendiğinde WB (2005) öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri alt boyutunda görevlerini gerçekleştirmede etik ve sorumlu davranma mesleki niteliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden sosyal vatandaşlık bilinci yeterliğini karşıladığı söylenebilir. WB (2005) öğretmen yeterliklerinin öğretim yeterlikleri alt boyutunda öğrenme-öğretme sürecinde yeni teknolojileri bütünleştirme mesleki niteliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden bilim ve teknolojide temel yeterliği ve WB (2005) öğretmen yeterliklerinin öğretim yeterlikleri alt boyutunda öğretim dilinde etkili iletişim niteliğinin de EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden ana dil de ve yabancı dilde iletişim yeterliğine karşılık geldiğini söylemek mümkündür. World Bank (2005)’in öğretmen yeterliklerinden öğretmenlerin okul alanı ile ilgili niteliklerinde bulunduğu çevre, birlikte çalıştığı personel ve öğrenci velileriyle iş birliği içinde olma okul yeterliği ile ilgili niteliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden iletişim, girişimcilik ve sosyal vatandaşlık yeterliklerini kapsadığını söylemek mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin hem kendilerini hem de bireyleri geleceğe taşıyan ve bir toplumun geleceğindeki yaşantısının kaderini belirleyen kritik noktada önemli bir işlev üstlendikleri dikkate alındığında öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki, öğrenme-öğretme süreci veya görev yaptıkları okullar ile ilgili okul yeterlikleri bağlamında kendilerini geliştirmelerinin bir zorunluluk olduğu görülmektedir.

Bir toplumun istenilen düzeye erişebilmesi için geleceğin mimarları olan öğretmenlerin rolünün çok büyük olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayı Avrupa Birliğine üye ülkelerin Bologna sürecinde öğretmen yeterlik ve nitelikleriyle ilgili olarak bazı ilkeler geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak AB’ye üye ülkeler tarafından belirlenen bu ilkeler; üstün nitelikli bir meslek, yaşamboyu öğrenme anlayışına sahip bireylerin oluşturduğu bir meslek, mobil bir meslek ve işbirliğine dayalı bir meslek şeklinde ifade edilmiştir (Avrupa Birliği, 2007):

- *Üstün Nitelikli Bir Meslek:* Öğretmenler, kendi alanıyla ilgili geniş bir konu alanı bilgisine sahip olmanın yanı sıra iyi bir pedagoji bilgisine de sahip

olmalıdır. Ayrıca eğitimin toplumsal ve kültürel yapısını da bilme ve anlama becerileri kazandırılarak eğitilmelidir.

- *Yaşam Boyu Öğrenme Anlayışına Sahip Bireylerin Oluşturduğu Bir Meslek:* Öğretmenlerin öğrenilecek yeni bilgilerin farkında olmaları ve bu yönde mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmeleri için desteklenmelidir. Öğrendiği bu yeni bilgileri meslek hayatlarına uygulayabilmelidir.
- *Mobil Bir Meslek:* Öğretmen eğitimi programları için temel bir kavram olan hareketlilik, öğretmenliğin mobil bir meslek olduğunun göstergesidir. Bu hareketlilik sayesinde öğretmenler, diğer Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarıyla ortaklaşa çalışmalar yapmaları için desteklenmelidir.
- *İşbirliğine Dayalı Bir Meslek:* Öğretmen yetiştiren kurumlar, her türlü çalışmalarında okullarla, bölgesel iş çevreleri ve ortak sektörlerle işbirliği yapmalıdır.

Avrupa Birliği Komisyonu'nun (2007)'de yayınladığı raporda öğretmenlik mesleğiyle ilgili belirlenen ilkelere yaşamboyu öğrenme anlayışına sahip bireylerin oluşturduğu bir meslek olma ilkesinin bir öğretmende bulunması gereken nitelikler için yaşamboyu öğrenme kavramının önemini vurguladığını söylemek mümkündür.

Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenen öğretmen nitelikleri kendi konu alanına ilişkin bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerin ilgisini çekerek onların öğrenmelerini kolaylaştırma, grup çalışmalarını düzenleyerek etkili bir öğretici olma yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir. Karacaoğlu (2008) de belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilerin etkili iletişimle problem çözme, araştırıp sorgulama, eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme faaliyetlerini planlamak, bu faaliyetleri planlarken öğrencilerin psikolojik durumlarını, sosyal iletişimlerini dikkate alması gerekmektedir. Bu amaçla dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çeşitli ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar

tarafından öğretmen yeterliklerinin ve öğretmenlik mesleğinin standartlarının belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bu çerçevede Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2009) Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili raporunda “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım” isimli bölümünde bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler;

- Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olma,
- Teknolojik ve pedagojik alan bilgisine sahip olma,
- Öğretimi planlama ve uygulama becerisi,
- Değerlendirme ve izleme,
- Etkili iletişim ve öğrenci davranışlarını yönlendirme,
- Bireysel ve mesleki gelişimini planlama ve gerçekleştirme,
- Takım çalışması ve işbirliğine olan yatkınlık,
- Mesleği hakkında ilgili mevzuat ve yönetmeliği bilme ve anlama olarak belirlenmiştir.

Türk Eğitim Derneği (TED) (2009) tarafından belirtilen öğretmen yeterliklerine ilişkin başlıklar Avrupa Birliği (AB) Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri (2006) açısından incelendiğinde, TED (2009) tarafından belirtilen öğretmen yeterliklerinden öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgisine sahip olma öğretmenin yeterliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterliğini esas aldığı, TED (2009) öğretmen yeterliklerinden etkili iletişim ve öğrenci davranışlarını yönlendirme niteliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden kültürel bilinç ve ifade yeterliğini temel almış olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan TED (2009) öğretmen yeterliklerinden bireysel ve mesleki gelişimini planlama ve gerçekleştirme niteliğinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden girişimcilik anlayışı yeterliğini vurgulamakta olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca TED (2009) öğretmen yeterliklerinden mesleği hakkında ilgili mevzuat ve yönetmeliği bilme ve anlama niteliğinin de EU (2006) yaşam boyu öğrenmenin yeterliklerinden sosyal vatandaşlık bilinci yeterliğini karşıladığını söylemek mümkündür.

Yukarıda ulusal ve uluslar arası kuruluşların da önemle üzerinde durduğu öğretmen nitelikleri konusuna Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 yılında yayınladığı “Öğretmen Yeterlikleri Strateji Belgesi” ile içinde yaşanan çağın değişimine ve gelişimine uygun öğretmen yetiştirmek ve nihayetinde bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek için gerekli adımları atmış olduğu görülmektedir. MEB (2017) öğretmen yeterlikleri strateji belgesinde belirtildiği gibi hızlı ve sürekli değişimin, millî kültürleri zayıflattığı ve toplumu tek tipleştirdiği görülmektedir. Bundan dolayı millî kimliğin ve kültürün devamlılığın sağlanması ve gelecek nesillere aktarılmasının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Dolayısıyla millî birlik ve bütünlüğü sağlamak amacıyla hem ulusal gelişmişlik için hem de uluslararası rekabette toplumu ileriye taşıyacak bilgi ve becerilerle donatılmış bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Bu tür bir eğitim anlayışı için de eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin öncelikle yetiştirilmesi gerektiği ve bunun için öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin gerektiğini söylemek mümkündür.

MEB (2017)'de belirtildiği gibi öğrenmeyi öğrenme, problem çözebilme, işbirliğiyle çalışabilme ve eleştirel düşünebilmenin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gereken başlıca beceriler olarak belirlenmiştir. Bu bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda öğretmenlere yeni görevler verilmiş ve bu görevleri yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler belirlenmiştir. Bu niteliklerin değişimin farkında olabilme, sürekli gelişme, empati kurabilme, etkili iletişim kurabilme, problem çözebilme ve liderlik yapabilme olarak belirlendiği görülmektedir (MEB, 2017).

MEB (2017) öğretmen yeterliği stratejisinde belirtilen öğretmen nitelikleri EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından incelendiğinde MEB (2017)' de değişimi okuyabilmek ve sürekli gelişmek niteliklerinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliğinden öğrenmeyi öğrenmek yeterliğinden esinlendiği söylenebilir. Diğer yandan MEB (2017) öğretmen niteliklerinden empati yapabilmek ve etkili iletişim kurabilme niteliklerinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden anadilde ve yabancı dilde etkili iletişim yeterliğini kapsadığı görülmektedir. Ek olarak

MEB (2017) öğretmenlik niteliklerinden problem çözme ile uzmanlık açısından örnek kişi olma liderlik becerilerinin EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliğine karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Ayrıca MEB (2017)'de de vurgulandığı gibi öğretmenlik mesleği millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu mesleki saygınlık ve statüsü olan bir meslek olarak EU (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden sosyal vatandaşlık bilinci yeterliğine ulaşmış olması beklendiği söylenebilir.

Değişen ve gelişen yaşam standartlarına göre Türk eğitim sisteminde bir öğretmenden beklenen davranışlar değişmiş bunun sonucunda öğretmen yeterlikleri farklı bir boyut kazanmıştır. Değişen dünyanın değişen geleneksel öğretmen görevleri ile çağdaş öğretmen arasındaki fark aşağıda Tablo 2.2 de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Karşılaştırmalı olarak geleneksel öğretmen ve çağdaş öğretmenin görevleri (Varış, 1988)

Geleneksel öğretmen	Çağdaş öğretmen
Tek konuda yetiştirilmiştir.	Birleştirilmiş konularda yetiştirilmiştir.
Bilgi dağıtıcı konumdadır.	Eğitim yaşantılarına rehberlik edici konumdadır.
Sürekli olarak kendisi anlattığı için öğrenciyi pasif kılar.	Öğrenciyi aktif tutar.
Öğrenciyi program geliştirme sürecine katmaz.	Öğrenciyi program geliştirme sürecine katar.
Verilen bilgilerin ezberlenmesine ve istendiğinde aynen sunulmasına önem verir.	Keşfetme yöntemini uygular.
İç uyarımlardan çok dış uyarımlara önem verir.	İçten gelen uyarımlara önem verir.
Öğrenciyi sınıfta öğretir.	Öğrencinin kendisi için öğretir.
	Grup çalışmalarına önem verir.
	Öğrenci her yerde öğrenir.
	Yaratıcılığa önem verir.

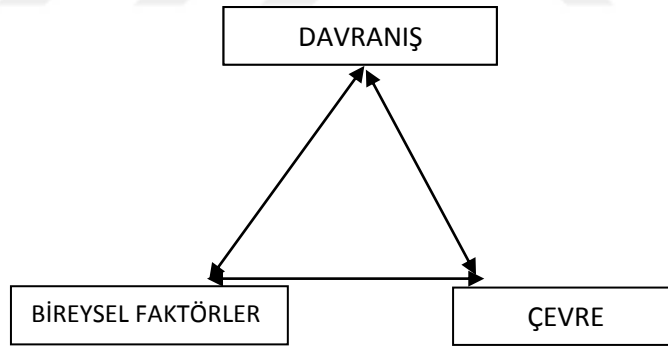
Tablo 2.2’de belirtildiği gibi öğretmenlerden beklenen davranışlar değişmiştir. Bu farklılığı geleneksel öğretmen ve çağdaş öğretmen olarak ayırmak mümkündür. Geleneksel öğretmen tek konuda yetişen ve bilgiyi dağıtıcı konumunda olan dolayısıyla öğrencinin de pasif kaldığı, verdiği bilginin ezberlenmesini isteyen ve sınıf ortamında sadece kendisinin oluşturduğu program geliştirme süreci çerçevesinde dış uyarımlar odaklı bir öğretmen modelidir. Geleneksel öğretmen modeline karşın çağdaş öğretmen modeli ortaya çıkmıştır. Çağdaş öğretmen modelinde ise öğretmen, eğitim yaşantılarına rehberlik eden, program geliştirme sürecine öğrenciyi de katarak öğrenciyi aktif tutan, dersini keşfetme yöntemiyle anlatarak yaratıcılığa önem veren her yerde öğretim yapan öğretmen modeli olarak tanımlanmaktadır (bkz. Tablo 2.2).

Tüm ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşların öğretmen nitelikleri konusunda yaptığı çalışmalar incelendiğinde bu kurum ve kuruluşların öğretmen modelini belirli mesleki nitelikler ve standartlar çerçevesinde belirli şartlarına ve standartlarına uygun hale getirme çabası içinde oldukları söylenebilir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenen bir birey olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip bireyler yetiştirmeleri için benzer standartlara sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda yaşamboyu öğrenen bireyler yetiştirilmesinin ilk koşulunun bu bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi olduğunu ifade etmek mümkündür. Son olarak 1924 yılında yapılan Muallimler Birliği Kongresinde Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK’ün “Öğretmenler Yeni Nesil Sizin Eseriniz Olacaktır” sözünün yukarıda belirtilen tüm konunun özeti niteliğinde olduğunu söylemek mümkündür (<http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine>), (20.06.2019).

2.1.11. Sosyal öğrenme kuramı

İnsanların diğer insanları gözlemleyerek öğrenebileceğine ilişkin çalışmalar ilk olarak Dollard, Miller ve Thorndike tarafından yapılmıştır (Senemoğlu, 2007). Fakat Dollard, Miller ve Thorndike ‘ın çalışmaların da öğrenmenin; modeli gözleme, taklit

etme ve pekiştirme sonucunda olduğunu belirtmelerine karşılık Albert Bandura ise öğrenmenin sadece taklit yoluyla olmadığını bireyin çevredeki olayları bilişsel olarak da işlemesiyle meydana geldiğini açıklamış ve bu öğrenme şekline sosyal bilişsel öğrenme/sosyal öğrenme adını vermiştir. Albert Bandura tarafından 1986 yılında yayınlanan *Düşüncenin ve Eylemin Temelleri (Social Foundations of Thought and Action)* adlı kitapta bireylerin, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini denetlemelerini sağlayan bir öz sistem sahibi olduklarını belirttiği görülmektedir. Bu öz sistem bireyin bilişsel ve duyuşsal yapılarının temelini oluştururken çevresel etki kaynakları arasındaki etkileşimden kaynaklanan davranışların algılanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi için de önemli bir rol oynamaktadır (Pajares, 1996). Bandura 'nın sosyal bilişsel öğrenme/ sosyal öğrenme teorisine göre, bireylerin davranışlarını anlamlandırma biçimleri çevrelerini ve kendi öz-inançlarını belirleyerek bundan sonraki davranışları konusunda bilgi verir ve davranışlarını değiştirmelerine olanak tanır (Balcı, 2013). Bandura (1986) bu sisteme 'Karşılıklı Belirleyicilik Kuramı' olarak isimlendirmiştir ve aşağıda Şekil 2.3 deki gibi göstermiştir.



Şekil 2.3. Karşılıklı Belirleyicilik Kuramı

Bandura'nın Karşılıklı Belirleyicilik Kuramını oluşturan davranış, çevre ve bireysel faktörler üçlüsünün etkileşiminde bireyler sosyal varlık olmaları nedeniyle ve sosyo-kültürel etkinlikler içinde faaliyet göstermeleri nedeniyle içinde buldukları sosyal çevrelerinin hem ürünleri hem de üreticileri konumdadırlar (Pajares, 1996). Başka bir ifade ile bireyler hem sosyal çevrelerini etkiler hem de sosyal çevrelerinden etkilenirler ve bu etkileşim sonucunda davranış oluştururlar demek mümkündür. Bu

bağlamda Bandura (1986) bireylerin kendi kendilerini yönlendirebilen ve kendi düşünce ve davranışlarını değiştirebilen, olası durumları yönetmek için gerekli etkinlikleri düzenleyebilen, yürütebilen ve değerlendirebilen içerisinde öz düzenleme, öz değerlendirme gibi çeşitli yeterlikleri barındıran özelliklerini öz yeterlik kavramı ile açıklamıştır.

Farah (2011)' e göre ise kendi kendine öz değerlendirme ile öğrenen bireyler belirli deneyimleri seçip hareket ederek bu deneyimler bağlamında yetenekleri hakkında inanç geliştirirler. Bunun sonucu olarak bireyler deneyimlerinin sonuçlarına göre deneyimlere katılmakta istekli veya daha az istekli olabileceklerini söylemek mümkündür. Diğer bir ifade ile Farah (2011)' in de belirttiği gibi bireyler eğer deneyimlerinin sonucu olumlu ise benzer deneyimleri katılmayı seçerken, zorluklarla karşılaştığı veya başarısız olduğu deneyimlerin sonucunda o deneyimlere katılmakta daha az istekli olacaktırlar. Pajares (1996) bireylerin bir etkinlik sırasında ne kadar çaba harcayacaklarına, engellerle karşılaştıklarında ne kadar süre dayanabileceklerine ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar esnek olduklarını anlamalarına yardımcı olan kendileri ile ilgili yeterlik inançları olduğunu ileri sürerken Bandura (1986) ise Pajares (1996)' in bu görüşünü bireyin belirli bir eylemi gerçekleştirebilmesi için gereken faaliyetleri başarılı olarak yapabileceğine olan inancı yani özyeterlik olarak ifade etmiştir.

2.1.12. Özyeterlik inancı

Özyeterlik, öğrenmenin duyuşsal boyutunu açıklamak için kullanılan önemli bir değişkendir (Balcı, 2013). Bandura (1986) özyeterliği insanların öğrendiği davranışı yapabilme kapasitelerine olan inancı olarak tanımlarken, Tuncer ve Tanaş (2011) ise özyeterliği, bireylerin sahip olduğu ve sıkıntılı durumlarda kullanacağı duygusal durumunu denetleyebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Özyeterliği sonuç beklentisi ile ilişkilendirerek tanımlayan Kaya (2008)' ya göre ise özyeterlik; bir eylemi ve görevi

etkileyen kişisel yeteneklerine olan inançları, sonuç beklentisi ise, yapılan işlerin sonunda ne gibi sonuçlar elde edeceğine olan inançlarıdır (Kaya, 2008). Akkoyunlu ve Orhan (2003) ise özyeterlik inancının bireylerin doğru ya da yanlış yapma davranışlarını etkilemesinin yanısıra bireylerin problemlerin çözümü için sarfettiği çaba ve ısrar seviyesiyle ilgili olduğunu belirtmektedirler.

Compeau ve Higgings (1995)'e göre özyeterlik, hangi davranışların üstlenileceğine ilişkin seçimleri, bu davranışların yerine getirilmesinde önündeki engeller karşısında çaba ve sebat etmeyi ve dolayısıyla da davranışların ustalığını etkilediğini vurgularken, Khorrami ve Arani (2001) tarafından yapılan öz yeterlik tanımının ise insanların kararlarını, hedeflerini, bir görevi yerine getirme çabalarını ve engeller ve zorluklar nedeniyle sebat edecekleri süreyi etkilediğini vurgulayacak şekilde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalardaki çeşitli tanımlara bakıldığında, öz yeterliğin belirli göreve özgü performansın güçlü bir öngörücüsü ve bireyin yeteneklerini algıladığı bir yetkinlik olduğunu ve öz yeterliğin sadece bir yetenek değerlendirmesini yansıtmadığını ve aynı zamanda bireyin gelecekteki öğrenmelerini de etkilediğini söylemek mümkündür (Farah, 2011; Marakas, Yi ve Johnson, 1998). Öğrenme üzerinde hayati öneme sahip öz yeterlik inancını kaynaklarının da bir o kadar önem arz ettiği görülmektedir.

2.1.13. Özyeterlik kaynakları

Bireyler herhangi bir işe başlamadan önce o işle ilgili olarak kendileri veya çevreleri hakkında sahip oldukları bilgiye göre o işin gerektirdiği davranışları gösterirler ya da göstermezler. Diğer bir ifade ile bireylerin davranışlarından kendileri veya buldukları çevre ile ilgili düşünceleri, algıları ve inanışları etkili olmaktadır. Morris (2004) bireylerin kendileri veya çevreleri hakkındaki inanışların dört kaynaktan; geçmiş deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimlerden beslendiğini söyler.

2.1.13.1. Geçmiş deneyimler

Öz yeterlik inancının oluşumunda en önemli kaynak geçmiş deneyimler olarak bilinmektedir. Geçmiş deneyimler bireylerin tek başlarına yaptığı işlerden kazandığı deneyimlerdir (Balcı, 2013). Başka bir ifade ile deneyimler bireyin bir işi yapip yapamayacağına dair kendisi ile ilgili inanışlarını belirler ve ilgili inançlarını yorumlamasına yardımcı olur (Morris, 2004). Bireyin bir iş sonunda yapması gereken görevi ile ilgili olumlu bir sonuç elde etmesini başarılı; olumsuz bir sonuç elde etmesini başarısız olarak tanımlamak mümkündür. Bandura (1995)' nın da belirttiği gibi geçmiş deneyimleri sonucunda elde edilen başarılar, bireyin kendine ilişkin yeterliğinde güçlü bir inanış oluşturarak inancını olumlu yönde etkilerken, geçmiş deneyimleri sonucunda elde edilen başarısızlıklar ise bireyin kendine olan inancını olumsuz etkileyerek kendine olan inancını düşürür ve yok eder (Bandura, 1995). Özetle bireyin özyeterlik inancını oluşturma da geçmiş deneyimlerinin sonucunda yaşadığı başarılar ya da yüksek özyeterlik inancını oluştururken, yaşadığı başarısızlıklar ise düşük özyeterlik inancı oluşturmaya neden olduğu söylenebilir.

2.1.13.2. Dolaylı gözlem

Özyeterlik inancının oluşumunda ikinci önemli kaynak dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantıları başkalarının yaşadığı başarı veya başarısızlık deneyimleri şeklinde tanımlamak mümkündür. Bireyin gözlemlendiği modelle benzerlik kurmasının özyeterlik oluşumunda ve gelişiminde önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Schunk (1990)' ın da belirttiği gibi bu benzerlik gözlemcinin gözlemlendiği davranışı uygulaması için kendisinde o davranışı yapabileceğine dair bir inanç oluşturmaya sağlamaktadır.

Özetle ifade etmek gerekirse bireyin gözlemlendiği modelin yaşadığı başarı veya olumlu bir durum, bireyin gözlemlendiği işi yapmaya teşvik ederken modelin yaşadığı başarısızlık veya olumsuz bir durum bireyin gözlemlendiği işi yapmakta ise daha az istek uyandırmaktadır. Ancak Bandura (1986) bireyin gözlemlendiği deneyimi bilişsel bir süzgeçten geçirmesi gerektiğini belirtmektedir. Hatta gözlemlendiği deneyim ile yaşadığı

deneyim olumlu ya da olumsuz şekilde benzerlik gösteriyorsa bireyin özyeterlik inancının arttığını ifade etmiştir.

2.1.13.3. Sözel ikna

Bireylerin özyeterlik inancını güçlendiren üçüncü kaynak ise sözel iknadır. Sözel ikna kaynağı ile ilgili olarak, Bütün Kuş (2005) bireylerin bir başarı elde edebilmesi için sahip oldukları güçlerine inanmaları ve yapabileceklerine ilişkin cesaretlendirilmeleri olarak bahsederken Aktaş ve Tuzcuoğlu (2016) ise sözel iknayı bir kişinin, istenen bir performans seviyesine ulaşma kabiliyetine sahip olduğu inancını güçlendiren sözlü girdi olarak tanımlamaktadır. Marakas, Yi ve Johnson (1998)' a göre ise sözel ikna tecrübesinin, bireyin başkalarının deneyimler sonucunda elde ettiği başarıları veya başarısızlıkları belirli bağlamlarda izlemek ve bireyin kendisini diğer bireyler ile karşılaştırmak kendini diğerine karşı yargılamak, bunun sonucu olarak bireyin özyeterlilik inancının artması veya azalmasıdır. Yukarıda belirtilenler ile birlikte Morris (2004) övgü ya da olumsuz yorumların da bireyin özyeterlik inancını etkileyebildiğini ancak olumsuz değerlendirmeler yoluyla bireyin özyeterlik inancını zayıflatmanın olumlu değerlendirmelerle desteklemekten daha kolay olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda Usher ve Pajares (2008) öğrencilerin içerisinde yaşadıkları çevrede bulunan diğer bireylerden aldıkları sözlü ve sosyal iknaların, üçüncü bir özyeterlik kaynağı olarak işlev gördüğünü belirtmektedirler. Usher ve Pajares (2008)' e göre ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerin güvendiği arkadaşlarının cesaretlendirmeleri, öğrencilerin kendi akademik yeteneklerine olan güvenlerini artırabilir. Öğrenciler henüz kendilerine verilen bir görevi yapıp yapamayacaklarına olan inançları hakkında doğru bir değerlendirme becerisine sahip değildirler. Bundan dolayı öğrenciler genellikle anne ve babaları, öğretmenleri ve kendilerine yakın buldukları arkadaşları tarafından onlara görev ile ilgili akademik performansları hakkında değerlendirme niteliğinde verilen geribildirimlere güvenirlere. Bunun sonucunda öğrenciler bu kişilerden aldıkları destekleyici mesajların çabalarını, özgüvenlerini ve özellikle de verilen görevi tamamlamak için gerekli olan özyeterlik inançlarını olumlu yönde desteklediğini ve artırdığını farkına varırlar (Usher ve Pajares, 2008).

Sonuç olarak bireylere başkaları tarafından verilen görevi yapabilmeleri için yeterli düzeyde cesaretlendirilmeleri diğer bir ifade ile teşvik edilmeleri sonucunda bireyler verilen görevi yapabileceklerine ve tamamlayabileceklerine ikna olmakta ve özyeterlik inançları artmaktadır. Buna karşılık bireyler bir görevi yapabileceklerine ilişkin yeterli düzeyde cesaretlendirilmemiş veya teşvik edilmemişler ise görevi yapabileceklerine ilişkin özyeterlik inançları azalır. Bu çerçevede sözel ikna bireyin özyeterlik inancının artması için geçmiş deneyimlerden veya dolaylı yaşantılardan daha az etkiye sahip olabilmekte ancak bireyin özyeterlik inancının artmasında veya azalmasında etkili olduğu göz ardı edilmemelidir.

2.1.13.4. Duyuşsal deneyimler

Bireylerin bir iş veya görevi yapıp yapamayacağına ilişkin özyeterlik inançlarının oluşmasında veya artmasında geçmiş deneyimleri, dolaylı gözlemleri ve sözel ikna olmalarının yanında içinde buldukları psikolojik durumda çok önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Arseven (2016)' in de belirttiği gibi bireyin stres veya kaygı seviyesi onun özyeterlik inancını etkilemektedir. Psikolojik olarak normal düzeyde olan bireylerin, yaptıkları işi başarıma konusunda özyeterlik inançları yüksek olacaktır. Dolayısıyla olumlu psikolojik durumun özyeterlik inancını artırdığı; depresyon, stres ve umutsuzluk gibi olumsuz psikolojik durumun ise bireylerin bir işi başarabilme kapasitelerine olan inançlarını azalttığını söylemek mümkündür.

Bireyin özyeterliliğinin oluşturulmasında veya artırılmasında etkili kaynaklar incelendiğinde, birey tek başına kendi deneyimlerinden yararlanabileceği gibi başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek ve bu gözlemlerin sonuçlarını kendisine uygun olacak şekilde yorumlayarak ve bunları kendisi ile bütünleştirerek özyeterlilik inancını oluşturabilir. Hatta bu gözlemler sonucunda özyeterlik inancını artırabilir. Özyeterlik inancı başkalarının bireyleri cesaretlendirmesi veya bireyleri sözel olarak ikna etmesiyle artırabileceği gibi tüm bu süreçler işlerken bireyin o andaki duygu durumu da özyeterlilik inancının oluşumunda veya bu inanç düzeyinin artırılmasında ve/veya azaltılmasında oldukça etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Özyeterlik inancının oluşumunda yukarıda açıklanan dört kaynağı etkili olarak kullanan bireyin özyeterlik inancının artabileceği gibi bu kaynakların az kullanılması veya hiç kullanılmaması durumunda ise özyeterlik inancının düşmesi de söz konusu olabilmektedir. Barut (2015)'a göre bunun sonucunda yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler; Zor işleri bir tehlike olarak görmek yerine başarılması gerekli zorluklar olarak görürler, ilgilerini artırırlar ve etkinliklere daha derinden bakarlar, görevlerin tamamlanması sürecinde kendilerini uğraştıran ve zorlayan hedefler koyarak ve bu hedeflerini yapmakta ısrarlı olurlar. Diğer taraftan Aşkar ve Umay (2001)'a göre ise özyeterlik inancı yüksek bireyler görevlerini tamamlamaları sürecinde herhangi bir başarısızlık durumu ile karşı karşıya geldiklerinde çabalarını artırırlar, eğer bir başarısızlık yaşamışlarsa bu başarısızlığı çabuk unuturlar, tehlikeli durumların üstesinden geleceklerini bilirler ve olaylara karşı güvenle yaklaşırlar. Bireylerin özyeterlik inancına sahip olma duygusu bireyleri kişisel başarıya götürerek, kişilerde stresi ve depresyona açıklığı azaltır. Bandura (1994)' e göre özyeterlik inancı yüksek bireylerin belirtilen özelliklerine karşılık ise özyeterlik inancı düşük bireyler ise yapmakta zorlandıkları işleri yapmak istemezler, yapmayı hedefledikleri amaçlarıyla ilgili düşük seviyede beklentilere sahip olurlar ve kararsız olurlar, nasıl başaracaklarını düşünmek yerine yapamayacaklarına ilişkin inançlarına güçlendirmeye yönelirler. Zor işlerle karşı karşıya geldiklerinde, sahip oldukları kişisel olumsuzluklar, karşılaşılabilecekleri engeller ve görevi tamamlamayı zorlaştıran durumlar üzerinde dururlar. Ayrıca o iş için gerekli olan çabalarını ve emeklerini azaltırlar ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında işi yapmaktan hemen vazgeçerler (Demiralay, 2008).

Sonuç olarak bireyler özyeterlik inançlarını oluştururken öncelikle kendilerinin geçmiş deneyimleri ve başkalarının yaşantılarını gözleyerek çeşitli çıkarımlarda bulunmalarının yanı sıra yaşadıkları çevreden edindikleri sözel ikna ve içinde buldukları psikolojik durumda etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bireyler özyeterlik inançlarını oluştururken geçmiş deneyimleri, dolaylı gözlemleri, sözel ikna ve o an içinde bulunduğu psikolojik durum kaynaklarını kullanarak bir duruma karşı özyeterlik inançlarını oluştururlar. Eğer bir birey bu kaynaklardan olumlu sonuçlar elde

ediyorsa üstlendiği göreve yönelik özyeterlik inancı yükselirken aynı birey bu kaynaklardan olumsuz geribildirimler alıyorsa özyeterlik inancı düşmektedir.

2.1.14. Bilgisayar özyeterlik inancı

Sosyal bilişsel kuramın anahtar kelimesi olarak bilinen özyeterlik inancının; matematik, İngilizce ve bilgisayar gibi çeşitli alanlarda kullanıldığı görülmektedir (Şensoy, 2004). Özyeterlik inancının kullanıldığı alanlardan bir tanesi de bilgisayarlardır. Aşkar ve Umay (2001)'ın da belirttiği gibi bilgisayarların öğrenme-öğretmedeki etkisinin zamanla arttığı, diğer taraftan özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin, verilen işi başarmak için gereken çabayı sarfettikleri, olumsuz durumlarda hemen pes etmediklerini, kararlı ve sabırlı oldukları bilindiğine göre bilgisayarların da eğitimdeki büyük rolünü göz önüne alarak bireylerin bilgisayarın eğitim-öğretimde etkin bir şekilde kullanımına yönelik özyeterlik inançları üzerinde durulması ve incelenmesinin bir zorunluluk halini aldığı görülmektedir. Bundan dolayı öncelikle bilgisayar özyeterliliğine ilişkin çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bir tanesinde bilgisayar özyeterlik inancı Compeau ve Higgins (1995) tarafından bireyin bilgisayarı kullanma kapasitesi ile ilgili yargıları olarak ifade edilmiştir. Barut (2015)' a göre bilgisayar özyeterliliği ise bireyin bilgisayarla ilgili eylemleri yapmak ve başarmak için bilgisayar konusundaki yeteneklerine duydukları güvendir. Diğer bir bilgisayar özyeterliliği tanımında ise Awofala, Akinoso ve Fatade (2017) insanların bilgisayarda belirlenmiş görevleri üretme yetenekleri hakkındaki inançları olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu tanımlar kapsamında bilgisayar özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin bilgisayar ile ilgili faaliyetlere katılma konusunda daha hevesli olduklarını ve bilgisayarla ilgili çalışmalardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu buna karşılık bilgisayar özyeterlik inancı düşük bireylerin bilgisayarla ilgili faaliyetlerde daha kaygılı olduklarını göstermektedir (Karsten ve Roth, 1998). Aktaş ve Tuzcuoğlu (2016)'nın da belirttiği gibi özyeterlik inancı bireylerin bilgisayarı kullanma yetenekleri hakkındaki inançlarına yansımaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında bilgisayarların etkin kullanımı için bilgisayara yönelik özyeterlik inancının göz ardı edilemez etkisinin yanı sıra bilgisayar özyeterlik inancını etkileyen faktörlerin de önemli olduğunun ortaya çıktığı görölmektedir. Bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelenecek olursa bilgisayar özyeterlik inancını etkileyen faktörlerin genel olarak bilgisayarda harcanan zaman (Aşkar ve Umay, 2001; Usluel ve Seferoğlu, 2003), bilgisayar deneyimi (Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003), öğrenim görölen sınıf düzeyi (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Dikmen ve Çağlar, 2015), bilgisayar kullanımına ilişkin hazırbulunuşluk(Aşkar ve Umay, 2001), cinsiyet (Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012; Bütünkuş, 2005) ve mezun olunan ortaöğretim türü (Akkoyunlu ve Orhan,2003; Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012) olarak vurgulandığı görölmektedir. Bu çerçeve içerisinde Marakas, Yi ve Johnson (1998)'in bilgisayar özyeterlik inançlarını etkileyen faktörleri yaş, cinsiyet, deneyim, zaman, bilgisayar kaygısı, hazırbulunuşluk, sözel ikna gibi değişkenlerin yanı sıra kişisel amaçlar, duygusal varoluş, adanmışlık derecesi, çalışma miktarı ve devamlılık derecesi şeklinde belirledikleri görölmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde özyeterlik inancını bireyin öğrendiği davranışı yapıp yapamayacağına ilişkin inancı olarak tanımlamak mümkündür. Birey bir davranışı öğrenirken tamamlaması gereken görevleri yapabileceğine olan inancını oluştururken önce kendisi bireysel olarak yapmaya çalışır veya çevresinde bu davranış ile ilgili gözlem yapar, daha sonra etrafından sözel olarak olumlu veya olumsuz dönüt alır ve o anda kendi içinde bulunduğu psikolojik durumu dikkate alarak ilgili görevi tamamlayıp tamamlayamayacağına dair bir karar vermesinin sonucunda o göreve ilişkin inancını oluşturur. Tüm bu işlemlerin sonucunda birey tamamladığı görevi veya kazandığı davranışı yapabileceğine dair olumlu bir inanç geliştirmişse başarılı olur, olumsuz bir inanç geliştirmiş ise de başarısız olur. Bu durum bir davranışı öğrenmek kadar o davranışı yapabileceğine olan inancının önemini vurgulamaktadır. Bundan dolayı özyeterlik inancının insan hayatının tüm öğrenme alanlarında büyük bir etkiye sahip olduğunu söylemek kaçınılmazdır.

İnsan hayatında öğrenme alanlarının vazgeçilmez unsurlarından biri de bilgisayarlar olmuştur. Bu sebepten bireyin bilgisayarı kullanabilme yeteneğine ilişkin

inancı olarak tanımlanan bilgisayar özyeterlik inancı önem kazanmıştır. Bu durumun bir yansıması olarak eğer birey bilgisayara karşı olumlu öz yeterlik inancı geliştirmişse bilgisayarı hayatının her alanında kullanmaya daha istekli olacaktır. Buna karşılık birey bilgisayara karşı olumsuz bir özyeterlik inancı geliştirmişse hayatının her alanında bilgisayar kullanmaya daha az istekli olacak veya hiç kullanmamaya çalışacaktır. Teo (2008) çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanmalarında özyeterlilik inançlarının, hissettikleri kullanma kolaylıkları, kullanışlılıkları, pedagojik inançları gibi birçok sebeple ilişkili olduğunu, bunların en önemlilerinden birinin ise bilgisayar ve bilgisayar teknolojilerine yönelik tutumlarının geldiğini belirtmiştir. Teo (2008)'nin çalışmasında elde ettiği bulguya ek olarak bilgisayar özyeterliliğinin bilgisayar kullanma deneyimleriyle birlikte bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu çeşitli çalışmalardan elde edilen bulgular ile desteklenmektedir (Çelik ve Bindak, 2005; Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2007).

2.1.15. Tutum

Bireylerin çevrelerindeki herhangi bir konuyla ilgili olarak gösterecekleri tepkilerin yönelimini ifade eden tutum, bireylerin davranışlarına yön vermelerinde ve karar verme süreçlerinde taraflarını belirleyen bir kavramdır (Yılmaz, 2016). Diğer bir tanım da tutum, bireylerin dünya hakkındaki geçici veya kalıcı varsayımlarını, diğer bireylerden beklentilerini, önem derecelerini ve görüşlerini, doğruyu ve yanlışı ayırtedebilmeleri ile ilgili duygu ve inançları olarak açıklanmaktadır (Siyambaş, 2015). Bundan dolayı tutum Uslu (2008)' nun da vurguladığı gibi doğuştan değil sonradan sosyalleşme sonucu kazanılır. Diğer bir ifade ile sosyalleşme sonucu birey çevresini tanıır ve çevresine uyum sağlamaya başlar (Uslu, 2008).

Tutumun bireyin çevreye uyumunu sağladığı gibi aynı zamanda davranışlarını da yönlendirici bir güce sahip olduğunu söylemek mümkündür. Demir (2005)'e göre tutum, bireyin belli değer yargıları ve inançları doğrultusunda kendi iç dünyasında şekillendirdiği ve kişiye, mekâna veya duruma göre olumlu ya da olumsuz yönde

gösterdiği tepkilerdir. Tavşancıl (2002)'ye göre tutum ise yaşantı yoluyla öğrenilerek belli bir süre geçerlilik gösterir ve geçici değildir. Tutum öğrenme sürecinde aşama aşama oluşması nedeniyle, insanın çevresini anlamasına yardım ederek insan – nesne ilişkisinde yanlılığa neden olur. Başka nesnelere yapılan karşılaştırma sonucu belli bir nesneye yönelik olarak ortaya çıkar. Tepkide bulunmayla ilgili bir yönelim olarak ortaya çıkan ve olumlu veya olumsuz davranışlara neden olan tutum kişisel veya toplumsal olabilir.

Hızla gelişen ve değişen şartlara hâkim olan güçlerden bir tanesi olarak teknolojiye bahsetmek mümkündür. Teknoloji çeşitli şekillerde kendisini göstermektedir. Diğer bir ifade ile teknoloji, evlerde televizyon, internet, ev aletleri olarak günlük yaşantının her zaman diliminde insanların karşısına çıkarken eğitim kurumlarında ise bilgisayarlar olarak insanların karşısına çıkmaktadır. Bundan dolayı eğitim kurumlarında değişen çevre şartları olarak öğrenme-öğretme ortamlarını anlamak ve bu ortamlara uyum sağlamak için bilgisayara karşı tutum konusuna dikkat çekmek gerekmektedir.

2.1.16. Bilgisayara karşı tutum

21. yy da bilgi toplumu olmanın bir sonucu olarak ilerleyen teknoloji eğitim kurumlarında öğrenme-öğretme ortamlarının vazgeçilmez unsurlarından biri olmuştur. İlerleyen teknoloji eğitim ortamlarına bilgisayarlar aracılığı ile giriş yapmış ve geleneksel öğrenme metodlarının yerini bilgisayarlar almaya başlamıştır. Bu durum bilinen klasik öğrenme kaynaklarını etkisiz hale getirerek geleneksel öğretimde kitap birincil kaynak olarak ele alınırken teknolojinin gelişmesiyle eğitimde birincil kaynak bilgisayarlar olmuştur. Son zamanlarda bilgisayarsız eğitim düşünülemez hale gelmiş ve bilgisayar sadece eğitim kurumlarında değil günlük hayatın da merkezinde yer almaya başlamıştır. Hayatın merkezinde rol almaya başlayan bir nesneye ilişkin tutum da onu kullanmak ve çevreye uyum sağlamak için ilk adımı oluşturmaktadır.

Tutum kavramını, bireylerin herhangi bir nesneye, mekâna veya duruma ilişkin kararlarını, tercihlerini ve davranışlarını etkileyen duyuşsal bir özellik olarak ifade etmek mümkündür. Bununla birlikte tutumun, bireylerin eğitim teknolojileri materyalleri ve uygulamalarıyla ilgili tercihlerini de belirlemede etkili olduğu görülmektedir (Berkant, 2013). Bireylerin bilgisayarları öğrenme unsuru olarak görmeleri bilgisayara karşı tutumlarını oluşturmada etkili olurken oluşan bu tutum, bilgisayarların ileride öğrenme ve öğretme süreçlerinde tercih edilmesi ve kullanılması açısından önemli bir göreve sahiptir (Teo, 2008). Bilgisayara karşı tutum kavramı, bireylerin bilgisayarları kullanma amaçlarına ilişkin sahip oldukları duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kapsamaktadır. Bireylerin bir nesneye, duruma veya kişiye karşı tutumlarının bilinmesi, onların gelecekte o nesneye, duruma veya kişiye karşı nasıl davranış göstereceğine ilişkin tahmin etme imkânı tanır (Uslu, 2008). Bu bağlamda bireylerin bilgisayara karşı tutumlarının bilinmesi öğrenme-öğretme sürecinde de bilgisayarı öğrenme-öğretme sürecinin destekleyici bir unsuru olarak ne derece kullanacaklarına ilişkin varsayımlarda ve tahminlerde bulunulmasına olanak sağlayacaktır.

Bireylerin bilgisayara yönelik tutumların bilinmesi için bilgisayar tutumunu etkileyen faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu faktörlerin bilinmesinin bireyin bilgisayar hakkındaki tutumunun bilinmesinin yanında olumsuz tutuma sahip bireylerin tutumlarını değiştirebilmeleri için de gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebepten dolayı bilgisayarla ilgili olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin tutumlarını konu alan çalışmalar da, bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet (Berkant, 2013; Erol ve Kurt, 2016), yaş (Berkant, 2013; Kurt, İnce ve Arslan, 2014), bilgisayar kullanma sıklığı (Altun, 2011; Uzoğlu ve Bozdoğan, 2015), sınıf düzeyi (Altun, 2011; Yıldırım ve Kaban, 2010) gibi faktörlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında bilgisayara karşı tutumu etkileyen faktörlerin cinsiyet, yaş, bilgisayarı kullanma sıklığı, bilgisayar da harcanan zaman, mezun olunan ortaöğretim türü, bilgisayar deneyimi, sınıf düzeyi, hazırbulunuşluk gibi faktörler olduğu göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak bireyin bir nesneye veya kişiye karşı tutumunun o nesneyi veya kişiyi algılamasını, kararlarını ve davranışlarını etkileyen duyuşsal bir özellik olduğu görülmektedir. Bilgi toplumu olma yolunda tüm hayatı bilhassa eğitim sistemini etkisi altına alan bir teknoloji olarak bilgisayar teknolojisinden daha iyi yararlanabilmek için bilgisayara karşı tutumunun öneminin bilinmesi ve incelenmesinin kaçınılmaz bir durum haline geldiğini söylemek mümkündür. Bilgisayara karşı tutum bir kavram olarak incelendiğinde, bireyin bilgisayarı kullanım amacındaki duygu, düşünce ve davranışları olarak belirtildiği görülmektedir. Bu durumda bireylerin bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek için bireylerin bilgisayara karşı tutumlarını etkileyen faktörlere dikkat çekmek gerekmektedir. Bundan dolayı bireyin bilgisayara karşı tutumunun öğrenilmesi ve belirlenmesinin, bireyin mevcut durumdaki başarısını etkileyeceği gibi gelecekteki bilgisayar ile ilgili davranışlarına da yön verebileceğini söylemek mümkündür.

2.2. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yaşamboyu öğrenme eğilimleri, bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar

Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile ilgili öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yurtdışında yapılmış çalışmalar incelenmektedir. Aynı şekilde yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.2.1.1. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Dong (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğrencilerin devre analizi dersinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu çalışma da, Devre Analizi dersinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin nasıl geliştirileceği tartışılmaktadır. Geçmişte geleneksel mühendislik yöntemlerini kullanarak öğrencilerin mühendislik problemlerini çözme ve yanal düşünme becerilerini geliştiren Dong, öğrencilerin iletişim becerilerini ve ekip çalışması yeteneklerini geliştirmek için derslerde etkileşim ve dersler gibi öğrenci merkezli yaklaşımları dâhil etmeyi planlayarak bu beceriler, öğrencilerin gelecekteki profesyonel yaşamlarında önemli roller oynayacağını ifade etmektedir.

Tan ve Morris (2005)'in yaptıkları çalışmada amaç üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme becerilerini kazanmalarında teknolojiye dayalı ve bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının etkisinin incelenmesidir. Çalışmaya (n=148) üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme becerilerini kazanmalarında teknolojiye dayalı olarak ve bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının etkisinin; internet erişim olanakları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme becerilerini kazanmalarında teknolojiye dayalı olarak ve bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının etkisinin öğrenim türü değişkenine göre birinci ve ikinci yarıyıl öğrencileri arasında kelime işlemci, veri tabanı, web sayfaları, tarayıcılar ve programlama uygulamaları ile bildirilen yeterliliklerde de anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarında teknolojiye dayalı olarak ve bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının etkisinin bir sonucu olarak eğitim-öğretim yılının birinci dönemine göre eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, elektronik tablo ve e-posta uygulamalarında ilk dönemdekilerden istatistiksel olarak daha yüksek yeterlilik düzeyine ulaştıkları belirtilmiştir.

Hozjan (2009) tarafından yapılan çalışmanın amaçlarını Lizbon stratejisinin uygulanmasından bu yana Avrupa Birliği'ndeki eğitim politikasındaki bazı gelişmelerin ele alınması, Avrupa Birliği'nin rekabetçiliğini arttırmanın bir aracı olarak yaşam boyu öğrenmeye daha fazla odaklanmak, eğitim ve öğretimde yeni ve etkili politikalar oluşturulması ve bu politikaların “Avrupalılaşması” ve hatta eğitim ve öğretimde bir Avrupa vatandaşının sahip olması gereken ortak Avrupa çekirdek becerileri ve temel yeterliklerin oluşumu ve bu sürecin başlaması oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, bu çalışma Lizbon stratejisinin bir Avrupa eğitim alanı oluşturma sürecinde önemli bir dönüm noktası olduğunu ortaya koyarak eğitim ve öğretimde yeni ve nitel bir döngünün başlangıcında önemli bir değişiklik oluşturmaktadır. Bu bağlamda yoğun ve yenilikçi bir politika süreci başlatılarak daha önce egemen ulusal politikaların açık alanı olan alanlara yenilikçi bir yolla girmiş olan politikaları açıklamada kullanılan yaklaşımlara ve araçlara yüksek düzeyde bir katkı sağladığını ifade etmiştir.

Buza, Buza ve Tabaku (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin belirlenmesidir. Çalışma grubunu Tiran Üniversitesinde yüksek lisans programında öğrenim gören toplam (n=450) öğretmen adayı ve (n=30) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma da görüşme yöntemi ile bilgiler toplanmıştır. Bu çalışmadaki katılımcılar tarafından verilen cevapların analizinden sonra, yaşam boyu öğrenmenin birkaç temel unsur içerdiği sonucuna varılmıştır. Bu temel unsurların; (1) yaşam boyu insan potansiyeli düşüncesine bir inanç; (2) başarılı bir yaşam için gerekli olan beceri, bilgi ve tutumu sağlama çabaları; (3) öğrenmenin örgün eğitim kurumları ve istihdam, askerlik, sivil katılım, gayri resmi kendi kendine başlatılan faaliyet ve hareketlilik gibi resmi olmayan deneyimler dahil olmak üzere birçok şekilde ve yerde gerçekleştiğinin tanınması; ve (4) bireyleri ustalık ve kendi kendine yönelime ulaşmaya teşvik eden ve yardımcı olan bireysel farklılıklara uyarlanmış entegre sistemler sağlama ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir.

Su, Feng, Yang ve Chen (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme gelişimleri için eğitim-öğretim süreçlerinde

kullanılan uygulamaların etkisini araştırılmasıdır. Çalışmanın örneklemini Tayvan'daki Ulusal Kaohsiung Otelcilik ve Turizm Üniversitesi'nde öğrenim gören (n=10) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular yaşam boyu öğrenen öğrenciler olarak kendi yaşamlarını izleyici olarak değil, katılımcılar olarak gerçek anlamda yaşamak istediklerini göstermekle birlikte yüksek öğrenim ve yaşam boyu öğrenenlerin yetiştirilmesi için pedagojik uygulamaların, kendi kendine dayalı, otantik geleceklerin inşası için sürekli bir taahhütte bulunmasına diğer bir ifade ile belirsiz bir gelecek veya bilinmeyen durumlardan ziyade bilindik veya tahmin edilebilir gelecek kurmasına yardımcı olması gerektiği sonucuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Feng ve Ha (2015) yaptıkları çalışma da öğretim görevlilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin ve okul etkinliklerinin öğretim görevlilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma evrenini Fujian eyaletindeki Xiamen Üniversitesi, Fuzhou Üniversitesi, Huaqiao Üniversitesi, Fujian Tarım ve Ormancılık Üniversitesi ve Fujian Normal Üniversitesi'nde görev yapan (N=500) öğretim görevlisi oluştururken örneklemini ise (n=276) öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma verileri anketlerle toplanmış ve analizinde regresyon analizleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretim görevlilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilirken öğretim görevlilerinin okulda eğitim-öğretimle ilgili olarak gerçekleştirdikleri okul etkinliklerinin onların hem yaşam boyu öğrenme ve hem de bilgi okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu elde edilen sonuçlar arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bu bulgunun farklı kademelerdeki eğitim kurumlarının mevcut durumlarının daha iyi anlaşılmasına ve karşılaşılan sorunların ve zorlukların belirlenmesine yardımcı olabileceği de ifade edilmiştir.

Cendon (2018) tarafından yapılan çalışmada dijitalleşme çağında öğretme ve öğrenme uygulamalarını incelemek ve dijitalleşmenin yükseköğretimde öğretme ve öğrenme süreçlerinde daha rahat ve esnek yollarla eğitim yapmayı sağladığı

varsayımına dayalı olarak, dijital destekli öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin birleştirilmiş öğrenme biçimlerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Çalışma 2012-2015 yılları arasında yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini en az iki yıl mesleki tecrübeye sahip (n=9) öğretmen ve dört farklı bölümde yüksek lisans programından (n=26) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları üniversitelerde yaşamboyu öğrenme programlarına özellikle dikkat çekerek, üniversitelerde öğretme ve öğrenme süreci için gelecekteki olası bakış açıları ve dijitalleşmenin rolünün özetlenmesidir. Dijital teknolojilerle desteklenen çalışmalar boyunca yapılandırılmış öğrenme yollarının üniversite öğrencilerine bireysel olarak kendilerini geliştirebilecekleri ve öğrenmelerinde özerklik kazanabilecekleri örgütsel bir çerçevede sağlamada iyi bir yol olduğunun vurgulandığı görülmektedir. İyi bir bilgi sunumu veya büyüleyici (e-) bir ders iyi bir kolaylaştırıcı veya öğretmen kadar önemli olduğu için öğretmen rollerin değişmesi gerekmekte ve Bu farklılaşma, genç ve daha az deneyimli öğretmenlere öğretmenlik burslarını geliştirmelerinde rehberlik etmek için (Biggs ve Tang, 2011) ve yeterli öğretim rolü bulmak için akademi dışındaki profesyonellere rehberlik etmek için kullanılabilir (Cendon ve Flacke, 2013) sonuçlarını elde etmiştir.

Yaşamboyu öğrenme eğilimleri konusunda bu araştırma kapsamında yurtdışında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde yaşamboyu öğrenme kavramının gelişmesi ve Avrupa'da eğitim sisteminin yerleşmesi için Avrupa Birliği yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin oluşturulması ve yaygınlaşması gerektiğine dikkat çekilmesi gerektiğini vurgulayan literatür taraması şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaşamboyu öğrenme eğilimleri konusunda yapılan bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin, ilköğretim öğrencilerinin veya ilköğretim öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar özyeterliliği ve bilgisayara karşı tutum açılarından incelendiği ve öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin, ilköğretim öğrencilerinin veya ilköğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar özyeterlilikleri ve bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda bilgisayar öz yeterliliği yüksek olan ve

bilgisayara karşı olumlu tutuma sahip olan bireylerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bilgi okuryazarlığı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu önemli bulgular arasında görülmektedir. Ayrıca farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre okullarda öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler yaşamın içinden, öğrenci katılımını sağlayan, öğrenciyeye bilgiye nasıl ulaşacağını gösteren, öğrencilere nasıl öğreneceklerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlayan öğrenen özerkliğinin vurgulanmasını belirttikleri böylece öğrenme-öğretme süreçlerinde kendi öğrenmelerinde sorumluluk alabileceklerini bunun da onların yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarında önemli katkılarının olduğunu belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Demirel ve Yağcı (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının belirlenmesidir. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın son sınıfında öğrenim görmekte olan (N=125) öğretmen adayı içerisinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile ilköğretim programları hakkında bilgi sahibi olan (n=21) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseni yapılmış, veriler görüşme tekniği ile elde edilmiş olup betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yaşamboyu öğrenme kavramının bazı öğretmen adayları tarafından öğrenme zamanı ile ilişkilendirildiği bazı öğretmen adayları tarafından da kişisel gelişim ve uyum ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarına göre ilköğretimde kazandırılan temel becerilerin yaşamboyu öğrenmeyi geliştirdiği bilinmekle birlikte bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında bazı sorunların yaşandığı belirtilmiştir.

Evin Gencel (2013) yaptığı çalışmada amaç, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemektir. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim görmekte olan

(n=551) öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışma verileri bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmen adaylarının lehine ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkeni açısından İngiliz Dili Edebiyatı bölümü lehine anlamlı farklılık gösterdiği ve öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettiği alanın anadilde iletişim, en yetersiz hissettikleri alanların yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2013) tarafından yapılan çalışmada amaç meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesidir. Çalışma grubunu Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerden tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş, farklı bölüm ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören (n=231) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma tarama yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” ile toplanmış ve verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri iyi seviyede bulunmasının yanı sıra bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi arttıkça yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucu elde edilmiştir.

Kozikoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı, üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerini cinsiyet, fakülte/bölüm, okul türü (fakülte/meslek yüksekokulu), lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma bir devlet üniversitesinde ve Bülent Ecevit Üniversitesi Çaycuma Meslek Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi alan toplam (n=355) öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri” ölçeğiyle

toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 18.0 paket programıyla betimleyici ve parametrik testler, ortalama puanlar, standart sapmalar ve ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ölçüt alınarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı şekilde değişmediği görülürken okul türü değişkeni açısından üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiş ve öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğrencilerin yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyleri farklılık göstermiş; en yüksek yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyine sahip öğrenciler Hukuk Fakültesi öğrencileri, en düşük düzeye sahip öğrenciler ise sırasıyla Uygulamalı İngilizce-Türkçe Çevirmenlik ve Turizm öğrencileri olarak belirlenmiştir. Son olarak, lisansüstü çalışma yapmak isteyen üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerinin lisansüstü çalışma yapmak istemeyen üniversite ve yüksekokul hazırlık sınıfı öğrencilerine göre yaşamboyu öğrenmeye ilişkin kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Anadolu Liselerinde görev yapan (N=648) öğretmen oluştururken örneklemini ise (n=293) öğretmen oluşturmuştur. Çalışma da betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden elde edilmiştir. Çalışma verilerinin analizi için SPSS paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenler lehine sonuçlandığı, alan değişkenine göre

öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin güzel sanatlar alanında görev yapan öğretmenler lehine olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki kıdemleri 6-10 yıl arasında olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından yapılan çalışma da öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, akademik unvan, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyleri değişkenlerine göre incelenmişlerdir. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan (n=255) öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak ve katılımcılardan yaşamboyu öğrenme yeterliklerini bir metaforla tanımlamaları istenerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, ilişkisiz örnekleme için t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretim görevlileri lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, ancak öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarının akademik unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı belirtilirken öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarında yabancı dil seviyeleri ve teknolojiyi kullanma düzeyleri ile ilgili değişkenler arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayra (2015) tarafından yapılan çalışma da amaç öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki özyeterlik inançlarını, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, branş, anne-baba eğitim durumu, mesleği sevme durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından inceleyerek öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Çalışmaya Hakkâri ili ve Yüksekova ilçe merkezinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde

görev yapan (n=362) öğretmen katılmıştır. Çalışmada Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen çalışma verilerinin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine, mesleği sevme durumu değişkenine göre mesleğini seven öğretmenler lehine ve kitap okuma sıklığı değişkenine göre ise sürekli kitap okuyanlar ile ara sıra kitap okuyanlar arasında sürekli kitap okuyanlar lehine iken ara sıra kitap okuyanlar ile hiç okumayanlar arasında da ara sıra kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ve öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki özyeterlik algı ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki özyeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu, öğretmenlerin mesleği sevme durumları değişkenine göre mesleğini seven ve sevmeyen öğretmenler arasında mesleğini seven öğretmenler lehine olduğu görülürken mesleğini sevmeyen ve mesleğini sevme durumu konusunda kararsız kalan öğretmenler arasında mesleğini sevme durumu konusunda kararsız kalan öğretmenler lehine olduğu, öğretmenlerin branş, cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kitap okuma sıklığı, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile mesleki özyeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çakır ve Özçiftçi (2015) tarafından yapılan çalışmada amaç sınıf öğretmenliği alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim standartları arasındaki ilişkiyi özyeterlikleri, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelemektir. Çalışmaya Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans

Programına kayıtlı, (n=134) sınıf öğretmeni katılmıştır. Ayrıca 5 erkek ve 5 kadın öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Çalışma deseni olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Çoklar (2008) tarafından NETS-T standartları kullanılarak geliştirilen “Eğitim Teknolojisi Standartları İle İlgili Yeterlilikler Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde SPSS programı kullanılarak Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı sınıf öğretmenlerinin, yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları özyeterlilikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin yaşamboyu eğilimlerinin kadın öğretmenler lehine, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yaşamboyu eğilimlerinin 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Tüm bu bulgulara ek olarak eğitim teknolojileri standartları ile ilgili yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları özyeterlilik inançlarının anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki özyeterlilik inançlarının 16 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermiş olup öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirtilen bu sonuçları destekler nitelikte olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2015) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmen görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki (n=290) öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma verilerini toplamak için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” ve

Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov Testi, Kruskal-Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi, Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğretmenler lehine olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilirken bireysel yenilikçilik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşamboyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmamasına karşılık bireysel yenilikçi düzeyleri ölçeğinin “Değişme Direnç” alt boyutunun yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Sebat” ve “Motivasyon” alt boyutları arasında negatif düzeyde anlamlı bir farklılığa rastlanırken yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçi düzeyleri ölçeğinin “Fikir Önderliği”, “Deneyime Açıklık” ve “Risk Alma” alt boyutlarında yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Sebat” ve “Motivasyon” alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık bulunurken yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında negatif yönde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oral ve Yazar (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının cinsiyet, bölüm ve devam edilen sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde lisans programlarına devam eden tüm öğretmen adayları içerinden rastgele seçilen (N=329) öğretmen adayından (n=310) öğretmen adayları alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme

İlişkin Algılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılmış olup aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD testi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, genel olarak öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenirken cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının anlamlı farklılık göstermediği ve devam edilen sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı farklılık olduğu bu farkın 3.sınıfa devam eden öğretmen adayları ile 2.sınıf, 4.sınıf ve 5. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algıları arasında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, okuduğu bölüm, akademik başarı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam (N=1125); örneklemini ise tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenen (n=286) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Bu çalışma da Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) tarafından veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Testi yapılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, akademik başarı ortalaması 2.00 ile 2.99 arasında olan öğretmen adaylarının, 3.00 ile 4.00 arasında olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin 2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının Avrupa Birliği'nin oluşturduğu 8 anahtar yeterlik kapsamında incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenmeyle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Örneklem olarak Çanakkale Merkez'de yer alan ilkokullarda görev yapan (n=155) sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Çalışma, karma yöntem desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışmanın verilerini analiz ederken SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sırasında elde edilen verilerin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan yaşamboyu öğrenme yeterlik algıları ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettikleri alt boyutun “Bilgiyi Elde Etme” iken kendilerini en yetersiz hissettikleri alt boyutun ise “Öz Yönetim” olduğu, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki kıdem değişkeni açısından ise sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarının “Öğrenmeyi Öğrenme” alt boyutunda 21-30 yıl mesleki kıdemli sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeğinin “Dijital Yeterlik” alt boyutunda 1-10 yıl arası mesleki kıdemli sınıf öğretmenleri lehine ve “Bilgiyi Elde Etme” alt boyutunda ise 21-30 yıl mesleki kıdemli olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyuma katılma istekleri değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmanın evrenini Mardin il merkezinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan tüm öğretmenler; örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezinde görev yapan (n=1483) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”nden elde

edilmiştir. Elde edilen veri analizi için SPSS 22.0 kullanılarak betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ve “Motivasyon”, “Sebat”, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında da yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği buna karşılık öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkenine göre İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilirken öğretmenlerin, görev yapılan okul türü değişkenine göre, eğitim kademesi (görev yapılan okul türü) düştükçe öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin arttığını diğer ifade ile okul öncesi eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenler lehine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği değişkenine göre ise kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılmak isteyen öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Demirel, Sadi ve Dağyar (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü ve uzmanlık alanları değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Karaman ilinde görev yapmakta olan (N=216) Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmakta, örneklemini ise (n=104) fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada genel tarama modelleri esas alınmıştır. Veriler Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve ortanca değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre, Karaman ili Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlik düzeyleri arasında, cinsiyet, mesleki kıdem,

görev yaptıkları okul türü ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak fen bilimleri öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinin “Dijital Yeterlik Düzeyi” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenlerine göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2016) tarafından yapılan çalışma, Sınıf Öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, bölümü tercih etme nedenleri, okul başarı not ortalamaları (AGNO), lisansüstü eğitim yapma istekleri ve internetten faydalanma durumları değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, sınıf öğretmenliği 1. ve 2. öğretim programlarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören Fırat Üniversitesinden (n=187), İnönü Üniversitesinden (n=275) olmak üzere toplam (n=462) sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma tarama modeline uygun olarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu” ve Diğer Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi ve Scheffe testleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinde okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türleri, ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri açısından anlamlı fark görülmezken, bölümü tercih etme nedenleri isteyerek sınıf öğretmenliğini tercih eden öğretmen adaylarının lehine farklılığın manidar olduğu, okul başarı not ortalamaları (AGNO) için test sonucunda anlamlı farklılığın not ortalaması 3.50 ile 4.00 arasında bulunan öğretmen adayları lehine olduğu, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ve internetten faydalanma durumları değişkenine göre internetten günlük olarak 2 saat ve üzeri faydalanan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamalarının, internetten günlük olarak 0-30 dk, 30 dk-1 saat ve 1-2 saat

arası faydalanan öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün ve Özata (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen sınıf, yaş ve algıladıkları gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları (n=333) oluşturmaktadır. Çalışma tarama modelindedir. Çalışmanın Verileri Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanarak verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H testi ve Post-hoc (LSD) testleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, Okul Öncesi Öğretmeliği bölümüne devam eden öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin yaş değişkenine göre "sebat", "öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk", "merak yoksunluğu" ve "YBÖ toplam puanları" arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak "Motivasyon" faktöründe farklılığın 21 ve 22 yaş öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ancak algıladıkları ekonomik durum değişkenine göre algıladıkları gelir düzeyinin "orta" ve "kötü" olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme puanlarının en yüksek, gelir düzeyinin "çok kötü" olduğunu belirten öğretmen adaylarının puanlarının ise en düşük olduğu; gelir düzeyini "çok kötü" algılayan öğretmen adaylarının Motivasyon ve Sebat puanları, Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ve Merak Yoksunluğu puanları en yüksek, gelir düzeyini "çok iyi" algılayan öğretmen adaylarının ise motivasyon ve sebat puanları, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu puanlarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda devam edilen sınıf düzeyine göre ise 2. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme puan ortalaması ile 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme puan ortalaması arasında 2. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı görülmüştür.

Özgür (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Marmara Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören (n=313) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler" ölçeği ve Kurbanoglu, Akkoyunlu ve Umay (2006) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Özyeterliği" ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları, bilgi okuryazarlığı bağlamında ise yüksek düzeyde özyeterliğe sahip oldukları ortaya çıkarken öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme anahtar yeterlikleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından farklılığın anlamlı bulunmadığı, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Selçuk (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ve özyeterlik inançlarını öğretmen yetiştirme programı kapsamında ele almak ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma örneklemini Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam (n=965) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" ve "Öz-yeterlik İnanç Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmadan elde ettiği verilerin analizinde Selçuk (2016) frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerlerini hesaplamış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis H Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizlerini kullanmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu

öğrenme yeterlik ölçeğinin “Kişisel Teşebbüs ve Girişimcilik Yeterlik Algıları” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının; akademik ortalama değişkenine göre “Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlik Algıları” boyutunda akademik ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilirken öğretim türü değişkenine göre “İletişim Yeterlik Algıları”, “Teknoloji ve Dijital Yeterlik Algıları” ve “genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları” açısından ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca özyeterlik inancı ölçeği dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre özyeterlik inancı ölçeğinin “Okul Aile ve Toplum İlişkileri”, “Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler” alt boyutları ve “genel olarak özyeterlik inançları” arasında kadın öğretmen adaylarının; öğretim türü değişkenine göre özyeterlik inancı ölçeğinin “Okul Aile ve Toplum İlişkileri”, “Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme” alt boyutları ve “genel özyeterlik inancı ölçeğinin” toplam puanları arasında ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının ve akademik ortalama değişkenine göre özyeterlik inancı ölçeğinin “Kişisel Gelişim ve Mesleki Değerler”, “Öğrenme Sürecini İzleme ve Değerlendirme”, “Öğretme Öğrenme Süreci” ve özyeterlik inanç toplam puanı arasında akademik ortalaması 3,01-3,50 olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında yaşamboyu öğrenme yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çağlar (2017) çalışmasında ortaöğretimde kademesinde görev yapmakta olan bilişim öğretmenlerinin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutum ve algılarının; yaş, eğitim düzeyi, mezun olduğu fakülte, cinsiyet, uyuşu, mesleki kıdem yılı, çalıştığı okulun bölgesi, görev yaptığı okul sayısı, okulun mevcudu ve katıldığı hizmet içi eğitim değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak ve yaşamboyu öğrenme tutumları ile yaşamboyu öğrenme yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınırları içerisinde görev yapan (N=88) bilgisayar öğretmeni oluştururken örneklemini ise (n=79) bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır ve Çağlar (2017) çalışmasında veri toplama aracı olarak Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme

Tutum Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma da tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme tutum ölçeğinden elde edilen bulgular öğretmenlerin cinsiyet, yaş, uyuşu, mesleki kıdem, görev yaptığı okul sayıları, görev yaptığı okulun bulunduğu bölge, görev yaptığı okulun mevcudu ve katıldığı hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutumları anlamlı bir farklılık olmadığı, eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutumları ölçeğinin “Öğrenme İsteksizliği” alt boyutunda lisansüstü eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, uyuşu, görev yaptığı okulun mevcudu ve katıldığı hizmetiçi eğitim değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı ancak öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeğinin “Dijital Yeterlik” alt boyutunda 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve görev yaptığı okul sayısı değişkenine göre 3 ve daha fazla okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı okul bölgesi değişkenine göre yaşamboyu öğrenme yeterlik ölçeğinin “Bilgiyi Elde Etme” ve “Dijital Yeterlik” alt boyutlarında Lefkoşa ve İskele bölgelerinde görev yapan öğretmenler lehine sonuçlar elde edilirken ek olarak öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme tutum ve yeterlik algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ergün ve Kurnaz (2017) tarafından yapılan çalışma da amaç uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili öğrenme yaşantılarına ilişkin görüşlerini ve yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencileri, Karabük’te bulunan bir devlet üniversitesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 7 hafta boyunca pedagojik formasyon eğitimini uzaktan eğitim yoluyla eğitim almış olan (n=175) üniversite öğrencisidir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formuyla birlikte Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için sayı ve yüzde

değerleri, z-puanları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile çevrimiçi derslere girme sıklığı arasında manidar bir ilişkinin bulunmadığı, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerin %82'sinin uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon programına katılmanın bireysel çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerin %81'inin uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon programında ödev verilmiş olmasının öğrenme deneyimlerini artırdığını, uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan üniversite öğrencilerin %87'sinin ilgi duyduğu konularda uzaktan eğitim yoluyla kendilerini geliştirmek istediklerini bildirdikleri ifade edilmiştir.

Duymuş ve Sulak (2018) tarafından yapılan çalışma da amaç öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmen adaylarının cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre, yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin, öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre etkisinin incelenmesidir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim görmekte olan (n=104) öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Lisans Eğitimi Değerlendirme Formu” ve Coşkun Diker (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışma tarama yöntemiyle yapılmış olup elde edilen verilerin analizinde betimsel analizlerin yanı sıra İki Yönlü Varyans Analizi, Ki-Kare Testi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Çalışmada lisans eğitimi değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, lisans eğitimi değerlendirme de öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan anadilde iletişim yeterliği iken; en yetersiz hissettikleri alan ise yabancı dilde iletişim ile finansal okuryazarlık yeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşamboyu öğrenme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin orta

düzeyde olduğu görülmesinin yanı sıra bölüm değişkeni açısından incelendiğinde yaşamboyu öğrenme eğiliminin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Güzel (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerin internet kullanım süresi, cinsiyet ve öğrenim görülen ana bilim dalı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Fizik, Matematik, Kimya, Biyoloji Anabilim Dallarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören (n=411) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma da tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği (YBÖEBÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18. Paket programı kullanılarak ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, internet kullanım süresi, cinsiyet ve öğrenim görülen ana bilim dalı değişkenleri açısından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermemesine karşılık yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutu puan ortalamalarının Fizik, Matematik ve Kimya bölümlerine göre biyoloji anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Gökkyer ve Türkoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, ailelerinin yaşadıkları yerler, sınıf düzeyleri, yaş, ailenin aylık toplam geliri değişkenlerine göre karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim

yılında, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan sekiz bölümünün (Resim-İş Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği) birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam (N=1740) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi ise, her bölümden basit tesadüfi örnekleme yolu ile belirlenen toplam (n=1205) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma anlık tarama yöntemiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Diker Coşkun ve Demirel (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖEÖ)” ölçeği kullanılmıştır. Çalışma verilerinin analizinde SPSS 21 programı kullanılarak frekans, yüzde değerleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre “Sebat” alt boyutunda Resim-İş Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, “Güdülenme” alt boyutunda Türkçe Öğretmenliği lehine ve “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında Matematik Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği elde edilirken öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre “Güdülenme” ve “Sebat alt boyutlarında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterirken “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık elde edilirken ailenin aylık geliri ve ailenin yaşadığı yer değişkenleri açısından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesinde tüm değişkenler dikkate alındığında yaşamboyu öğrenme ölçeğinin güdülenme, merak yoksunluğu alt boyutlarındaki yaşamboyu öğrenme

eğilimlerinin düşük olduğu göze çarparken yaşamboyu öğrenme ölçeğinin sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarındaki yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme tutumları ile eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan (n=212) öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma da ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma ile ilgili verilerin toplanmasında Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz (2018) Kişisel Bilgi Formu, “Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği” ve “Eğitim Standartları Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme tutum ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, hizmet içi eğitim programına katılma değişkeni açısından öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme tutumlarının hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Eğitim standartları özyeterlik ölçeği bulguları dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre eğitim standartlarına yönelik özyeterliliklerinin erkek öğretmenler lehine farklılık gösterdiği, görev yaptıkları okul türü ve katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin eğitim standartlarına yönelik özyeterliliğin anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmektedir. Tüm bunlara ek olarak yaşamboyu öğrenme tutumları yüksek olan öğretmenlerin eğitim standartları özyeterliliklerinin de yüksek olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Yasa (2018) tarafından yapılan çalışma da amaç öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyini belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde (N=539) öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğretmen adayı oluşturmakta; örneklemini ise Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören

ve çalışmaya gönüllü olarak katılan (n=410) öğretmen adayıdır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler ile bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe ve LSD testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yaşamboyu öğrenme ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından yaşamboyu öğrenme ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “Sebat” ve “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu, yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “Sebat” alt boyutunda 17-20 yaş aralığındaki öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, bölüm değişkeni açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde anlamlı bir farklılık bulunmazken yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Güdülenme”, “Sebat”, “Merak Yoksunluğu” ve “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerileri ölçeğinden elde edilen bulgular cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelendiğinde bilgi okuryazarlığı ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın aynı değişkeninin bilgi okuryazarlığı ölçeğinin “Bilgiyi Kullanma” alt boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğu, bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ölçeğinin bütünü ile ölçeğin tüm alt boyutlarında İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütünü ve bilgi okuryazarlığı becerileri ölçeğinin bütünü arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmesine karşın öğretmen

adaylarının yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Motivasyon” ve “Sebat” alt boyutları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme tutumlarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri alan değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışma örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören (n=497) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma da betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve Hürsen (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde çıkmasına karşın öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumları orta düzeyde olduğu, yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adayları lehine, öğrenim görülen alan değişkenine göre farklılık gösterirken öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ve öğrenim görülen alan değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmektedir.

Kurt, Cevher ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği bölümü programında öğrenim görmekte olan (n=204) Türkçe Öğretmen

adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nicel yaklaşım benimsendiğinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma ile ilgili veriler Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak toplanmış ve verilerin analizinde de SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Motivasyon”, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk”, “Merak Yoksunluğu”ndan oluşan alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu, yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Sebat” alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Sebat” ve “Motivasyon” alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken yaşamboyu öğrenme ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutlarında 1. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Yukarıda yaşamboyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesinden elde edilen sonucun öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri genel anlamda yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimleri branş, okul türü ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, yaş değişkeni açısından yaşı ilerledikçe yaşamboyu öğrenme eğiliminin arttığı, hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin lehine, eğitim düzeyi değişkenine göre ise lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine ve mesleki kıdemi arttıkça yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin de arttığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından incelendiğinde 4.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Diğer taraftan bilgi okuryazarı birey olmak ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulguları elde edilmiştir.

2.2.2. Bilgisayar özyeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalar

Bilgisayar özyeterlik inancı ile ilgili öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca bilgisayar özyeterlik inancı ile yurtdışında yapılmış çalışmalar incelenmektedir. Aynı şekilde bilgisayar özyeterlik inancı ile yurtiçinde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

2.2.2.1. Bilgisayar özyeterlik inancı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Compeau ve Higgins (1995) tarafından yapılan çalışmanın amacı bireylerin bilgisayarları kullanma amaçlarının belirlenmesinde bilgisayar özyeterliği inançlarının etkisini araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini Kanadalı bir işletme dergisinin abone listesinde bulunan yöneticiler, sigorta uzmanları, mali analistler, araştırmacılar, danışmanlar ve muhasebeciler gibi çeşitli meslek gruplarından oluşan toplam (n=2000) kişi oluşturmaktadır. Çalışma verilerini toplamak için anket kullanılmış ve verilerin analizinde regresyon analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bireylerin bilgisayar özyeterlik inançlarının, bilgisayar kullanımının sonuçlarına ilişkin beklentileri, bilgisayarlara karşı sahip oldukları duygusal tepkileri (etki ve kaygı) ve bilgisayar kullanımları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşıırken bir bireyin bilgisayar kullanımının çalışma grubunda bulunan diğer bireyler tarafından desteklenmesinin o bireyin bilgisayar özyeterlik inancını ve bilgisayar kullanmadaki sonuç beklentisini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Karsten ve Roth (1998) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı bilgi sistemleri eğitimcisi bakış açısıyla Bilgi Sistemlerine Giriş Derslerinin İşletme Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar yetkinliklerini ve bilgisayar özyeterlikleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini, ABD Kuzey Iowa Üniversitesi İşletme Fakültesinde öğrenim gören (n=148) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde İki Yönlü

t-testi, Çoklu Regresyon Analizi, Korelasyon Analizi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin bilgisayar özyeterliliği inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bilgisayar kullanma deneyimi ile bilgisayar özyeterliliği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve Bilgi Sistemleri Dersini tamamlayan öğrencilerin dersin sonunda daha yüksek bilgisayar özyeterliliğine ulaştıkları ifade edilmektedir.

Khorrani ve Arani (2001) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, bilgisayar özyeterliliği ölçeğinin ortaokul düzeyine uyarlanması, bu ölçeğin Bilgi Teknolojisi (BT) Kursunun başlangıcında bu çalışma için temel veri elde etmek amacıyla uygulamak ve çalışma için seçilen ortaokuldaki 8. Sınıf öğrencileri için BT kursunun 8.sınıf öğrencilerine bilgisayar becerileri bakımından neler kazandırdığının belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini bir ortaokula devam eden (n=105) 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma da veriler dönem boyu devam eden BT kursunun başında düzenlenen çevrimiçi bir anketle, öğrencilerin bilgisayar ile ilgili geçmiş yaşantıları ve deneyimleri, bilgisayarı rahat kullanıp kullanamadıkları ve bilgisayarlara karşı tutumları ile ilgili bilgiler toplanmış ve kurs süresince, incelenen altı 8. Sınıf IT sınıflarında gözlemler yapılarak veriler elde edilmiştir. Veriler ölçekteki maddelerin yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin bilgisayarlara karşı tutumları ve bilgisayar özyeterliliklerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur ve ortaokul öğrencilerine uyarlanan bilgisayar özyeterlilik ölçeği ve bilgisayar yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının olumlu sonuçlandığı görülmektedir.

Hasan (2003) tarafından yapılan çalışma da sekiz tür bilgisayar deneyimlerinin (kelime işlem, elektronik tablolar, veritabanları, işletim sistemleri, bilgisayar grafikleri, oyunlar, telekomünikasyon ve programlama dilleri) bilgisayarın özyeterliliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini bir kamu kuruluşunda Bilgisayar Bilgi Sistemi Kursuna katılan (n=151) kamu görevlisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Compeau ve Higgings (1995) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel

analizler ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda kamu görevlilerinin bilgisayar programlama ve grafik uygulamalarıyla ilgili deneyimlerinin, bilgisayar özyeterlik inançları üzerinde güçlü ve önemli bir etkisi olduğunu gösterirken, elektronik tablo ve veritabanı uygulamaları ile ilgili deneyimlerin bilgisayar özyeterlik inançları üzerinde zayıf etkileri olduğunu gösterdiği belirtilmektedir.

Wilfong (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilgisayar deneyimi, bilgisayar kullanma sıklığı ve bilgisayar özyeterlikleri arasındaki ilişkinin bilgisayar kaygısı ve öfkesine etkisinin incelenmesidir. Çalışma örneklemini (n=242) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Bilgisayar Kaygı Değerlendirme Ölçeği” ve “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ölçeklerdeki maddelerin standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde değerleri hesaplanmış, regresyon analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular bilgisayar özyeterlik inancının bilgisayar kaygısı ve öfkesi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sam, Othman and Nordin (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilgisayar kaygıları, bilgisayar özyeterlikleri, internet kullanımları ve internete yönelik tutumlarının incelenmesidir. Çalışmaya Malezya Üniversitesinin Dil Çalışmaları merkezinden mezun olan toplam (n=148) üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma verileri “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği”, “Bilgisayar Kaygı Ölçeği” ve “İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak yüzde, frekans değerleri hesaplanmış ve çapraz tablolama, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Ki-Kare Testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Malezya Üniversitesi Dil Çalışmaları Merkezinden mezun olan üniversite öğrencilerinin orta düzeyde bilgisayar kaygısına sahip oldukları, internet kullanımına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu buna karşılık bilgisayar özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedirler.

Ayrıca bilgisayarla daha sık çalışan öğrencilerin yüksek düzeyde bilgisayar özyeterliliğine sahip oldukları, interneti daha sık kullanan öğrencilerin internete yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtirlerken internete yönelik tutumlarının bilgisayar özyeterliliği üzerinde bir etkisi olmamasına karşın internete yönelik tutumlarının bilgisayar kaygılarını azalttığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Teo ve Koh (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen yetiştirme enstitüsünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterliliklerinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Singapur'da bir öğretmen yetiştirme enstitüsünde öğrenim gören toplam (n = 708) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Bilgisayar Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve Kaiser Meyer Olkin Testi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Singapurlu öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlilik ölçeğinin “Temel Bilgisayar Becerileri” ve “Web Tabanlı Beceriler” alt boyutlarında özyeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülürken “Medyayla İlgili Beceriler” alt boyutunda özyeterliliklerinin düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Farah (2011) çalışmasında öğretmenlerin teknoloji özyeterliliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini bir ilkokulda, bir ortaokulda ve bir lisede görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen (n=9) öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada vaka çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin teknoloji özyeterlilik düzeylerini kişisel, davranışsal ve çevresel faktörler dâhil olmak üzere birçok faktörün etkilediği ortaya çıkarken, bu faktörlerin öğretmenlerin teknoloji özyeterliliklerini arttırabildiği ve öğretmenlerin teknoloji özyeterliliklerinin artmasının sonucu olarak öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin artacağı belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin teknoloji özyeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

Pan ve Franklin (2011) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının teknoloji özyeterliklerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde Web 2.0 araçlarının entegrasyonunun etkisinin incelenmesini amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini (N=559) öğretmen adayı oluştururken örneklemini ise tabakalı örnekleme ile rastgele seçilen (n=379) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler ve Regresyon Analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının, Web 2.0 araçlarının kullanımında özyeterliliklerinin düşük düzeyde olmasının yanı sıra, öğretmen adaylarının sınıflarında Web 2.0 araçlarının entegrasyonunun düşük olduğunu belirtirlerken Web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde kullanımında öğretmen adaylarının teknoloji özyeterliklerinin artırılmasında, Web 2.0 araçları ile ilgili mesleki gelişim olanaklarının ve Web 2.0 araçlarının öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesinde okul idaresinin desteğinin önemli olduğunu ve önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir.

Fani, Rega ve Cantoni (2013) tarafından yapılan çalışmada amaç ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik inançlarının öğretmen öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğinin incelenmesidir. Çalışma grubunu Brezilya'dan (n=79) ilköğretim öğretmeni ve Güney Afrika'dan (n=110) ilköğretim öğretmeni olmak üzere toplam (n=189) ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri "Öğretmenlik Öz yeterlik Ölçeği" ve "Bilgisayar Öz yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre bilgisayar eğitimi kursunun öğretmenlerin bilgisayar özyeterliliğini geliştirdiği ve arttırdığı, bilgisayar özyeterliliği gelişen ve artan öğretmenlerin öğretmenlik özyeterlik algılarının gelişmesi ve artması arasında olumlu yönlü pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Achim ve Kassim (2015) tarafından yapılan çalışmada Malezya Sivil Savunma Dairesi Genel Merkezinde çalışanların bilgisayar özyeterliliği ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Malezya Sivil Savunma Dairesi Genel Merkezinde, Malezya'nın Wilayah Persekutuan Kuala Lumpur kentinde yaşayan Malezya Sivil Savunma Genel Merkezinde çalışan kıdemli memur, memur, personel

memuru, görevli ve personel görevlisi olan ve örnekleme tekniği uygun olarak seçilen (n=50) çalışandan oluşmaktadır. Çalışma verileri Heinssen, Glass ve Knight (1987) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Kaygısı Değerlendirme Ölçeği” ile Durndell, Hagg ve Laithwaite (2000) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 20.0 programı ile yüzde, medyan, mod, frekanslar ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre çalışanların bilgisayar özyeterliği ile bilgisayar kaygıları arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Scherer ve Siddig (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre etkisinin olup olmamasının incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Norveç’te 132 farklı okulda görev yapan toplam (n=1208) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket sorularıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve ki-kare testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin tek faktörden (cinsiyet) ziyade çok boyutlu bir yaklaşımla (bilgisayar deneyimi, mesleki gelişim kurslarına katılım, işbirlikçi yeterlikler vb.) incelenmesi gerektiğini belirtirken cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Almeida, Jameson, Riesen ve Donnell (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı kentsel ve kırsal kesimde hizmet öncesi görev yapan özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımlarının ve bilgisayar özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özel eğitime muhtaç öğrencilerle hizmet öncesi eğitimde çalışan öğretmenler için öğretmen hazırlık programındaki performans etkilerinin incelenmesidir. Çalışma örneklemini (n=60) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanması için “Bilgisayar Kullanımı ve Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19.0 programı kullanılarak betimsel analizler ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kırsal ve kentsel kesimde görev yapan özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımı ve

özyeterliğinin özel eğitim alanının eğitim içeriği puanları arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu, özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının bilgisayar deneyimi, kullanılan bilgisayar yazılım paketi ve teknik yazılım paketleri kullanma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ancak özel eğitim öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının aldığı bilgisayar ders sayısı değişkenine göre anlamlı fakat negatif yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Eldaou (2016) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin, BİT kullanışlılığı eğitiminden sonraki tutumları ile özyeterlik algılarını ve özel eğitim öğrencilerinin teknoloji kullanarak yaptıkları fen eğitimi performans sonuçlarını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan (n=11) fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanması için kişisel bilgi formu, öğretmenlerin bilgisayar teknolojisini kullanma konusundaki tutumları için açık ve kapalı uçlu anket soruları ve “Bilgisayar Teknolojisi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bilgisayar teknolojisi özyeterliklerinin bilgisayar teknolojisine yönelik tutumlarını ve özel eğitim öğrencilerinin fen dersindeki başarı düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini, bilgisayar teknolojisine yönelik eğitim alan öğretmenlerin bilgisayara yönelik eğitim almayan öğretmenlere karşı daha yüksek özyeterliğe sahip oldukları, öğretmenlerin bilgisayar özyeterlikleri, bilgisayara karşı tutumları ve fen dersindeki başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Hatlevik (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT-ICT) özyeterlikleri ile bilgileri değerlendirme stratejileri, dijital yeterlikleri ve okulda BİT kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma grubunu (n=312) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin öz bildirim soruları ve dijital yeterlilik konusunda çoktan seçmeli bir test ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı ile aritmetik ortalama,

varyans analizi ve ki kare teknikleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre bilgisayar özyeterlikleri, bilgileri değerlendirme stratejileri ve dijital yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Genel olarak, modeldeki faktörler, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin% 41'ini, çevrimiçi işbirlikçi özyeterliklerinin% 49'unu ve okulda BİT kullanımının% 36'sını açıkladığı ifade edilmiştir.

Yukarıda konu alanı ile ilgili yapılan çalışmaların bilgisayar özyeterliğinin öğretmenler, öğretmen adayları, üniversite öğrencileri, ilköğretim öğrencileri ve çeşitli kurumlarda çalışan bireyler açısından incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar bulguları açısından incelendiğinde öğretmen öz yeterliğinin bilgisayar özyeterliğini olumlu yönde etkilediği, bilgisayar teknolojisine olan tutumun bilgisayar özyeterliği ile yakından pozitif yönlü bir ilişki içinde olduklarını cinsiyet değişkeni söz konusu olunca anlamlı bir farklılık olmadığı, bilgisayar kullanma deneyiminin, bilgisayarla ilgili eğitim alma durumunun ve bilgisayar kullanım sıklığının bilgisayar özyeterlik inancını artırdığı ve geliştirdiği ancak bilgisayara yönelik kaygının bilgisayar özyeterliğini azalttığı diğer bir ifade ile bilgisayar öz yeterlik inancı ile bilgisayara yönelik kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının ders anlatımında veya derse ilişkin tutumlarında oldukça etkili olduğu da elde edilen bulgular arasında olduğu görülmektedir.

2.2.2.2. Bilgisayar özyeterlik inancı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Şensoy (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) yöntemini kullanan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarını belirlenmesi ve bu algıların cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma örneklemini beş ilköğretim okulunda görev yapan toplam (n=84) öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) Yönteminin Yararlarına İlişkin

İnançları Belirlemeye Yönelik Ölçek” ve “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmada BDÖ yöntemine ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik ölçekten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin BDÖ yöntemine ilişkin inançlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, bilgisayar özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları yüksek düzeyde olduğu görülürken öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın mesleki kıdem değişkenine göre 3-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu ifade edilmektedir.

Bütün Kuş (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını belirlemeye ve tutumlarının cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi değişkenlerin ölçülmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubu Çorum ili merkeze bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan (n=241) öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Şensoy (2004) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlilik Ölçeği” ve “BDÖ’ye Yönelik Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Testleri yapılmıştır. Çalışmada bilgisayar özyeterlik inançları ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının değişmediği, çalıştığı kurum değişkenine göre öğretmenlerin ortaöğretimde çalışan öğretmenler lehine bulunduğu, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri artarken bilgisayar özyeterlik inancı ortalamalarının düştüğü, branş değişkenine göre matematik, fen bilgisi ve yabancı dil branşları lehine olduğu, bilgisayar konusunda hizmetiçi eğitime katılmış olma değişkenine göre bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu ifade

edilmesinin yanı sıra BDÖ'ye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin BDÖ'ye yönelik tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, çalıştığı kurum değişkenine göre öğretmenlerin ortaöğretimde çalışan öğretmenler lehine olduğu, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu, branş ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2005) tarafından yapılan çalışma da amaç ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarının belirlenmesi ve bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet, branş, bilgisayar kullanımını öğrenme yolları ve kullanılan program değişkenleri açısından değerlendirilmesidir. Çalışma örneklemini Ankara ilinin Elmadağ ilçesinde 4 ilköğretim okulundan (n=51) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Formu ve Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin bilgisayar özyeterliği cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken bilgisayarı en çok e-posta iletişimi, webde tarama ve ders notları hazırlama amacıyla kullandıkları, bilgisayar özyeterliği yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar kullanmayı deneme yanılma yoluyla öğrenirken bilgisayar özyeterliği düşük ilköğretim öğretmenlerin ise bir kurs aracılığıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Özçelik (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve yaş, cinsiyet, kıdem, branş, bilgisayara sahip olma durumu ve bilgisayar kullanma sıklığı değişkenlerine göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin incelenmesidir. Çalışmanın evrenini Balıkesir ilinin 102 ilköğretim okulunda görev yapan (N=1714) öğretmen oluştururken örneklemini ise Balıkesir ilinin 2005–2006

eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında çalışan toplam (n=491) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma da tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışmanın verileri toplanırken Gürcan (2005) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılmış ve bu program ile betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının yaş değişkenine göre 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu ve öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının mesleki kıdem değişkenine göre 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunurken öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarının branş değişkeninde ise bilgisayar öğretmenleri lehine, bilgisayara sahip olma değişkeninde bilgisayara sahip olan öğretmenler lehine ve bilgisayarı kullanma sıklığı değişkenine göre bilgisayarı çok sık kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir.

etin (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenliği adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, bilgisayarı kullanma sıklığı, bilgisayar kullanmaya başlama zamanı ve bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre belirlenmesidir. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında öğrenim görmekte olan (n=489) öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD testi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, sınıf düzeyi değişkeninde 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anne eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adayları ve baba eğitim durumu lise ve yüksek lisans mezunu olan öğretmen adaylarının

lehine, sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre sosyo-ekonomik düzeyi 1501-2500 TL ve 2501- 3500 TL olan öğretmen adaylarının lehine, bilgisayara sahip olma değişkenine göre bilgisayara sahip olan öğretmen adayları lehine, bilgisayar kullanmaya başlama zamanı değişkenine göre 7-8 yıl ve 11- 12 yıldır bilgisayar kullanan öğretmen adayları lehine ve bilgisayar kullanma sıklığı değişkenine göre bilgisayarı günde 2-5 saat arası bilgisayar kullanan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Özder, Konedralı ve Sabancıgil (2010) tarafından yapılan çalışma öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları, akademik başarıları ve bilgisayara giriş dersi puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2007-2008 Öğretim Yılı'nda Atatürk Öğretmen Akademisi'nde öğrenim gören (n=143) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu, akademik başarı ve bilgisayara giriş dersi puan değişkenleri açısından ise kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilirken öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları ile bilgisayara giriş dersi puan değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, bilgisayara giriş dersi puanları ile akademik başarı değişkenleri arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) tarafından yapılan çalışma da amaç coğrafya öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bilgisayar özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar deneyimi, bilgisayar kullanma sıklığı, bilgisayara erişim koşulu ve bilgisayarı kullanmaya başlama zamanı değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Programında öğrenim gören (n=163) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe

testleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Coğrafya öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algı düzeylerinin erkek öğretmen adayları lehine, bilgisayar deneyimi değişkenine göre bilgisayar deneyiminin fazla olduğunu söyleyen öğretmen adayları lehine, bilgisayar kullanma sıklığı değişkeninde bilgisayarı her gün sürekli, her gün birkaç saat ve haftada birkaç gün kullanan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilirken bilgisayara erişim koşulu değişkenine göre kendi bilgisayarı olan öğretmen adaylarının lehine ve bilgisayarı kullanmaya başlama zamanı değişkenine göre ilköğretim I. kademedeki kullanmaya başlayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmektedir.

Uğur (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul yöneticilerinin bilgisayar özyeterlik algıları ve bilgisayar kaygılarının, bilgisayar teknolojileri kullanma düzeylerine etkisi incelenmesidir. Çalışma grubunu Burdur ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan toplam (n=126) müdür ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayara ilişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği”, Ceyhan ve Namlu (2000)’in geliştirdiği “Bilgisayar Kaygısı Ölçeği” ve Çetin (2008)’in geliştirdiği “Bilgisayar Teknolojileri Kullanım Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Basit Doğrusal Korelasyon Tekniği ve Çoklu Regresyon Tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; bilgisayar teknolojileri kullanımı üzerinde bilgisayar özyeterlik algısının olumlu ve bilgisayar kaygısının olumsuz yönde etkili olduğu, yöneticilik kıdemleri yüksek olan yöneticilerin daha yüksek bilgisayar özyeterlik algısına sahip olduğu, yöneticilik kıdemleri yüksek olan yöneticilerin daha düşük bilgisayar kaygısına sahip olduğu ve yöneticilik kıdemleri yüksek olan yöneticilerin daha yüksek bilgisayar teknolojileri kullanma düzeyine sahip olduğu sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmektedir.

İpek ve Acuner (2011) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları ve eğitim teknolojilerine karşı tutumunun öğrenim

gördükleri sınıf düzeyi, cinsiyet, bilgisayarla ilk karşılaştıkları eğitim kademesi ve bilgisayara sahip olup olmama değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma grubunu Rize Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören (n=217) sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” ve Yavuz (2005)’in geliştirdiği “Teknoloji Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Çoklu Regresyon Analizi, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada bilgisayar özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine olduğu, bilgisayarla ilk karşılaştıkları eğitim kademesi değişkenine göre daha önce karşılaşan öğretmen adayları lehine bulunduğu ve bilgisayara sahip olma değişkenine göre ise bilgisayara sahip olan öğretmen adayları lehine sonuçlanırken teknoloji tutum ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu, ancak öğretmen adaylarının teknolojiye karşı tutumlarında öğrenim görülen sınıf düzeyi, bilgisayarla ilk karşılaştığı eğitim kademesi ve bilgisayara sahip olma değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tuncer ve Tanaş (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, geldikleri coğrafi bölge, yerleşim yerleri, öğrenim gördükleri program ve mezun olunan ortaöğretim kurumu değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) bölümlerinde öğrenim gören (n=122) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma betimsel nitelikte tarama modeli yöntemini kullanmaktadır. Brown (2008) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, geldikleri coğrafi bölgeler,

mezun oldukları ortaöğretim kurumu ve yaş değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrenim görülen program değişkenine göre ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir.

Saracaloğlu, Uça ve Candar (2012) tarafından yapılan çalışma ile Türkçe Öğretmenleri, Sınıf Öğretmenleri ve Matematik Öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları, eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin cinsiyet, branş, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyleri, mesleki memnuniyetleri ve görev yaptıkları okulun çalışma ortamı ve koşullarından memnun olma durumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Aydın ve İzmir illerinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan (n=130) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmanın verilerini toplamak için Yavuz ve Coşkun (2008) tarafından geliştirilen “Teknoloji Tutum Ölçeği”, Şahin (2009) tarafından geliştirilen “Eğitsel İnternet Kullanım Özyeterlik İnançları Ölçeği”, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz yeterlik Ölçeği” ve Öksüz ve Ak (2010) tarafından geliştirilen “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılarak frekans, yüzde değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi ve Korelasyon Analizleri yapılmıştır. Çalışmada bilgisayar özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik inançlarının bayan öğretmenler lehine, branş değişkenine göre Türkçe Öğretmenlerinin lehine, öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyoekonomik düzeyleri değişkenine göre orta ve üst düzey sosyoekonomik düzeydeki okullar lehine, mesleki memnuniyet değişkenine göre mesleki memnuniyeti yüksek olan öğretmenler lehine, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olma değişkenine göre görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olan ve kısmen memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, teknolojiye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet ve mesleki memnuniyet değişkenlerine göre öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği, branş değişkenine göre Türkçe ve Sınıf

Öğretmenleri lehine, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyleri değişkenine göre orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip öğretmenler lehine, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olma değişkenine göre görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olan ve kısmen memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermesine karşılık eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ölçeğinden elde edilen bulguların cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitsel internet kullanım özyeterlik inançlarının erkek öğretmenler lehine, branş değişkenine göre Matematik ve Sınıf Öğretmenleri lehine, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyleri değişkenine göre orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip öğretmenler lehine olduğu ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bilgi teknolojilerini kullanma düzeyi ölçeğinden elde edilen bulgular neticesinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin erkek öğretmenler lehine, branş değişkenine göre Matematik ve Sınıf Öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik durumu ve mesleki memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olma değişkenine göre görev yaptıkları okulun çalışma ortamından ve koşullarından memnun olan ve kısmen memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, teknolojiye yönelik tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu; öğretmenlerin eğitsel internet özyeterlik inançları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı FATİH projesi kapsamında bilişim teknolojilerinin, öğrenme ortamlarında daha etkin kullanımını ve tüm okullarda teknolojik alt yapının iyileştirme yapılmasını sağlamak, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim türü, bölüm tercih sırası, devam edilen sınıf ve okuduğu üniversite

değişkenlerine göre incelenmesidir. İki farklı üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören (n=200) öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma tarama modelinde olup Akkoyunlu ve Orhan (2003) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma verilerinin analizinde bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine, mezun olunan lise türü değişkenine göre genel lise mezunu öğretmen adaylarına karşın meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının lehine ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre 3 ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehine sonuçlar elde edilirken öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının bölüm tercih sırası değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmektedir.

Balcı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarıları, bilgisayar özyeterliği ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören (n=783) öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışma ilişkisel tarama yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın verilerini toplamak için “Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği” (BOÖY), “Bilgisayar Özyeterlik Ölçeği” (BÖY) ve “Bilgi Okuryazarlığı Başarı Testi” ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testleri, Regresyon ve Korelasyon Analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeğinden elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunurken öğrenim türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, bilgisayar özyeterlik ölçeğinde ise cinsiyet ve öğrenim türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık gözlenmektedir.

Şahin ve Göçer (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlikleri cinsiyet, branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanma deneyimleri ve bilgisayar kullanmayı öğrenme yolları

değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışma evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Burdur il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapmakta olan (n=430) öğretmen oluştururken örneklemini ise (n=380) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Çalışmanın verileri Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayara İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), , Post Hoc ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Çalışmada bilgisayar öz yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterliklerinin erkek öğretmenler lehine, branş değişkenine göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, mesleki kıdemi değişkeni açısından incelendiğinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bilgisayar kullanma deneyimi değişkenine göre 16 ve üzeri yıl bilgisayar kullanma deneyimine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilirken öğretmenlerin bilgisayar kullanmayı öğrenme yolları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Timur, Yılmaz ve Timur (2013) tarafından yapılan çalışmada İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yıllarında öğrenim görmekte olan (n=150) son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma tarama modelinde olup Timur (2011) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20.00 İstatistik Programı kullanılarak Aritmetik Ortalama, Standart Sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik inanç ölçeğinin bütününde ve tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği; bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik İnancı ölçeğinin “Sonuç Beklentisi” alt boyutunda, öğrenim görülen bölüm değişkenine göre okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Çetin ve Güngör (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile Bilgisayar Destekli Öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını yaş, cinsiyet, çalıştıkları yerleşim birimi, mesleki kıdem, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olup olmama, internet kullanım sıklığı ve bilgisayarla ilgili eğitim alıp almama değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmış, çalışmanın evrenini Niğde ili ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan (N=493) öğretmen oluştururken örneklemini ise (n=480) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Şensoy (2004) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik İnancı Ölçeği” ile “Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin yüksek düzeyde bilgisayar özyeterlik inançlarına sahip oldukları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik olumlu tutum içerisinde buldukları ifade edilirken bilgisayar özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inancının erkek öğretmenler lehine, yaş değişkenine göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine, çalıştıkları yerleşim birimi değişkenine göre köyde çalışan öğretmenler ve mesleki kıdem değişkenine göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre ise kişisel bilgisayara sahip olan ve internet erişimine sahip olan öğretmenler lehine ve internet kullanım sıklığı değişkenine göre çok sık internet kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilirken bilgisayarla ilgili bir eğitim alma durumu değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Diğer yandan bilgisayar destekli öğretime yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular çalıştıkları yerleşim birimi değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının köyde çalışan öğretmenler ve mesleki kıdem değişkenine göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre ise kişisel bilgisayara sahip olan ve internet erişimine

sahip olan öğretmenler lehine ve internet kullanım sıklığı değişkenine göre çok sık internet kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde ifade edilirken cinsiyet, yaş, kişisel bir bilgisayara sahip olma ve bilgisayarla ilgili bir eğitim alma durumu değişkenlerine göre ise öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özyeterlik inançları ve tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Barut (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu değişkenleri açısından değerlendirilmesidir. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçesinde görev yapan toplam (N=628) fen ve teknoloji öğretmeni oluştururken örneklemini de (n=142) fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması için; Kişisel Bilgi Formu, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve Öztürk (2006) tarafından geliştirilen “Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testi, Tukey HSD Testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yüksek düzeyde tutum gösterdikleri ifade edilirken eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ayrıca bilgisayar özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilgisayara yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu, mesleki kıdeme göre Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilgisayara ilişkin özyeterlik algıları anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin erkek öğretmenler lehine ve eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulardan biri Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin bilgisayara

ilişkin özyeterlik algıları ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilmiştir.

Dikmen ve Çağlar (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını belirlemesidir. Çalışma grubunu İstanbul ilindeki Bahçeşehir Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören (n=352) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formu ve Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde gibi değerler hesaplanarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucu olarak öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine sonuçlanırken sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise yaş grubu 24 ve üstü olan öğretmen adaylarının yaş grubu 18-20 ve 21-23 olan öğretmen adaylarına göre yüksek düzeyde bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Gürbüzürk, Demir, Karadağ ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışma da amaç sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlik algılarının belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitime katılma durumu, mesleki kıdemleri, mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma örneklemini Malatya, Şanlıurfa ve Kahramanmaraş il merkezlerinin ilköğretim okullarında görev yapan (n=165) öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve verilerinin toplanması için Şad ve Demir (2015) tarafından geliştirilen “Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak Shapiro-Wilk Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testleri yapılmıştır. Çalışmada bilgisayar ve internet kullanımına yönelik özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik

özyeterlik algıları yüksek düzeyde bulunurken hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik özyeterliklerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleki kıdem değişkeni açısından 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre 4 yıllık fakülte mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Yenice ve Özden (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını ve bilgisayar destekli eğitime (BDE) ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, internete erişim durumu, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, bilgisayar kullanma süresi ve bilgisayarla ilgili eğitim alma değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışma (n=155) fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama için “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kolmogorov-Smirnov testi, Tukey HSD testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitime yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algıları ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarında bilgisayara sahibi olma ve internet erişimi olma değişkenlerine göre internete erişimine sahip ve kişisel bilgisayarı olan öğretmen adayları lehine olduğu, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre bilgisayar kullanma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmen adayları lehine bulunurken bilgisayarla ilgili eğitim alma değişkenine göre bilgisayarla ilgili eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılık bulunduğu, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir. Bilgisayar Destekli Eğitime yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular neticesinde cinsiyet, mezun olunan lise türü, internete erişim durumu ve kişisel bilgisayara sahip olma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken sınıf düzeyi değişkenine göre 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine, bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre bilgisayar kullanma süresi 5 yıldan fazla olan öğretmen adayları lehine ve bilgisayarla ilgili eğitim alma değişkenine göre bilgisayarla ilgili eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algıları ile BDE'ye yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Özdemir ve Erdem (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğretmen adaylarının sosyal ağ kullanma amacı ile bilgisayar özyeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışma grubunun örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin doğu bölgesinde bulunan bir üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 2, 3 ve 4.sınıf toplam (n=189) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Bilgiler Anketi, Şensoy (2004) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Özyeterlik İnancı Ölçeği" ve Karal ve Kokoç (2010) tarafından geliştirilen "Sosyal Ağ Kullanım Amacı Belirleme Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre BÖTE bölümü öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancı "orta" düzeyde olduğu, bilgisayar özyeterlik inançları ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, okul türü, kaldıkları yer, yerleşim türleri, aile gelir düzeyi, aile birey sayısı, yaşadıkları bölge, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba tutumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilirken sosyal ağ kullanım amacı belirleme ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, okul türü, yerleşim türleri, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba tutumu değişkenlerine göre farklılık gösterirken; yaşadıkları bölge, kaldıkları yer, aile birey sayısı, aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterliği ve sosyal ağ kullanım amacı arasındaki ilişkide ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Çeliköz, Bulut ve Çeliköz (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin bilgisayara ilişkin özyeterlik algılarının belirlenmesi ve öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve bilgisayar kullanmayı öğrenme yolları değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ve Bağcılar ilçelerinde görev yapmakta olan (n=308) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma da tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri toplanırken Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayara Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar özyeterliliğinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermesine karşın cinsiyet ile bilgisayarı kullanmayı öğrenme yolları değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Yukarıda incelenen çalışmalarda öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, bilgisayar ve internet erişimine sahip olma/olmama, bilgisayarı kullanma sıklığı, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan bölüm) göre incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların genelinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını etkileyen değişkenlerden cinsiyet değişkeninde genelde erkek öğretmen adayları veya öğretmenleri lehine, yaş değişkenine göre ise yaşı daha genç olan öğretmen adayları ve öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar elde edilirken mesleki kıdem değişkenine göre ise mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bilgisayar ve internet erişimine sahip olma/olmama değişkenlerine göre ise bilgisayar ve internet erişimine sahip olan öğretmen adayları ve öğretmenleri lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Bilgisayar özyeterlik algıları bilgisayarı sık kullanan öğretmen adayları veya öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte

olan öğretmen adayları veya bu bölümde mezun olan öğretmenler lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

2.2.3. Bilgisayara karşı tutum ile ilgili yapılan çalışmalar

Bilgisayara karşı tutum ile ilgili öğretmen adayları, öğretmenler ve öğrencilerle yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca bilgisayara karşı tutumla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Aynı zamanda bilgisayara karşı tutumla ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar da yer almaktadır.

2.2.3.1. Bilgisayara karşı tutum ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Zhang ve Espinoza (1997) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumu ile bilgisayar özyeterliklerinin bilgisayar becerileri öğrenme ihtiyacına olan etkisini araştırılmasıdır. Çalışma örneğini ABD'nin güneybatısında bir devlet üniversitesinde Fen Edebiyat Fakültesi (Bilgisayar Bilimi), İşletme (Genel İşletme) ve Eğitim (Eğitim Teknolojisi) ve Beden Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan (n=220) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Delcourt ve Kinzie (1993) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Teknolojilerine Karşı Tutumları” ve Murphy, Coover ve Owen (1989) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Teknolojilerine Olan Güven ve İstenilen Bilgilerini kabul eden ve değiştiren Bilgisayar Teknolojileri Araştırması” ölçekleri ile toplandı. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Çoklu Regresyon Analizi ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar özyeterlikleri ile bilgisayar becerilerini öğrenme ihtiyacı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin bilgisayar yönelik tutumlarının bölüm değişkenine göre bilgisayar bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Milbrath ve Kinzie (2000) tarafından yapılan çalışmanın amacı bilgisayar öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojisi eğitiminde bilgisayara yönelik tutumlarının ve algılanan özyeterliklerinin belirlenmesidir. Çalışma grubunu (n=86) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma da “Bilgisayar Teknolojilerine Yönelik Tutum” ve “Bilgisayar Teknolojileri Özyeterliği Ölçeği” kullanılarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), ki-kare teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları neticesinde bilgisayar teknolojisine yönelik (kelime işlem, e-posta, elektronik tablolar, veri tabanı yönetimi, istatistiksel paketler, yaş, cinsiyet oranı, etnik kökenlerin oranları ve ders maruziyetinde) önemli farklılık olmadığını göstermiştir.

Saparniene, Merkys ve Saparnis (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının bilgi okuryazarlığı ile ilişkisinin incelenmesidir. Çalışma örneklemini Litvanya Üniversitesinde öğrenim gören toplam (n=1004) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma verilerinin toplanmasında “Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazar Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ölçekteki maddelerin yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlıklarının bilgisayara karşı tutumlarından (bilgisayarla duygusal-motivasyon ilişkisinden) göreceli olarak güçlü bir şekilde etkilendiğini, bilgisayara karşı olumlu tutuma sahip üniversite öğrencilerinin genellikle daha yüksek bilgisayar okuryazarlığı düzeyi gösterdiğini, olumsuz bir tutum ifade eden üniversite öğrencilerinin ise bilgisayar okuryazarlığı düzeyinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Conrad ve Murro (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı bilgisayar özyeterliği, bilgisayara karşı tutum ve bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bilgisayar teknolojisi kullanım ölçeğinin geliştirilmesidir. Çalışma

grubunu Newcastle Üniversitesi'nden ön çalışma için (n=479) katılımcı daha sonra ise (n=355) katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri "Bilgisayar Teknolojisi Kullanım Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 14.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ki-kare testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre bilgisayar teknolojisi kullanımının yaş, bilgisayara sahip olma, bilgisayar deneyimi, bilgisayarla ilgili matematiksel bilgi ve eğitimden elde edilen beceriler değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, erkeklerin bilgisayar deneyimine, daha gelişmiş bilgisayar eğitimine, bilgisayarlarda kullanılan matematiksel kavramların bilgisine ve yazılım, bilgisayar sistemlerine ve programlamaya kadınlara kıyasla daha uzun yıllara dayanan deneyimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Teo (2008) tarafından yapılan çalışma da amaç öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesidir. Çalışmaya (n=139) öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Selwyn (1997) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Tutum Ölçeği" ile toplanmış ve verilerin analizinde korelasyon analizleri yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgisayar tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alanların Beşeri Bilimler, Bilimler, Diller ve Genel İlköğretim bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının lehine bilgisayar tutumlarına ilişkin önemli farklılıklar olduğunu, bilgisayar kullanmaya başlama süreci ile güven düzeyi ve bilgisayar tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Chai, Hong ve Teo (2009) tarafından yapılan çalışma Singapurlu ve Tayvanlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ve bilgisayara yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu toplam (n=108) Singapurlu ve Tayvanlı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının genellikle göreceli olduğunu, yapılandırmacı öğretim anlayışına inanma eğiliminde olduklarını, ayrıca Singapur ve Tayvan'dan öğretmen adaylarının kendi ülkelerinde yapılan eğitim reformu çabalarına uygun inançlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının BİT kullanımına

yönelik tutumlarının, epistemolojik ve pedagojik inançlarıyla ilişkili görünmemekle birlikte yapılandırmacı öğretimi desteklemek için BİT'in daha verimli kullanımını teşvik etmek için daha fazla çaba sarfedilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kadijevic (2014) tarafından yapılan çalışmanın amacı ana sınıfı öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesidir. Çalışmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yıllarında görev yapan (n=167) ana sınıfı öğretmeni katılmıştır. Çalışma verilerinin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının ölçülmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alan etrafında toplanmış bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

Awofala, Akinoso ve Fatade (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı matematik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik konusundaki tutumlarının incelenmesidir. Çalışma örneklemini Nijerya'nın Lagos ve Ogun eyaletlerinde beş yükseköğretim kurumundan (n=310) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, tanımlayıcı istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma ve faktör analizinin çıkarımsal istatistikleri, bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bilgisayar ölçeğine yönelik tutumlarla değerlendirilen bilgisayara karşı tutumun duyuşsal, algılanan fayda, davranışsal niyet ve algılanan kontrol değişkenleri bakımından anlamlı bir ilişki olduğunu, Matematik bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında bilgisayar ve bilgisayar kaygısına karşı tutumdaki cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunduğu ancak cinsiyet değişkeninin bilgisayar özyeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısının duygusal bileşen, bilgisayar özyeterliliği, algılanan kontrol bileşeni ve algılanan fayda değişkenleri açısından anlamlı farklılık olduğunu belirtilmişlerdir.

Bilgisayara karşı tutum konusunda yurtdışında yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin veya öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının yaş, cinsiyet, bilgisayar ve internet erişimine sahip olma/olmama durumları gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin veya öğretmenlerin bilgisayar kullanma deneyimleri arttıkça bilgisayara karşı tutumlarının da olumlu yönde arttığı, bilgisayar kaygısı ile bilgisayara yönelik tutumları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, bilgisayar kaygısı ile bilgisayara yönelik tutumları arasında bölüm değişkenine göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

2.2.3.2. Bilgisayara karşı tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006)'nın yaptıkları çalışma öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili tutumlarını cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik başarının etkisi, bilgisayar dersinin etkisi, bilgisayar deneyimi, bilgisayar kullanım sıklığı ve bilgisayara erişim koşulları değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören (n=191) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, Kişisel Bilgiler Anketi ve Berberoğlu ve Çalıkoğlu'nun (1991) tarafından uyarlanan "Bilgisayar Tutum Ölçeği" kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik başarının etkisi, bilgisayar dersinin etkisi, bilgisayar deneyimi, bilgisayar kullanım sıklığı ve bilgisayara erişim koşulları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Çavuş, Temur ve Kara (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı öğretmen adaylarının bilgisayar dersine karşı olan tutumlarını tespit etmek ve cinsiyet, sayısal-sözel gruplara ait dağılım değişkenlerine göre belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemi; 2005-2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören (n=87) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Berberoğlu ve Çalıköğlü (1991) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış ve Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve bölüm puan türü değişkenlerinin öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre bilgisayara karşı tutumlarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Köse, Gencer ve Gezer (2007) tarafından yapılan çalışma da amaç meslek yüksekokulunda Muhasebe, Dış Ticaret, Büro Yönetimi ve Sekreterlik programlarında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğrenim görmekte olduğu program, cinsiyet, bilgisayar sahibi olma ve internet erişimi olma değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Buldan Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören (n=277) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Anketi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11.5 programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Buldan MYO öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuş ve cinsiyet değişkenine göre Buldan MYO öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının erkek öğrenciler lehine, bilgisayar sahibi ve internet erişimi olma/olmama değişkenlerine göre Buldan MYO öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının bilgisayar sahibi ve internet erişim olan

öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu ifade edilmesine karşılık öğrenim gördükleri program değişkenine göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Ekici, Gülay ve Taşkın (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının zekâ türleri ile bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirilmesidir. Çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam (n=501) öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplamak için Oral (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çoklu Zeka Kuramı Envanteri" ve Ekici (2004) tarafından geliştirilen "Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları açısından zeka alanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanları ile mantıksal matematiksel zekâ puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Uslu (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını, bilgisayar kaygı düzeylerini, bilgisayar kullanım amaçlarını ve öğretimde bilgisayar kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmaya İzmir İli Kemalpaşa İlçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan (n=307) öğretmen katılmıştır. Çalışma verilerinin toplanmasında Preece tarafından geliştirilen Arıkan (2002) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Bilgisayar Kaygı Ölçeği", Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay ve Çakıroğlu (2001) tarafından geliştirilen "Öğretimde Bilgisayar Kullanımı İle İlgili Görüşler Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgisayar Tutum Ölçeği", ve "Bilgisayar Kullanım Amaçları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Scheffe Testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar

kaygılarının çok yüksek düzeyde olmadığı, öğretmenlerin bilgisayara yönelik genellikle olumlu tutumlara sahip olduğu, öğretmenlerin bilgisayarı en çok bilgi aramak, derste kullanacağı materyalleri hazırlamak ve haberleri takip etmek için kullanırlarken bilgisayarı en az internet bankacılığı ve internet üzerinden alışveriş yapmak için kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler öğretimde bilgisayar kullanımını hakkında genelde olumlu düşüncelere sahiptir ve öğretmenlerin bilgisayar kaygıları, bilgisayara yönelik tutumları, bilgisayar kullanım amaçları ve öğretimde bilgisayar kullanımını ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Bilgisayar kaygı düzeyi ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilgisayar kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre yaşları 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine, cinsiyet, görev yerleri ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, branş değişkenine göre yabancı dil, ana sınıfı ve din kültürü öğretmenleri lehine, mesleki deneyim değişkenine göre 16-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, İngilizce bilme durumu değişkenine göre İngilizceyi çok iyi bilen öğretmenler lehine, ikinci yabancı dil bilme değişkenine göre iyi düzeyde ikinci yabancı dil bilen öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken bilgisayar kullanma deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin bilgisayar kaygı düzeylerinin bilgisayar kullanma deneyimi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine olduğu, öğretmenlerin bilgisayar kullanma sıklığı değişkenine göre bilgisayarı her gün kullanan öğretmenler lehine, evde bilgisayara sahip olma değişkenine göre evinde bilgisayara sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirtilirken evde internet olma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulguların yaş değişkenine göre 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine, cinsiyet, mezun oldukları okul, görev yerleri ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, mesleki deneyim değişkenine göre 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, yabancı dil bilme değişkenine göre yabancı dil bilen öğretmenler lehine ve ikinci yabancı dil bilme değişkenine göre ikinci yabancı dili orta düzeyde bilen öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde ifade edilirken bilgisayar kullanma deneyimi ve evde internet olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, bilgisayar kullanma sıklığı değişkenine göre bilgisayarı her gün kullanan öğretmenler lehine ve bilgisayar sahibi olma değişkenine göre kendi bilgisayarına sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin bilgisayar kullanma amaçları ölçeğinin yaş değişkenine göre 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin cinsiyet, branş, evde internet olma ve mezun oldukları okul değişkenlerinin öğretmenlerin bilgisayar kullanma amaçları bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, öğretmenlerin görev yaptıkları yer değişkenine göre köyde görev yapan öğretmenler lehine, mesleki deneyim değişkeninde 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, İngilizce bilme düzeyi değişkenine göre orta düzeyde İngilizce bilen öğretmenler lehine, ikinci yabancı dil değişkenine göre ikinci yabancı dili iyi bilen öğretmenler lehine, bilgisayar kullanma deneyimi ve sıklığı değişkenlerine göre 6-10 yıl kullananlar ve bilgisayar her gün kullanan öğretmenler lehine ve bilgisayar sahibi olma değişkenine göre kişisel bilgisayara sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretimde bilgisayar kullanma ölçeğinin yaş değişkenine göre 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilirken, öğretmenlerin cinsiyet, İngilizce bilme durumu, ikinci yabancı dili bilme, evde bilgisayar ve internete sahip olma, ve mezun oldukları okul değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmenlerin öğretimde bilgisayar kullanmalarının branş değişkenine göre Sınıf Öğretmenleri lehine, görev yerlerine göre köyde görev yapan öğretmenler lehine, mesleki deneyim değişkenine göre 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine, bilgisayar kullanma sıklığı değişkenine göre her gün kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım ve Kaban (2010) tarafından yapılan çalışmada amaç Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarının sınıf seviyesi, gelir düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim gören (n=120) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verileri toplamak için Arslan (2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime (BDE) karşı yüksek derecede olumlu bir yaklaşım sergiledikleri, sınıf seviyesi, cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenleri

bakımından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmektedir.

Oğuz, Ellez, Akamca, Kesercioğlu ve Girgin (2011) tarafından yapılan çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile bilgisayara yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların önceki öğrenim yaşantılarında bilgisayar dersi alma/almama durumu ve bilgisayar kullanma süresi değişkenleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda örgün ve ikinci öğretim programlarının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam (n=481) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak için Arslan (2006) tarafından geliştirilen 'Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği' ve Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen 'Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği' ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında SPSS programı ile bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları arasında genel olarak olumlu, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilirken bilgisayara yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda önceki öğrenim yaşantılarında bilgisayar dersi alma/almama değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının önceki öğrenim yaşantılarında bilgisayar dersi almış olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken bilgisayara yönelik tutumlarının bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre öğretmen adaylarının 5 yıl ve daha fazla yıl bilgisayar kullanan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir. Tüm bunlara ek olarak bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgular dikkate alındığında önceki öğrenim yaşantılarında aldığı bilgisayar dersi alma/almama değişkenine göre bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının önceki öğrenim yaşantılarında bilgisayar dersi almış olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre incelendiğinde bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumun bilgisayarı 5 yıl ve daha fazla kullanan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Berkant (2013) tarafından yapılan çalışmada amaç Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının, özyeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, kişisel bilgisayara sahip olma durumu değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışma grubunu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiş (n=166) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma tarama modelinde ve betimseldir. Çalışmada veri toplamak için Ekici ve Bahçeci (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği", Arslan (2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutum Ölçeği", Ekici (2004) tarafından geliştirilen "Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.0 programından yararlanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve LSD testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve eta-kare büyüklüğü analizleri yapılmıştır. Çalışmada bilgisayara yönelik tutum ölçeği, bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutum ölçeği ve bilgisayarla ilgili özyeterlik algı ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının lehine, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni incelendiğinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, kendine ait bilgisayarı olma/olmama değişkenine göre ise kendine ait bilgisayarı olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayar kullandıkları yıl arasında ve bilgisayarı günlük kullanma süresi değişkenleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler olduğu, bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile bilgisayar kullandıkları yıl arasında düşük düzeyde, bilgisayarı günlük kullanma süresi değişkenleri arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler bulunurken, bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları ile bilgisayar kullandıkları yıl arasında ve günde bilgisayarla geçirdikleri zaman değişkenleri arasında

pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile bilgisayara yönelik tutumları ve bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler bulunurken, bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayarla ilgili özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde, anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yavuz Mumcu ve Dönmez Usta (2014) tarafından yapılan çalışma ile Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarının cinsiyet, devam etmekte oldukları program, bilgisayar ve internet erişimine sahip olma değişkenlerine göre incelenmesi ile öğretmen adaylarının devam etmekte oldukları program türlerine göre bilgisayar ve interneti kullanım sıklıkları ve amaçları ortaya konulmuştur. Çalışma örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarına devam etmekte olan toplam (n=168) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Polat ve Güzel (2011) tarafından geliştirilmiş "Bilgisayar ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının interneti en çok araştırma ve ödev yapma amaçlı olarak, her gün ve sıklıkla kullandıkları, bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu ve cinsiyet ve devam edilen program türü değişkenlerine göre bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumlarının anlamlı farklılıklar göstermediği, bilgisayar ve internet erişimine sahip öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik olarak bilgisayar ve internet erişimine sahip olmayan öğretmen adaylarına nazaran daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Siyambaş (2015)'in yaptığı çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik terim farkındalıkları ile bilgisayar tutumları, teknolojiyle öğrenmeye yönelik özgüven algıları ve internet tutumları arasındaki ilişkileri incelemek, öğretmen

adaylarının sosyal ağları (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp) kullanım yüzdelerini ve öncelik sıralamasını belirlemek ve sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiyi kullanımlarının mesleki gelişimlerine katkısı hakkında bakış açılarını açıklamaktır. Çalışma örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (RTEÜ) ve Artvin Çoruh Üniversitesi (AÇÜ)'nin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerindeki (n=915) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Deniz (1995) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Tutum Ölçeği", Papanastasiou ve Angeli tarafından geliştirilen (2008) "Teknoloji ile Öğrenmeye Yönelik Özgüven Algılaması Ölçeği" ile Tezci (2009) tarafından geliştirilen "İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu sosyal ağların aktif olarak kullanıcıları olmakla birlikte öğretmen adaylarının sosyal ağların aktif olarak kullanıcıları olmalarının bilgisayar tutumlarına yönelik olumlu katkılarının olduğu, öğretmen adaylarının teknolojik terim farkındalıkları ölçeği ile öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre Karadeniz Teknik Üniversitesi lehine, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine, sınıf düzeyleri değişkenine göre 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu bulunurken bilgisayar tutumları ölçeğinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre Karadeniz Teknik Üniversitesi lehine, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine ve öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Teknoloji ile öğrenmeye yönelik özgüven algıları ölçeği ile öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine ve devam ettikleri sınıf düzeyi değişkenine göre 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken internet kullanımına yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışma ilkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okutulan sınıf ve sınıfında bilgisayar bulunma değişkenlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini Adana il merkezinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin tamamı, örneklemini ise Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan (n=360) ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada verileri araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu", Tınmaz (2004) tarafından geliştirilen "Algılanan Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği" ve Yavuz (2005) tarafından geliştirilen "Teknoloji Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Tukey HSD testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testleri yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin bilgisayar ile ilgili temel kavramları, kelime işlemci programları, İnternet - World Wide Web kullanımı ve e-posta kullanımını iyi bildikleri, bilgisayarın fiziksel parçaları, işletim sistemi, hesaplama tablosu programları ve sunum programlarını orta düzeyde bildikleri, veritabanı programları ve web sayfası geliştirme konularında ise yetersiz oldukları gösterilirken bilgisayar yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, öğrenim durumu değişkenine göre doktora mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilirken sınıfında bilgisayar olma değişkenine göre sınıfında bilgisayar olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde ifade edilirken cinsiyet, mesleki kıdem ve öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmesine karşılık teknoloji tutum ölçeğinden elde edilen bulgular doğrultusunda yaş değişkenine göre 20-29 yaş aralığındaki öğretmenler lehine, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin teknoloji tutumlarının 5-9 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, cinsiyet, eğitim durumu, okutulan sınıf ve sınıfında bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre öğretmenlerin bilgisayar yeterliğinde anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir.

Yukarıda öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları açısından yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalarda öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, branş, öğrenim görülen sınıf düzeyi, bilgisayar kullanma deneyimi vb.) açısından incelenmiştir. Öğretmen adayları veya öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmen adayları veya öğretmenleri lehine, yaş değişkenine göre incelendiğinde yaşı daha genç olanlar lehine, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni veya öğretmenlerin görev yaptıkları branş değişkenine göre incelendiğinde BÖTE öğretmen adayları veya öğretmenleri lehine, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine ve bilgisayar kullanma deneyimi açısından incelendiğinde bilgisayar kullanma deneyimi fazla olan ve daha sık kullanan öğretmen adayları veya öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve çalışma grubu yer almaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin toplanma süreci açıklanmıştır. Aynı zamanda verilerin analizine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

3.1 Araştırmanın modeli

Bu araştırmada kullanılan araştırma modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri, birçok unsurlardan oluşan bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargı elde etmek için evrenin tümünden ya da evrenden alınabilecek bir çalışma grubu üzerinden yapılan tarama işlemleridir (Karasar, 2008). İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişkenler arasında birlikte gerçekleşen değişimin varlığını veya seviyesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2013). Bu araştırma da seçilen belli bir evreni oluşturan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği (BÖTE) Bölümü öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmasından dolayı ve araştırma sırasında hem mevcut bir durumu ortaya çıkartma hem de BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri, bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutum arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği (BÖTE) Bölümünde öğrenim gören (n=155) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sırasında BÖTE öğretmen adaylarından 5 tanesi araştırmada kullanılan ölçekleri eksik cevaplandırmaları nedeniyle araştırmanın çalışma grubundan çıkartılmış ve araştırmanın çalışma grubunu (n=150) BÖTE öğretmen adayı oluşturarak araştırmaya devam edilmiştir. Araştırmaya katılan 150 BÖTE öğretmen adayının demografik özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1.Öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili betimsel istatistikler

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	79	52,7
	Erkek	71	47,3
Mezun Olunan Lise Türü	Fen Lisesi	1	0,7
	Anadolu Lisesi	26	17,3
	Meslek Lisesi	102	68,0
	Diğer Liseler	21	14,0
Öğrenim Görülen Sınıf	1. sınıf	42	28,0
	2. sınıf	33	22,0
	3. sınıf	35	23,3
	4. sınıf	40	26,7
Toplam		150	100

Bu araştırmaya katılan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları cinsiyetleri açısından incelendiklerinde %52,7 (n=79)’u kadın ve %47,3 (n=71)’i erkektir (bkz. Tablo 3.1.1). BÖTE öğrenim adayları mezun oldukları lise türü açısından incelendiklerinde %0,7 (n=1)’i fen lisesinden, %17,3 (n=26)’sı Anadolu lisesinden, %68,0 (n=102)’si meslek liselerinden mezun olurken %14,0 (n=21)’i de diğer liselerden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adayları öğrenim gördükleri sınıf açısından incelendiklerinde %28,0 (n=42)’si 1. sınıfta öğrenim gördükleri, %22,0 (n=33)’ü 2.

sınıfta öğrenim görmekte iken %23,3 (n=35)'i 3. sınıfta ve %26,7 (n=40)'ı 4. sınıfta öğrenim gördükleri görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve Şerefhanoglu (2007) tarafından geliştirilen “Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma da kullanılan kişisel bilgi formu ve ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının demografik özelliklerini (cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen sınıf) belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu çalışmaların değişken kısmını oluşturduğundan örneğin; öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini (Gökkyer ve Türkoğlu, 2018; Oral ve Yazar, 2015; Selçuk, 2016) inceleyen çalışmalarda kullanılan kişisel bilgi formu aynı zamanda çalışmanın değişkenlerini oluşturmaktadır. Diğer yandan öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını (Tuncer ve Tanaş, 2011; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Dikmen ve Çağlar, 2015) inceleyen çalışmalar ve öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını (Erol ve Kurt, 2017; Yıldırım ve Kaban, 2010; Siyambaş, 2015) inceleyen çalışmalarda da bu araştırmada da belirtilen demografik özelliklere dikkat çekildiği görülmekte ve bu sebeple araştırmacı tarafından bu araştırmada da demografik özelliklere yer veren bu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.2. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği

Bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin” Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin” “Motivasyon”, “Sebat”, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” olmak üzere 4 alt boyuttan ve 27 maddeden oluştuğu görülmektedir. Diker Coşkun (2009) ölçekteki 1., 2., 3., 4., 5., 6. maddelerin ölçeğin “Motivasyon” boyutunu; 7., 8., 9., 10., 11., 12. maddelerin ölçeğin “Sebat” boyutunu; 13., 14., 15., 16., 17., 18. maddelerin ölçeğin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” boyutunu; 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27. maddelerin ölçeğin “Merak Yoksunluğu” boyutunu oluşturduğunu ve ölçekteki “Motivasyon” ve “Sebat” boyutları olumlu maddelerden oluşurken, “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” boyutlarının olumsuz maddelerden oluştuğunu belirtmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği "Çok uyuyor (6), kısmen uyuyor (5), çok az uyuyor (4), çok az uymuyor (3), kısmen uymuyor (2), hiç uymuyor (1)" şeklinde 6'lı likert tipindedir. Buna göre 6'lı likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Bu araştırma da ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir (Diker Coşkun, 2009).

Tablo 3.2.Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Motivasyon	150	19,00	36,00	31,79	3,38	6	0,80
Sebat	150	12,00	36,00	28,06	5,09	6	0,87
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	150	6,00	36,00	27,77	6,89	6	0,81
Merak Yoksunluğu	150	9,00	53,00	23,48	10,37	9	0,89
Ölçeğin Bütünü	150	89,00	137,00	111,11	9,43	27	0,91

Bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin betimsel istatistiklerini gösteren Tablo 3.2. incelendiğinde ölçekteki alt boyutlardan alınan minimum puanın 6,00 maksimum puanın ise 53,00 olduğu görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin ortalaması (\bar{X} = 111,11) bulunurken standart sapma değeri (S_s = 9,43) şeklinde bulunmuştur. Tablo 3.2.'de ayrıca Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik hesabında, her bir boyut ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir ve bu inceleme sonucunda “Motivasyon” alt boyutu için $\alpha=0,80$; “Sebat” alt boyutu için $\alpha= 0,87$; “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutu için $\alpha= 0,81$; “Merak Yoksunluğu” alt boyutu için $\alpha= 0,89$; Ölçeğin Bütünü için ise $\alpha= 0,91$ olarak bulunmuştur.

Cronbach Alpha değeri 0-1 aralığında değer almakta ve güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artmaktadır (Özdamar, 1999). Bu çerçevede Özdamar (1999) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı aralığını; $0.00 < \alpha < 0.40$ aralığında “ölçek güvenilir değildir”; $0.41 < \alpha < 0.60$ aralığında “ölçek düşük güvenilirliktedir”; $0.61 < \alpha < 0.80$ aralığında “ölçek orta düzeyde güvenilir” ve $0.81 < \alpha < 1.00$ aralığında da “ölçek yüksek düzeyde güvenilir” olarak belirlemiştir (Özdamar, 1999).

Bu araştırmanın Cronbach Alpha değerlerinin incelenmesi için Özdamar (1999) tarafından belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik değer aralıklarını esas alınmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik aralıklarına göre bu çalışmada kullanılan yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin Cronbach Alfa değerleri incelenecek olursa ölçeğin “Motivasyon” alt boyutunda Cronbach Alfa değeri 0,80; “Sebat” alt boyutunda Cronbach Alfa değeri 0,86; “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda 0,81 ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda Cronbach Alfa değeri 0,88 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin tüm alt boyutlarında Cronbach Alfa değerlerinin $0.81 < \alpha < 1.00$ aralığında olması ölçeğin alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (bkz.Tablo 3.3). Diğer yandan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin bütününden elde edilen Cronbach Alfa değerinin 0,915 olduğu ve bu değer $0.81 < \alpha < 0.100$ aralığında olması Özdamar (1999)’da belirtildiği gibi ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. DFA model veri uyum değerleri (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007).

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 /sd \leq 3sd$
Sd		
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 5$
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$

Bu araştırmanın doğrulayıcı faktör analizi için uyum indekslerinin değerlendirilmesi için Hu ve Bentler (1999) ve Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirlenen mükemmel uyum değerleri esas alınmıştır (Tablo 3.3). Bu uyum değerlerinde mükemmel uyum Ki-kare sd için $0 \leq \chi^2 \leq 2sd$; Ki-kare için ise $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$; RMSEA için $0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$; NFI için $0,950 \leq NFI \leq 1,000$; NNFI için $0,970 \leq NNFI \leq 1,000$ ve CFI için $0,970 \leq CFI \leq 1,000$ aralığını kabul edilirken kabul edilebilir uyum değerleri ise Ki-kare sd için $2sd < \chi^2 /sd \leq 3sd$; Ki-kare için $2 < \chi^2 /sd \leq 5$; RMSEA $0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$; NFI için $0,900 \leq NFI < 0,950$; NNFI için $0,950 \leq NNFI <$

0,970 ve CFI için $0,950 \leq CFI < 0,970$ aralığında bulunan değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir.

Tablo 3.4. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin bu araştırmadaki DFA Model Veri Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*	Bu çalışmada elde edilen	Bu çalışmada uyum için karar
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 /sd \leq 3sd$	363,27	Kabul edilebilir
Sd			318	
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 5$	1,142	Mükemmel
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,031	Mükemmel
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$	0,930	Kabul edilebilir
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$	0,990	Mükemmel
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$	0,990	Mükemmel

Bu araştırma da elde edilen DFA uyum indeksleri Tablo 3.4’de sunulmuştur. Tablo 3.4 incelendiğinde DFA model veri uyum değerleri Ki-kare (sd)= 363,27 (318); RMSEA= 0,031; GFI= 0,96; AGFI=0,95; CFI=0,99 ve NNFI=0,99 olduğu görülmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizine göre Ki Kare uyum indeksi $\chi^2 /sd= 363,27/318=1,142$ olarak elde edilmiş ve Hu ve Bentler (1999)’a göre ki kare sonucunun $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$ arasında olması mükemmel uyumu gösterir (bkz. Tablo 3.3). Bu sonuçlara göre bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Ki-kare uyum indeksinin veri uyumunu sağladığını ve bu uyum indeksinin mükemmel olarak ifadelendirildiğini söylemek mümkündür (Tablo 3.4).

Tablo 3.4 incelendiğinde bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlenmesi için Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilen RMSEA değeri 0,031 olarak hesaplanmış ve Tabachnick ve Fidell (2007)’ye göre $0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$ değerine göre bu araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin RMSEA değerinin veri uyumunu sağladığı ve araştırma da kullanılan Yaşam

Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin sonucunun mükemmel uyum sağladığı söylenebilir (bkz. Tablo 3.4).

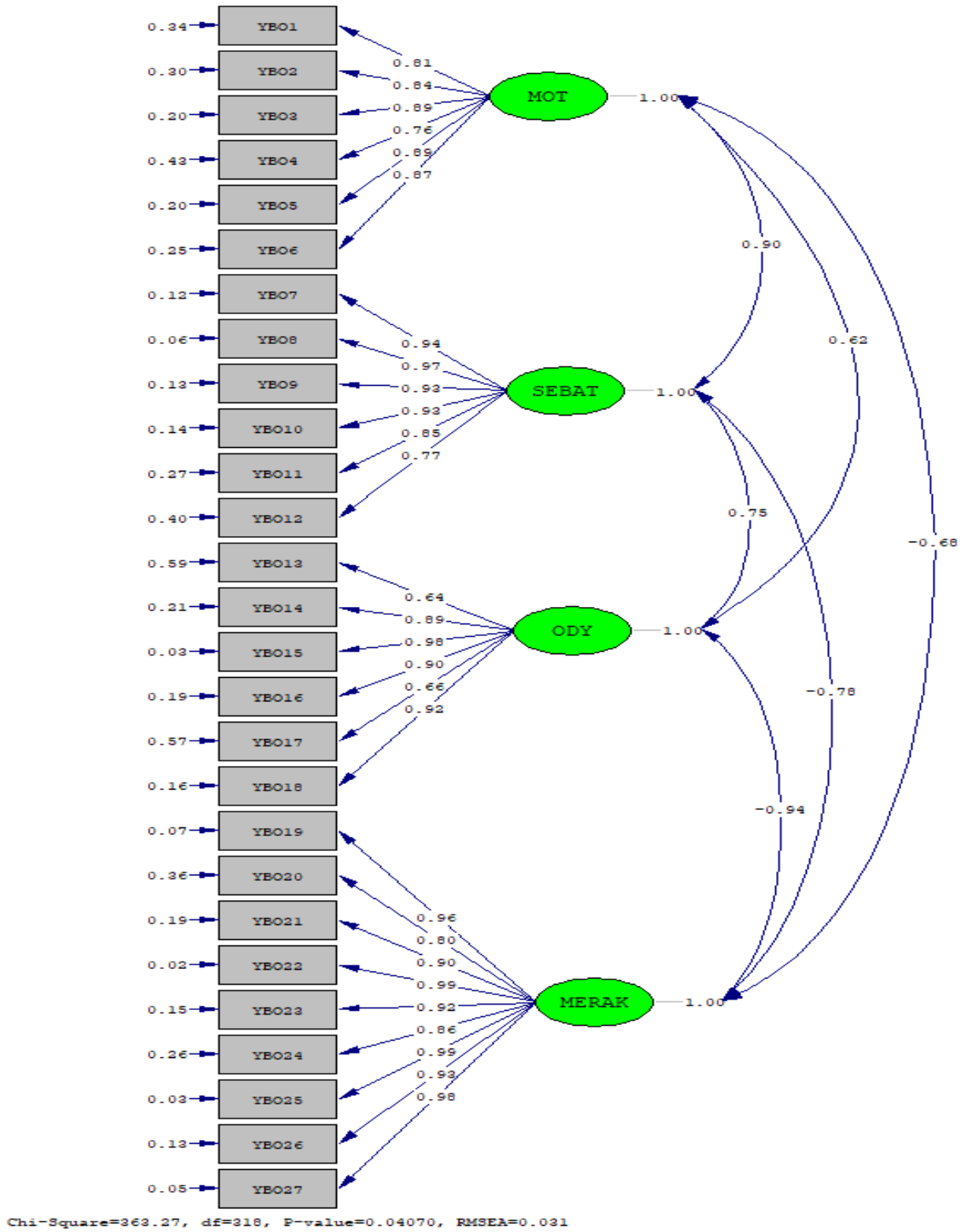
Model veri uyumunu yorumlanması ve doğru kararların verilmesi için bütüncül yaklaşım seçilmelidir. Dolayısıyla yukarıda verilen model veri uyum indeksleri incelendiği ve model veri uyumunun sağlandığı görülmektedir. Bu sayede bu araştırmada kullanılan Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sağlandığı belirtilebilir (bkz. Tablo3.4).

Tablo 3.5. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri

	χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	E	Faktörler arası korelasyon
4 faktörlü DFA	363,27 (318)	0,031	0,96	0,95	0,99	0,99	0,62- 0,94	0,02- 0,59	–

Tablo 3.5'te Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin GFI=0,96; AGFI=0,95; CFI=0,99 ve NNFI=0,99 değerleri incelendiğinde, ölçek ile ilgili uyum indekslerinin 0,90'ı geçmekte olduğu ve bu değerler ile modelin veri uyumunun sağlandığı anlaşılmaktadır (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,62 ile 0,94 arasında olduğu ve ölçeğin hata varyans değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin 0,02 ile 0,59 arasında olduğu görülmektedir. Bir gizil değişkenin göstergesi olabilmek için faktör yük değerinin en az 0,30 olması ve hata varyansının ise en fazla 0,90 olması şartı vardır (Büyüköztürk, 2014). Buna göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin ve hata varyansı değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu söylenebilir.

Şekil 3.1. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin DFA sonuçları



3.3.3. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği

Bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarını ölçmek için Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği” toplamda 18 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipine uygun olarak puanlanmaktadır. Bu bağlamda Aşkar ve Umay (2001) olumlu maddeler için "Her zaman-5, çoğu zaman-4, bazen-3, ender-2, hiçbir zaman-1" olacak şekilde puanlama yapılırken olumsuz maddelerde "Her zaman- 1, Hiçbir zaman- 5" olacak şekilde puanlamanın tersine çevrilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aşkar ve Umay (2001) Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısını ($\alpha= 0,71$) olarak bulmuşlardır. Ayrıca bu güvenilirlik değerinin kabul edilebilir aralıkta olduğunu belirten Aşkar ve Umay (2001) “Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğindeki” maddelerin ayırt ediciliklerini hesaplayarak (ölçek puanları ile maddeden aldıkları puanların korelasyonları) maddelerin çoğunun ayırdediciliklerinin yüksek olduğunu (ortanca 0,50) ve bu sonuç ölçeğin madde geçerliklerinin kabul edilebilir olduğu anlamına geldiğini ifade etmişlerdir (Aşkar ve Umay, 2001).

Tablo 3.6.Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Ölçeğin Bütünü	150	20,00	89,00	65,84	10,84	18	0,880

Bu araştırma da kullanılan Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikleri gösteren Tablo 3.6 incelendiğinde Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen minimum değer 20,00 ve maksimum değer 89,00 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ortalaması 65,84 iken standart sapma değeri ($Ss=10,84$) şeklinde bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri ($\alpha=0,88$) olduğu görülürken bu değer 0,70'in üstünde bir değer olması, Özdamar (1999)'da belirttiği gibi, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar

özyeterlik algılarını belirlemek için kullanılan Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ($\alpha=0,88$) olması, ölçeğin olabildiğince 1'e yakın olması sebebiyle kullanılabilir yeterlikte olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

Tablo 3.7.Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*	Bu çalışmada elde edilen	Bu çalışmada uyum için karar
Ki-kare Sd	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 /sd \leq 3sd$	192,16 134	Mükemmel
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 5$	1,434	Mükemmel
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,054	Kabul edilebilir
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$	0,900	Kabul edilebilir
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$	0,960	Kabul edilebilir
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$	0,970	Mükemmel

Kaynak:*(Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007)

Tablo 3.7 incelendiğinde Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin bu araştırmanın model veri uyum değerlerini gösteren doğrulayıcı faktör analizine göre Ki Kare uyum indeksi $\chi^2 /sd= 192,16/134=1,434$ olarak elde edilmiş ve Tabachnick ve Fidell (2007) 'ye göre ki kare sonucunun $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$ arasında olması mükemmel uyumu gösterir. Bu sonuçlara göre bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Ki-kare uyum indeksinin veri uyumunu sağladığını ve bu uyum indeksinin mükemmel olarak ifadelendirildiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen RMSEA değeri 0,054 olarak hesaplanmış, Hu ve Bentler (1999) göre $0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$ değerine göre bu çalışmada kullanılan Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin RMSEA değerinin veri uyumunu sağladığı ve çalışmada

kullanılan Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin sonucunun kabul edilebilecek derecede uyum sağladığı söylenebilir.

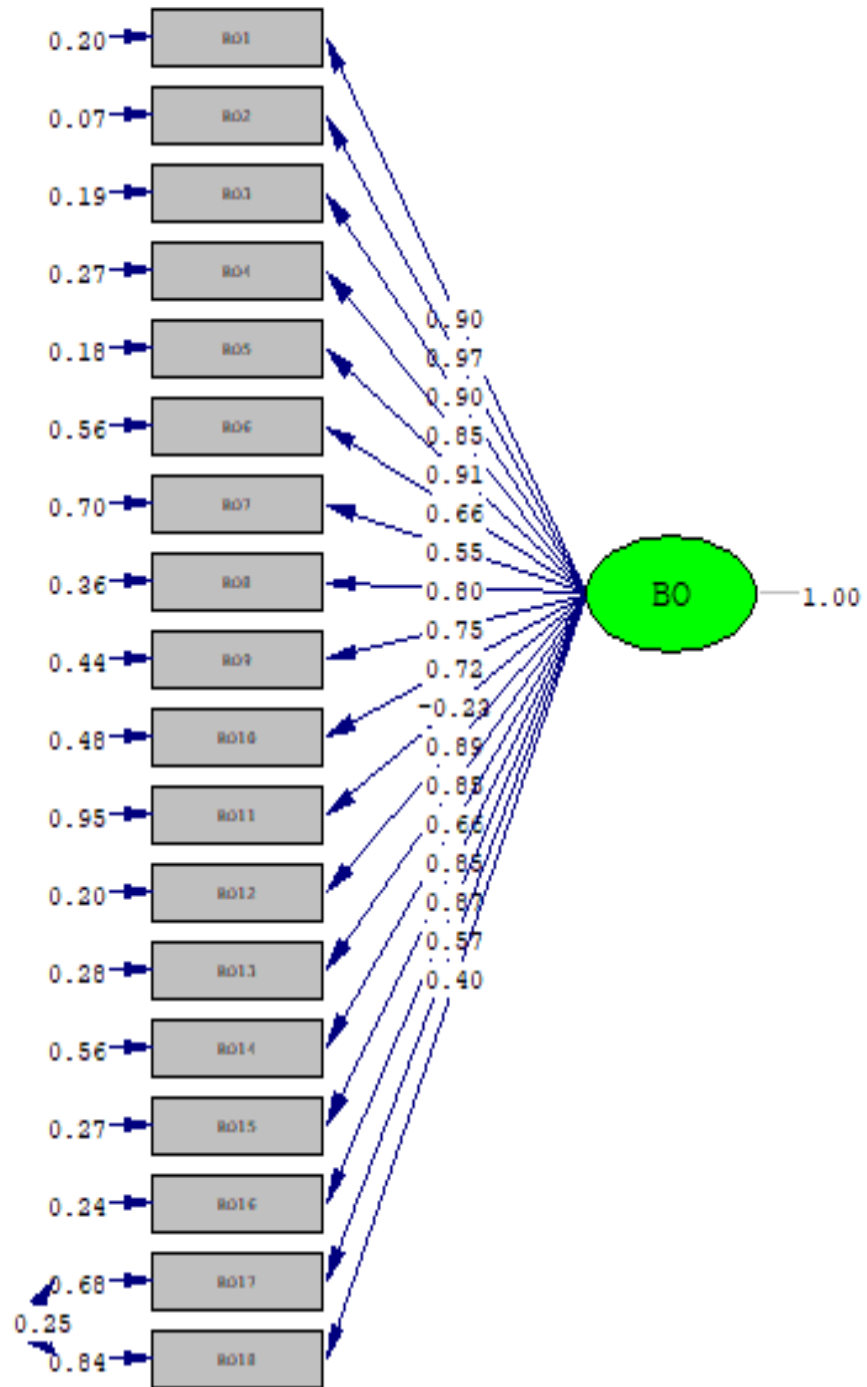
Bu araştırmanın model veri uyumunu yorumlanması ve doğru karara ulaşılabilmesi için bütüncül yaklaşım seçilmelidir. Dolayısıyla yukarıda verilen model veri uyum indeksleri incelenerek model veri uyumunun sağlandığı belirtilebilir. Bu sayede bu çalışmada kullanılan Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sağlandığı belirtilebilir (bkz. Tablo 3.7).

Tablo 3.8. Bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri

χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Δ	ε	Faktörler arası korelasyon
192,1 6 (134)	0,054	0,96	0,95	0,97	0,96	0,23- 0,97	0,07- 0,95	–

Tablo 3.8 incelendiğinde Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin GFI=0,96; AGFI=0,95; CFI=0,97 ve NNFI=0,96 olarak bulunduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)'a göre ölçek ile ilgili uyum indekslerinin 0,90 ve üzeri olması modelin veri uyumunu sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ile ilgili uyum indekslerinin 0,90'ı geçmekte ve bu değerler ile modelin veri uyumunun sağlandığı anlaşılmıştır. Ayrıca Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,23 ile 0,97 arasında değiştiği ve hata varyans değerlerine bakıldığında ise hata varyansı değerinin 0,07 ile 0,95 arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği maddelerinin faktör yük değerlerinin ve hata varyanslarının kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Şekil 3.2. Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin DFA sonuçları



Chi-Square=192.16, df=134, P-value=0.00074, RMSEA=0.054

3.3.4 Bilgisayara yönelik tutum ölçeği

BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan bu araştırma da “Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, Loyd ve Gressard (1985) tarafından geliştirilen ve Berberoğlu ve Çalikoğlu (1991) tarafından Türkçeye çevrilip, güvenilirliği Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanarak ($\alpha=0.90$) bulunan Şerefhanoglu (2007) tarafından geliştirilip düzenlenen “Computer Attitude Scale (CAS) – Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği” olarak 21 maddeden oluşmuştur. 5’ li likert türündeki bu ölçekte her bir madde için; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” seçenekleri yer almaktadır. Bilgisayara Karşı Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ($\alpha=0.87$) olarak hesaplanmıştır (Şerefhanoglu, 2007).

Tablo 3.9.Bilgisayar yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Ölçeğin Bütünü	150	34,00	105,00	87,16	13,77	21	0,93

Bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla Şerefhanoglu (2007) tarafından geliştirilen Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikleri gösteren Tablo 3.9 incelendiğinde Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen minimum değer 34,00 olduğu görülürken maksimum değer 105,00 olduğu bulunmuştur. Şerefhanoglu (2007) tarafından geliştirilen Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin ortalama değeri 87,16 iken bu ölçeğin standart sapma değeri ($Ss=13,77$) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma da kullanılan Bilgisayara Yönelik Tutum ölçeğinin güvenilirlik derecesine bakmak için Cronbach Alpha değeri hesaplanmış ve ($\alpha=0,93$) bulunarak ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür (Özdamar, 1999).

Tablo 3.10.Bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin DFA model veri uyum değerleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum*	Kabul Edilebilir Uyum*	Bu çalışmada elde edilen	Bu çalışmada uyum için karar
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd < \chi^2 /sd \leq 3sd$	284,42	Kabul edilebilir
Sd			189	
Ki-kare	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 < \chi^2 /sd \leq 5$	1,504	Mükemmel
RMSEA	$0,000 \leq RMSEA \leq 0,050$	$0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,058	Kabul edilebilir
NFI	$0,950 \leq NFI \leq 1,000$	$0,900 \leq NFI < 0,950$	0,950	Mükemmel
NNFI	$0,970 \leq NNFI \leq 1,000$	$0,950 \leq NNFI < 0,970$	0,980	Mükemmel
CFI	$0,970 \leq CFI \leq 1,000$	$0,950 \leq CFI < 0,970$	0,980	Mükemmel

Kaynak:*(Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007)

Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen model veri uyum değerlerini gösteren Tablo 3.10 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizine göre Ki Kare uyum indeksi $\chi^2 /sd = 284,42/189 = 1,504$ olarak elde edilmiş ve Tabachnick ve Fidell (2007) 'ye göre ki kare sonucunun $0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$ arasında olması mükemmel uyumu gösterir. Bu sonuçlara göre bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Şerefhanoğlu (2007) tarafından geliştirilen Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin Ki-kare uyum indeksinin veri uyumunu sağladığını ve bu uyum indeksinin mükemmel uyum olarak ifadelendirildiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen RMSEA değeri 0,058 olarak hesaplanmış, Hu ve Bentler (1999)'a göre $0,050 \leq RMSEA \leq 0,10$ değerine göre bu çalışmanın RMSEA değerinin veri uyumunu sağladığı ve çalışmada Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin kabul edilebilecek derecede uyum sağladığı söylenebilir.

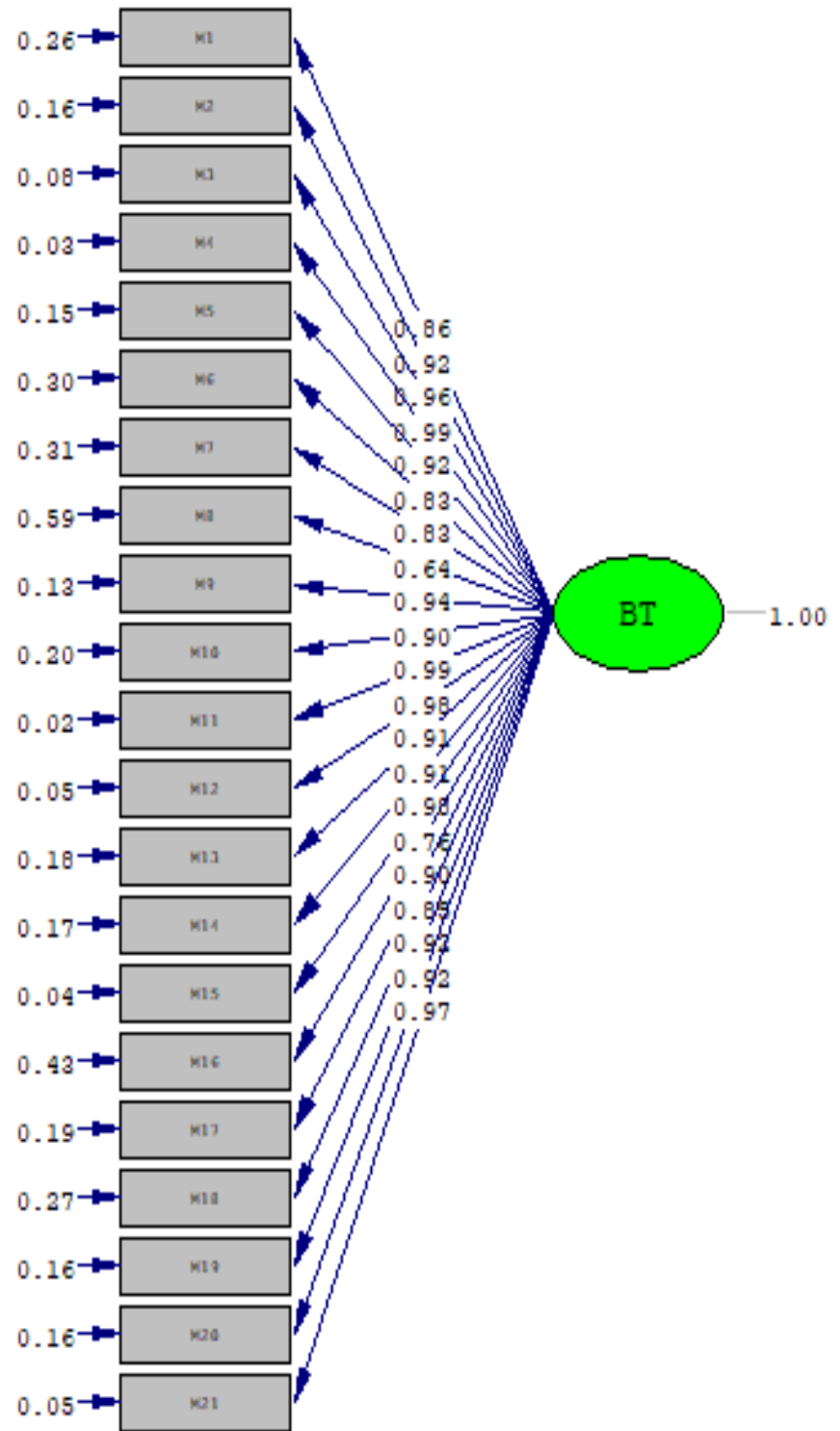
Bu araştırma da model veri uyumunu yorumlanması ve doğru karara ulaşılması amacıyla bütüncül yaklaşım seçilmelidir. Dolayısıyla yukarıda verilen model veri uyum indeksleri incelenerek model veri uyumunun sağlandığı görülmektedir. Bu sayede bu çalışmada kullanılan Şerefhanoğlu (2007) tarafından geliştirilen Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile sağlandığı belirtilebilir (bkz. Tablo 3.10).

Tablo 3.11. Bilgisayara yönelik tutum ölçeği ile ilgili model veri uyum değerleri

χ^2 (sd)	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI	Λ	ϵ	Faktörler arası korelasyon
284,42 (189)	0,058	0,97	0,96	0,98	0,98	0,64- 0,99	0,02- 0,59	–

Tablo 3.11 incelendiğinde Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin model veri uyum değerleri GFI=0,97; AGFI=0,96; CFI=0,98 ve NNFI=0,98 olarak bulunmuştur. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ile ilgili uyum indekslerinin 0,90'ı geçerek bu değerler ile modelin veri uyumunun sağlandığı görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Diğer yandan Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin faktör yükleri 0,64 ile 0,99 arasında olduğu; ölçeğin hata varyanslarının 0,02 ile 0,59 arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2014)'e göre ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin en az 0,30 ve hata varyanslarının en fazla 0,90 olması gerekmektedir. Bu araştırmada da Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin maddelerinin yukarıda belirtilen faktör yük değerleri ve hata varyans değerlerinin belirtilen aralıkta olduğu için Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğini oluşturan maddelerin model veri uyumunu sağlamakta olduğu görülmektedir.

Şekil 3.3. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine ilişkin DFA sonuçları



Chi-Square=284.43, df=189, P-value=0.00001, RMSEA=0.058

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulamasına Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınan izinle başlanmıştır. Daha sonra araştırmanın çalışma grubunu oluşturan BÖTE öğretmen adaylarına araştırmanın ölçeklerini uygulamak için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalından gerekli izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından gönüllülük esasına dayalı olarak Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE öğretmen adaylarına Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ders saatleri içerisinde ders öğretim görevlilerinin izni ve yardımı ile uygulanmış ve aynı ders saati içinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde BÖTE öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve onlardan beklenenler gerektiği gibi açıklanmış olup ölçeklerin sorularını içtenlikle cevaplandırmaları sağlanmıştır. Ölçekleri BÖTE öğretmen adayları yaklaşık 20-25 dk içerisinde tamamlamışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerini analiz etmek için SPSS.20 programı kullanılmıştır. Ölçeklerin normalliğini ölçmek için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testleri yapılmıştır. Araştırmada Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre analizinde Mann-Whitney U Testi ve Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılırken mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis H Testleri yapılmıştır.

Araştırma da kullanılan Bilgisayar Özyeterlik Algısı ölçeğinin analizinde cinsiyet değişkenini Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz ederken mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma da kullanılan üçüncü ölçek Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğidir. Bu ölçeğın cinsiyet değişkenine göre analizinde Mann-Whitney U Testi yapılırken aynı ölçeğın mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre ise Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır.

Araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır.



IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın yaşamboyu öğrenme eğilimlerine ilişkin alt problemlerine yönelik yapılan analizlerin bulgularına ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarına ilişkin alt problemlerine yönelik yapılan analizlerin bulgularına ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin alt problemlerine yönelik yapılan analizlerin bulgularına ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.1 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleriyle ilgili betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Motivasyon	150	5,298883	0,563393	1	6
Sebat	150	4,677783	0,849983	1	6
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	150	4,628883	1,14987	1	6
Merak Yoksunluğu	150	2,608888	1,15302	1	6
Ölçeğin Bütünü	150	4,115307	0,34951	1	6

Diker Coşkun (2009) Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinde minimum değer 1, maksimum değer 6 olduğunu dolayısıyla 6'lı likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değerinin “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyinin belirlenmesinde Diker Coşkun (2009) tarafından belirtilen 3,5 değeri yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin orta noktası olarak kabul edilmiş ve bu araştırma için verilerin yorumlanmasında 3,5 değeri kullanılmıştır. Bu çerçevede içerisinde tablo 4.1’de belirtilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin betimsel istatistikleri incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Motivasyon” alt boyutunda elde edilen aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=5,298883$) çok yüksek düzeyde olduğu, standart sapma değerinin ($Ss=0,563393$) olduğu; “Sebat” alt boyutunda aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=4,677783$) orta düzeyin üzerinde olduğu ve standart sapma değerinin ($Ss=0,849983$) olduğu; ölçeğin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=4,628883$) orta düzeyin üzerinde olduğu ve standart sapma değerinin ($Ss=1,14987$) olduğu ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda ise aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=2,608888$) düşük düzeyde olduğu ve standart sapma değerinin ($Ss=1,15302$) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin bütününde aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=4,115307$) ve standart sapma değerinin ($Ss=0,34951$) olduğu görülmektedir. Ayrıca Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde alınabilecek minimum değer 1, maksimum değer 6 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik gösteren başka çalışmalarında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar ele alındığında; Yasa (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma da öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer bir sonuç olarak Dündar (2016) da sınıf öğretmeni adaylarının

yaşamboyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyde bulunduğunu ifade etmiştir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuna benzerlik gösteren çalışmaların aksine benzerlik göstermeyen diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin düşük veya yüksek düzeyde olduğu çeşitli çalışmalara da rastlanılmıştır. Bu çerçevede içerisinde Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer Coşkun (2009) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada da benzer sonuca ulaşılarak üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Benzer bir sonuç olarak Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler tarafından incelendiği çalışma da öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Yukarıda verilen bu çalışmalardan farklı olarak Akyol (2016) tarafından yapılan öğretmen adaylarının özyeterlik algıları, öğrenme yönelimli motivasyonları ve yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin incelendiği çalışma da öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca Demirel ve Akkoyunlu (2017) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin ve bilgi okur - yazarlık özyeterliklerinin araştırıldığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yine Akyol (2016)'nın ve Demirel ve Akkoyunlu (2017)'nin çalışmalarından elde edilen sonuçlara benzer bir sonuç olarak Oral ve Yazar (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma da öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde (Dündar,2016; Yasa,2018) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu

araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Akyol (2016), Demirel ve Akkoyunlu (2017), Diker Coşkun (2009), Oral ve Yazar (2015), Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015), Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmada ise BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Motivasyon”, “Sebat”, “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutları ile ölçeğin bütününden aldıkları puanlara göre BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyleri açısından incelendiğinde “Motivasyon” ($\bar{X}=5,29$) çok yüksek düzeyde ve “Sebat” ($\bar{X}=4,67$) alt boyutuna göre orta düzeyin üstünde olduğu sonuçları elde edilmiştir. Dolayısıyla BÖTE öğretmen adaylarının kişisel gelişimleri açısından yeni bilgiler öğrenmeye karşı istekli oldukları, gelişime açık olduklarını, yeni bilgiye ulaşmada gerekli motivasyona sahip ve yeni bilgi beceri öğrenmeye karşı ilgilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan bu araştırma da kullanılan yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutları Ayra ve Kösterelioğlu (2015)’in ve Gökyer ve Türkoğlu (2018)’in çalışmalarında belirttikleri gibi ters puanlanmış ve bu alt boyutların yorumlamaları bu çerçevede yapılmıştır. Bunun sonucunda yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ($\bar{X}=4,62$) alt boyutunun düşük düzeyde ve “Merak Yoksunluğu” ($\bar{X}=2,60$) alt boyutunun orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre BÖTE öğretmen adaylarının zorunlu haller dışında mesleğiyle ilgili bilgi kaynaklarını kullanmak istemediklerini ve mesleğiyle ilgili olmayan bilgi, becerileri öğrenmek istemediklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu araştırma da BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Bilgi gelişmişliğin başlıca bir göstergesi olarak kabul edilmiş, eğitim kurumlarının sorumluluk ve işlevlerinde büyük değişiklikler meydana gelmiş ve bilişim teknolojileri kullanılarak bilgiye ulaşabilme, bu bilgiyi kullanma ve değerlendirme yetenekleriyle yetişmiş bireyler yetiştirmek asıl amaç haline gelmiştir (Akdağ, 2016). Dolayısıyla bu köklü değişimden eğitim kurumlarının temel taşlarından biri olan öğretmenler de etkilenmiştir. Bilginin hızla değiştiği ve güncelliğini kısa sürede yitirdiği bu çağda öğretmenlerin bilgiyi öğreten rolünden çıkıp bilgiyi ulaşma yollarını, nerede ve nasıl öğrenileceğini, öğrenilen bilginin, becerinin nasıl kullanılacağını gösteren rehber konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu sorumluluklarını aktif bir biçimde yerine getirebilmeleri için alan bilgisi, pedagoji bilgisinin yanı sıra bilgisayar teknolojilerini kullanabilme becerilerine de sahip olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Bunun için eğitim kurumlarında bilişim öğretmeni olarak atanan ve görev yapan BÖTE mezunlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı BÖTE öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimlerinde uygun mesleki ve bireysel bilgi, ilgi, tutum ve becerilerle donatılmış olmalıdırlar. Çünkü Önal (2018)'inde belirttiği gibi öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri kuşkusuz yetiştirdikleri öğrencileri doğrudan etkileyeceği için BÖTE öğretmen adaylarının konu alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu,2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim planı incelenecek olursa diğer öğretmenlik branşlarından farklı alan dersleri olarak öğretim tasarımı, çoklu ortam tasarımı, geliştirmesi ve değerlendirmesi, proje geliştirme gibi dersler bulunduğu görülmektedir. Bu dersler sayesinde mesleki gelişimleri sağlanmakta ve mesleki gelişimlerine olan motivasyonları, ilgileri ve istekleri canlı tutulmaktadır.

Diğer yandan MEB'in BÖTE öğretmenlerine "rehberlik, öncülük" şeklinde vasıflandırdığı fakat iş tanımlamalarında görülen belirsizliklerin sonucunda, çalıştıkları okullarda "bilgisayar dersini vermek, okuldaki donanımla ilgili sorunları çözmek" hatta "bilgisayar ile ilgili olan her çeşit görevi üstlenmek" gibi sorumlulukları almak zorunda kalmıştır (Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011). Bunun gibi BÖTE öğretmenliği görev tanımlarındaki yanlış anlaşılmalarda BÖTE öğretmen adaylarının mesleki olarak kendilerini zorunlu kalmadıkları sürece gelişmeyi istemedikleri sonucuna ulaştırmaktadır. Kurt ve Sular (2011) tarafından yapılan çalışmada BÖTE öğretmen

adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı önyargı oluşturmalarının sebeplerinden bazılarının bilgisayar dersinin seçmeli olması, ilköğretim de bilgisayar dersinin bir karne notunun olmaması, bilgisayar ders saatinin yetersizliği, bilgisayarın daha çok oyun aracı olarak görülmesi ve yönetim kaynaklı sorunlar ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak BÖTE öğretmen adaylarının atandıklarında okul müdürünün ve okuldaki diğer meslektaşları tarafından “bilgisayar tamircisi” veya “okulun teknik danışmanı” olarak görüldüklerini bunun sonucunda BÖTE öğretmen adaylarının mesleğe ve geleceğe umutsuz baktıklarını göstermektedir (Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2015). Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı BÖTE öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili değişime ve gelişmeye açık olmadıklarını, sınav, proje gibi zorunlu haller dışında zamanlarını araştırma yapmak için kullanmak istemediklerini, sadece kişisel gelişim için yeni bilgi ve becerileri öğrenmemeyi tercih ettiklerini bu durumun BÖTE öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini ve kişisel gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ve etkileyeceğini aynı zamanda BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini olumsuz etkileyeceğini söylemek mümkündür.

BÖTE öğretmen adaylarının tüm bu olumsuz düşüncelerinin aksine TED (Türk Eğitim Derneği) ve MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) gibi kurumların öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerle ilgili gerekli çalışmaları raporlar ve yeterlikler listesi şeklinde yayınladıkları görülmektedir. Bu bağlamda TED (2009) “Öğretmen Yeterlikleri” raporunda öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin, toplumun geleceğini oluşturan öğrenenlerin alacağı eğitimin niteliğini etkilemesi nedeniyle öğretmen özelliklerinin ya da öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin ulusal ve uluslararası düzeyde öncelikli hale getirildiğini belirtmektedir. TED (2009) “Öğretmen Yeterlikleri” isimli raporuna benzer şekilde MEB (2008) “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü” tarafından öğretmenlerin kendi gelişim alanlarının belirlemesi, bu alanda gelişmelerini sağlamak için sahip olmaları gereken bilgileri, becerileri ve tutumlarını kapsayan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" ve ilk ve ortaöğretim kademesi öğretmenlerine ilişkin "Özel Alan Yeterliklerini" geliştirmiş ve 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onay ile yürürlüğe girmiştir. MEB (2008) tarafından yürürlüğe konulan öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri; “kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim”, “öğrenciyi tanıma”, “öğretme ve öğrenme süreci”, “öğrenmeyi,

gelişimi izleme ve değerlendirme”, “okul, aile ve toplum ilişkileri” ve “program ve içerik bilgisi” olmak üzere altı ana yeterlik alanını kapsamaktadır. Belirtilen tüm bu çalışmalar bağlamında MEB (2008) ve TED (2009) gibi kurumlar tarafından yapılan benzer çalışmalarla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükseltilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilen sebepler değerlendirildiğinde genelde farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının özelde ise BÖTE öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitimle yaşamboyu öğrenme eğilimleri yükseltilmeye çalışılırken iken çalışma hayatına geçtiklerinde beklentilerinin BÖTE öğretmenleri ile ilgili önyargılar, meslek içindeki yaşantılar ve benzer durumlar sonrasında değişmesinin onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşürdüğünü söylemek mümkündür.

4.1.Araştırmanın Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Alt Problemleri ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri a)cinsiyetlerine, b)mezun olunan lise türü, c)öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

4.1.1a) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1a) cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.2 'de verilmiştir.

Tablo 4.2.BÖTE öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Motivasyon	Kadın	79	81,28	6421,50	2347,50	0,000*
	Erkek	71	69,06	4903,50		0,320*
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	79	81,01	6399,50	2369,50	0,000*
	Erkek	71	69,37	4925,50		0,220*
Merak Yoksunluğu	Kadın	79	91,38	7219,00	1550,00	0,000*
	Erkek	71	57,83	4106,00		0,200*
Ölçeğin Bütünü	Kadın	150	89,91	7103,00	1666,00	0,002*
	Erkek	150	59,46	4222,00		0,200*

*p<,05

BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur. Tablo 4.2 incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde “Motivasyon” alt boyutunda elde edilen kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=81,28$; $p=,000<,05$) ve erkek öğretmen adayları sıra ortalaması ($\bar{X}=69,06$; $p=,320>,05$) karşılaştırıldığında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=2347,500$); Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunun kadın öğretmen adayları sıra ortalaması ($\bar{X}=81,01$; $p=,000<,05$) ve erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=69,37$; $p=,220>,05$) olarak erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=2369,500$) görülmektedir. Ölçeğin diğer bir boyutu olan “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda kadın öğretmen adayları sıra ortalaması ($\bar{X}=91,38$; $p=,000<,05$) ve erkek öğretmen adayları sıra ortalaması ($\bar{X}=57,83$; $p=,200>,05$) olduğu ($U=1550,000$) görülmekte ve “Merak Yoksunluğu” boyutu ters maddeler içerdiğinden dolayı erkek

öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunlara ek olarak Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin bütününde kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=89,90$; $p=,002<,05$) iken erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=59,46$; $p=,200>,05$) olduğundan kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=1666,000$) görülmektedir.

Tablo 4.3. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t-testi	P
Sebat	Kadın	79	29,2405	4,71554	3,056	,440
	Erkek	71	26,7606	5,22484		

* $p<,05$

Tablo 4.3’de BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Sebat” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları verilmiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarından kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=29,24$) ve standart sapma değerleri ($Ss=4,71$) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanları ($\bar{X}=26,76$) ve standart sapma değerleri ($Ss=5,22$) olduğu görülmektedir. Tablo 4.3’de Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Sebat alt boyutunun anlamlılık düzeyi ($p=,440$) olduğundan varyansların eşit olduğu görülmektedir ($p>,05$). Bu araştırma da varyansların eşit olması, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı anlamına gelmektedir (Tonta, 2009).

BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Motivasyon” alt boyutuna göre kadın öğretmen adayları lehine; “Sebat” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; “Öğrenmeyi Düzenleme de Yoksunluk” alt boyutuna göre erkek öğretmen adayları lehine olduğu ve “Merak Yoksunluğu” alt boyutuna göre ise erkek öğretmen adayları lehine sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Yaşam Boyu Öğrenme

Eğilimleri Ölçeğinin bütününe bakıldığında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların yanı sıra tam tersi sonuçların elde edildiği başka çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile benzer sonuçlar elde eden Kurt, Cevher ve Arslan (2019), Türkçe öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu bulurken benzer şekilde Gökyer ve Türkoğlu (2018) çalışmalarında da üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre kadın üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Oğuz ve Ataseven (2016) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlık özyeterliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada bu araştırmaya benzer olarak yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir sonuç elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu çalışmaların aksine Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmayla farklı bulgular elde eden çeşitli çalışmalardan Oral ve Yazar (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimi ve araştırmaya yönelik kaygıya ilişkin görüşlerinin inceleyen Abaslı ve Polat (2018) çalışmalarının sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediklerini ifade etmişlerdir. Kozikoğlu (2014) tarafından üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerini incelendiği çalışma da cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca konu alanı ile ilgili

literatür incelendiğinde Gökyer ve Türkoğlu (2018), Kurt, Cevher ve Arslan (2019), Oğuz ve Ataseven (2016) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Abaslı ve Polat (2018), Kozikoğlu (2014), Oral ve Yazar (2015), Yıldız, Özen ve Yıldız (2018) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre BÖTE öğretmen adaylarında yaşamboyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Selçuk (2016)'nın da belirttiği gibi kadınların, hayat içerisindeki sosyal rolleri gereği yaşanan değişimleri takip etme, toplumsal hayatta ve çalışma yaşamında yerini alma ve ön plana çıkma isteklerinin onların yaşamboyu öğrenme eğilimlerinde erkeklerin bir adım önünde olmalarına imkan verdiğini söylemek mümkündür. Coşkun ve Demirel (2012), günümüzde yüksek öğretimde elde edilen başarının, kadınlara sosyal ve çalışma hayatında olumlu getirilerin olduğunu ve bu durumun kadın öğrencilerin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme açısından güdülenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın ve benzer araştırmaların sonuçları incelendiğinde Coşkun ve Demirel (2012) ile Selçuk (2016) tarafından belirtilen nedenler bu fikri destekler niteliktedir.

4.1.1b) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1b) mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.4 'de verilmiştir.

Tablo 4.4. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin mezun olunan lise türüne göre Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi	P
Motivasyon	Fen- Anadolu Lisesi	27	80,73	2,302	2	,316*
	Meslek Lisesi	102	76,70			
	Diğer Liseler	21	62,81			
Sebat	Fen- Anadolu Lisesi	27	74,20	1,955	2	,376*
	Meslek Lisesi	102	78,25			
	Diğer Liseler	21	63,83			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Fen- Anadolu Lisesi	27	74,28	3,923	2	,141*
	Meslek Lisesi	102	79,27			
	Diğer Liseler	21	58,76			
Merak Yoksunluğu	Fen- Anadolu Lisesi	27	77,93	4,746	2	,093*
	Meslek Lisesi	102	78,79			
	Diğer Liseler	21	56,38			
Ölçeğin Bütünü	Fen- Anadolu Lisesi	27	75,96	5,142	2	,076*
	Meslek Lisesi	102	79,43			
	Diğer Liseler	21	55,83			

*p<,05

BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin mezun olunan lise türü değişkenine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur. Tablo 4.4 incelendiğinde mezun olunan lise türleri Anadolu-Fen Liseleri (N=27), Meslek Liseleri (N=102) ve

Diğer Lise türlerinden mezun öğretmen adayları sayısının (N=21) olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4.4). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Motivasyon” alt boyutunda Anadolu-Fen liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=80,73$); Meslek Liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=76,70$) ve Diğer Lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=62,81$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri “Motivasyon” alt boyutunun mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2,n=150)=2,302,p=,316>,05$] görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Sebat” alt boyutunda Anadolu-Fen liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=74,20$); Meslek Liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=78,25$) ve Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=63,83$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının “Sebat” alt boyutunda mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2, n=150)=1,955, p=,376>,05$] bulunurken “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda Anadolu-Fen liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=74,28$); Meslek Liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=79,27$) ve Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=58,76$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2,n=150)=3,923,p=,141>,05$] görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda Anadolu-Fen liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=77,93$); Meslek Liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=78,79$) ve Diğer Lise mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=56,38$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2,n=150)=4,746,p=,093>,05$] görülmüştür. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin bütününe bakıldığında Anadolu-Fen liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=75,96$); Meslek Liseleri mezunu öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=79,43$) ve Diğer Lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=55,83$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğinin bütününde mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$\chi^2(sd=2,n=150)=5,142,p=,076>,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulguya benzer bulgu elde eden Selçuk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterlik algıları ve öz yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre elde edilen sonucun aksine Tuncer ve Tanaş (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada mezun olunan lise türü değişkeni açasından meslek lisesi mezunu üniversite öğrencileri ile diğer liselerden mezun olan üniversite öğrencileri arasında meslek lisesi mezunu üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tuncer ve Tanaş (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonucun aksine farklı bir sonucun bulunduğu diğer bir çalışma da Ödemiş (2014) tarafından yapılan havacılık bölümünde ön lisans eğitimi görmekte olan üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında mezun olunan lise türü değişkenine göre meslek lisesi, Anadolu lisesi ve resmi ve gündüz öğretim yapan liseler arasında, Anadolu lisesi mezunun üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Selçuk (2016) gibi araştırmacının yaptığı çalışma sonucunda elde ettiği bulgunun da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Ödemiş (2014), Tuncer ve Tanaş (2011) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görölmektedir.

Bu araştırmada ise BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumun muhtemel nedenlerini ortaöğretim kurumlarının öğretim programı, öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri ve okulların sahip olduğu fiziki olanaklar olarak üç başlık altında toplamak mümkündür. Bu nedenlerden

birincisi olan ortaöğretim kurumlarının öğretim programı başlığı ile ilgili olarak aşağıda belirtilenleri söylemek mümkündür. BÖTE öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarında her ne kadar mezun olunan lise türü değişmiş olsa da bütün liselerde bütün derslerin programlarında, öğrencilere kazandırılmak istenen ortak yeterlikler belirlenmiş ve hazırlanan programlarda bireylerin sahip olması gereken nitelikler; bilgi üretebilen, öğrendiği bilgiyi günlük hayatında aktif bir şekilde kullanabilen, problem çözen, eleştirel düşünebilen, girişimci, istikrarlı, iletişim yetilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre yararlı olan vb. şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2017). Dolayısıyla bütün ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarının ortak becerilere sahip bireyler yetiştirmek istediğini söylemek mümkündür. Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Amaçları (2016) incelendiğinde öğrencilerin bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel yönden geliştirilmesinin yanı sıra çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılması, teknolojiden yararlanarak eğitim verilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin benimsetilmesi ile ilgili maddelerin yer aldığı görülmektedir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2016) belirtilen ortaöğretim kurumlarında yetiştirilmek istenen öğrenci profilindeki özelliklerin aksine Karabulut ve Marul (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim kurumlarının genel olarak dar alanlarda, günü geçmiş programlar ve bilgiler ile eğitim verildiğini, okulların büyük bir tesis, donanım ve malzeme eksikliğinin olduğunu ve günümüz dünyasındaki hızlı değişimin okullarda verilen eğitimi geçersiz kılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonunda yaşam boyu öğrenme kavramını eğitim kurumları açısından incelemiş ve bunun sonucunda gerek öğretmen yeterliği boyutunda gerekse de okulların fiziki olanakları boyutunda yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yapılması gerekli olan düzenlemelerin belirli bir plan ve amaç bağlamında gerçekleştirilmek üzere harekete geçileceği ifade edilmektedir (MEB.,t.y.). Bu düzenlemelerden okulun sahip olması gereken fiziki olanaklar başlığı altında dijital becerilerin geliştirilmesi için gerekli ortamın oluşturulması, meslek liseleri atölye ve laboratuvarların yenilenmesi ve okul gelişimi için bütçe tahsis edilmesi gibi çalışmalarla Karabulut ve Marul (2011)'de belirtilen eksikliklerin giderilmesi için çeşitli planlama ve düzenlemelerin yapılacağı belirtilmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin muhtemel nedenlerinden bir tanesinin de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleriyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Günümüz dünyasındaki hızlı değişime ayak uydurabilmek ve MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2016) belirtilen öğrenci profilini yetiştirmek için tüm eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenmenin zorunlu hale gelmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Tüm eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenmenin zorunlu hale gelmesi için MEB (2016)'nın belirlediği öğrenci özelliklerini yetiştirecek öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları kaçınılmazdır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen bir öğretmen de olması gereken nitelikler Yaman (2014)'ün belirttiği gibi çağdaş düşüncelere dayalı iyi temelli bir dünya görüşüne, dengeli ve uyumlu bir kişiliğe sahip olma ile sürekli olarak öğrenme arzusu taşıma, bağımsız öğrenme, temel sayı becerisi, kavrayarak okuma, sözlü ve yazılı iletişim becerisi, bilgi iletişim teknolojilerinden faydalanma becerileri, aktif ve etkili öğrenmeyi oluşturabilecek kapsamlı bir strateji birikimine sahip olma, kendini geliştirebilme yeterliğinde olma, üst düzey problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme gibi becerileri aktif bir şekilde uygulama, öz-düzenleyici öğrenme becerisi, sosyal beceriler ve araştırma becerileri şeklinde sıralamak mümkündür (Dündar, 2016). Dolayısıyla günümüz şartlarına uygun yaşam boyu öğrenen öğrencilere sahip olunabilmesi için yaşamboyu öğrenmeyi yaşam biçimi haline getiren, yaşamboyu öğrenmenin önemini farkında olan ve yaşamboyu öğrenme yeterliklerine ve becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Aksi halde öğretmenlerin yukarıda belirtilen yaşamboyu öğrenen özelliklerine sahip olmaması yetiştireceği öğrenciyi de etkileyecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin “aktarıcı” rolünden ve “öğretici” konumundan “rehber” konumuna geçme konusundaki isteksizliği veya yetersizliği yetiştirilen öğrencilerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinde öğrenim gördüğü liselerde farklılık oluşmamasına sebep olacağını ifade etmek mümkündür (Bryce, 2004).

Mezun olunan lise türünün BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık göstermemesinin muhtemel nedenlerinden üçüncüsünün BÖTE öğretmen adaylarının mezun oldukları okulların sahip oldukları

fiziki olanaklar ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Okul döneminde alınan eğitimin süresi ve niteliği gelecekteki öğrenmelerine temel oluşturacak beceri ve motivasyonlar için hayati öneme sahip olduğundan, yaşamboyu öğrenen toplumu oluştururken okulun bu süreçteki konumu küçümsenemez (Demirel, 2009). Başka bir ifade ile ortaöğretim kurumlarında yaşamboyu öğrenen bir birey olmak için öğretmen yeterliğinin yanı sıra okulların fiziki ve maddi kaynakları da bir o kadar önem arz etmektedir. Okulların en önemli öğelerinden biri okul binası, sınıfı, laboratuvarı, bilgisayarı gibi sahip oldukları fiziki olanaklardır. Bu fiziki olanaklardan bir tanesinin eksikliği veya yetersizliği okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinin eksik ve yetersiz olmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla okullarda donanım ve fiziki olanakların eksikliği öğrenim gören öğrencilere hızla değişen ve gelişen teknoloji gelişimlerini kullanarak eğitim verilmesini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Kurt ve Sular (2011)' de belirttikleri gibi donanım eksikliği, okul binalarının ve sınıfların fiziksel yetersizliği, sınıf mevcutları, yazılım eksikliği gibi fiziksel yetersizlikler öğrencinin ortaöğretim kurumlarında yaşamboyu öğrenen bir birey olmasını engelleyen bir sebep olması muhtemeldir. Bireyler sürekli değişen ve güncellenen teknolojilere adapte olabilmek için yaşamboyu öğrenme becerisine ihtiyaç duydukları gibi, yaşamboyu öğrenme sürecinin daha hızlı ve sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi içinde bilgi ve iletişim teknolojilerine gereksinimleri olduğunu belirten Karaman ve Aydoğmuş (2018)'in çalışması da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda belirtilen tüm bu sebepler göz önüne alındığında BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin muhtemel sebepleri olarak görmek mümkündür.

4.1.1c) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1c) öğrenim görülen sınıf değişkenine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.5 'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesi sonucu Kruskal - Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Görülen Sınıf	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p*
Motivasyon	1. Sınıf	42	77,17	2,408	3	,492*
	2. Sınıf	33	78,83			
	3. Sınıf	35	80,49			
	4. Sınıf	40	66,64			
	Toplam	150				
Sebat	1. Sınıf	42	73,76	4,208	3	,240*
	2. Sınıf	33	70,68			
	3. Sınıf	35	88,39			
	4. Sınıf	40	70,03			
	Toplam	150				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sınıf	42	79,58	3,069	3	,381*
	2. Sınıf	33	79,56			
	3. Sınıf	35	64,36			
	4. Sınıf	40	77,61			
	Toplam	150				
Merak Yoksunluğu	1.Sınıf	42	83,00	3,239	3	,356*
	2.Sınıf	33	80,29			
	3.Sınıf	35	69,07			
	4.Sınıf	40	69,30			
	Toplam	150				

*p<,05

Tablo 4.5’de BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği puanlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre değişip değişmediğini incelenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları sunulmuştur. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin uygulandığı BÖTE öğretmen adaylarının (N=150) öğrenim gördükleri sınıf değişkeni açısından incelendiklerinde 1.sınıfta (N=42), 2.sınıfta (N=33), 3.sınıfta (N=35) ve 4.sınıfta (N=40) öğrenim gören öğretmen adayı olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 4.5). Tablo 4.5’de sunulan Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Motivasyon” alt

boyutunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=77,17$); 2.sınıfta öğrenim gören BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=78,83$); 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=80,49$) ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalamasının ($\bar{X}=66,64$) olduğu ve BÖTE öğretmen adaylarının “Motivasyon” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$\chi^2(sd=3,n=150)=2,408,p=,492>,05$] görülmektedir. BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin “Sebat” alt boyutunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=73,76$); 2.sınıfta öğrenim gören BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=70,68$); 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=88,39$) ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalamasının ($\bar{X}=70,03$) olduğu, BÖTE öğretmen adaylarının “Sebat” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$\chi^2(sd=3,n=150)=4,208,p=,240>,05$] görülmektedir. “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=79,58$); 2.sınıfta öğrenim gören BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=79,56$); 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=64,36$) ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalamasının ($\bar{X}=77,61$) olduğu görülmekte ve BÖTE öğretmen adaylarının “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$\chi^2(sd=3,n=150)=3,069,p=,381>,05$] görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin diğer bir alt boyutu “Merak Yoksunluğu” alt boyutunda 1.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=83,00$); 2.sınıfta öğrenim gören BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=80,29$); 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=69,07$) ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalamasının ($\bar{X}=69,30$) olduğu görülmekte ve BÖTE öğretmen adaylarının “Merak Yoksunluğu” alt boyutuna ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$\chi^2(sd=3,n=150)=3,239,p=,356>,05$] görülmektedir.

Tablo 4.6.BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesiyle ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler ortalaması	F	p*
Ölçeğin Bütünü	Gruplararası	445,323	3	148,441		
	Gruplariçi	60850,150	146	416,782	,356	,785*
	Toplam	61295,473	149			

*p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.6 incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde ($F(3,146)= ,356$; $p=,785$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Demiralp ve Kuzu (2017) tarafından öğretmen adaylarının etkili yaşamboyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve okuduğu üniversite değişkenleri açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Dündar (2016) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Tezer ve Aynas (2018) üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin üniversite eğitimine etkisini inceledikleri çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Diker Coşkun (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında üniversite öğrencilerinin

yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaştığını ifade etmiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmaların aksine Boztepe ve Demirtaş (2018) tarafından öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve iletişim memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre 3.ve 4.sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca Elaldı (2015) tarafından yapılan İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenen çalışmasında İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre 4.sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Demiralp ve Kazu (2017), Diker Coşkun (2009), DüNDAR (2016) ve Tezer ve Aynas (2018) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Boztepe ve Demirtaş (2018) ve Elaldı (2015) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmada ise BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme de yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuç, Demiralp ve Kazu (2017)'de belirtildiği gibi, öğretmen yetiştirme programının BÖTE öğretmen adaylarına yaşamboyu öğrenme eğilimlerini geliştirme açısından etkisinin olmadığı doğrultusunda açıklanabilir. Demiralp ve Kazu (2017)'de belirtilen fikirle benzer bir çalışmanın sonucunda Şendağ ve Gedik (2015) mevcut öğretmen yetiştirmeye ilişkin kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programlarının, öğrenci sayısındaki artış, öğretim elemanlarının ders yükü, öğretim elemanlarının nitelikleri, mezunların istihdam sorunları, öğretmenlik

mesleğiyle ilgili algı, düşük motivasyon ve bilgisayar teknolojilerinin altyapısı eksikliğinden kaynaklı sorunların varlığının üniversite eğitiminde bireylerin gerekli yaşam boyu öğrenme becerisi, yeterliği, eğilimi kazanmadıklarını açıklar niteliktedir. Halbuki kaliteli öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerine ve eğitim fakültelerinin bağlı bulunduğu üniversitelerin üzerine düşen görevlerden bazıları öğretmen adaylarına kendilerini yetiştirebilecekleri, öğrenme kültürlerini destekleyici fiziksel ve sosyal olanaklar sağlamaktır (Köksal ve Çöğmen, 2014). Bu çerçevede öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmama sebeplerinden biri olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı algıları ve öğretmenlik mesleğine karşı düşük motivasyona sahip olmaları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda genelde tüm öğretmen adaylarının özel de ise BÖTE öğretmen adaylarının mezun olduktan sonraki iş bulma, istihdam sorunları ve özellikle BÖTE öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra belirli bir görev tanımının olmaması gibi nedenlerin onların öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz bir algı oluşturmalarına sebep olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak BÖTE öğretmen adaylarının üniversite eğitimi boyunca ders araç gereçlerinin bilişim teknolojisi alt yapısından kaynaklı yetersiz olması onların yaşamboyu öğrenen bireyler olmasında bir engel olarak görülebilir.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeteneklerine sahip olması ve yaşamboyu öğrenme yeteneklerine sahip bireyler yetiştirebilmeleri, eğitim fakültelerinde bu yeteneklerin öğretim elemanları tarafından onlara kazandırılmasıyla mümkün olabilecektir (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014). Bundan dolayı eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme ile ilgili niteliklerinin beklenen düzeyde olmaması ve ders yükünün fazla olmasının onların yaşamboyu öğrenen öğretmen adayı yetiştirebilmelerindeki engellerden bir tanesi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlarıyla, davranışlarıyla ve yaşamboyu öğrenmenin gerektirdiği becerileriyle öğretmen adaylarına yaşamboyu öğrenen bir birey olmaları için model olmaları gerektiğini söylemek mümkündür.

Yukarıda belirtilenleri özetlemek gerekirse Diker Coşkun ve Demirel (2012)'nin de belirttiği gibi bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ülkemizde üniversitelerde yaşamboyu öğrenmenin daha etkin hale getirilmesi gerektiği ve bunun için üniversite öğrencilerinin sürekli öğrenme kaynaklarına erişimlerinin kolay bir şekilde sağlanması, üniversitelerde öğrenim gören ve üniversiteye yeni başlayan öğrenciler için kurs, seminer ve oryantasyon çalışmalarının yapılmasına ağırlık verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

4.2. Araştırmanın Bilgisayar Özyeterlik İnançları Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları hangi düzeydedir?” problemine ilişkin bulgulara ve analiz sonuçlarına Tablo 4.7 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 4.7.BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Ölçeğin Bütünü	150	3,65815	0,602241	1	5

Zehir Topkaya (2010) Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin değer aralıklarının hesaplanması sırasında Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinden alınabilecek minimum değer 1, maksimum değer 5 olduğunu ve Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin ortalama değer aralıkları yorumlanırken, 5 puanlık Likert tipi bir ölçeğin skalasındaki seri genişliğinin (4) yanıt sayısına (5) bölünmesi ile 0,8 olarak hesaplandığını belirtmektedir. Bu hesaplama bağlı olarak, her yanıt için Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin kabul edilen değer aralıkları Zehir Topkaya (2010) tarafından 1.00-1.80 aralığı “çok düşük”; 1.81-2.60 aralığı “düşük”; 2.61-3.40 aralığı “orta düzey”; 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” şeklinde ifade ettiği görülmektedir. Bu araştırma da Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin

ortalama değer aralıklarının incelenmesi sırasında Zehir Topkaya (2010) tarafından belirlenen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği değerleri esas alınmıştır. Bu çerçevede Tablo 4.7’de belirtilen Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikleri incelendiğinde Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin bütününde aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=3,65815$) “yüksek düzeyde” olduğu ve standart sapma değerinin ($Ss=0,602241$) olduğu görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucuna benzer (Barut, 2015; Bütünkuş, 2005) ve farklı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Dikmen ve Çağlar, 2015; Sezer, Yıldırım ve Pınar, 2010) sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine farklı bulguların elde edildiği çalışmalardan bir tanesinde Dikmen ve Çağlar (2015) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenen çalışmalarında BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) tarafından Coğrafya Öğretmenliği Bölümü öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları orta düzeyde bulunmuştur. Diğer yandan Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile benzer sonuç elde eden çalışmalardan Bütünkuş (2005) öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya benzer olarak Barut (2015) fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik inançlarının incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Barut, (2015) ve Bütünkuş, (2005) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu görülürken bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Akkoyunlu ve Kurbanoglu, (2003), Dikmen ve Çağlar, (2015) ve Sezer, Yıldırım ve

Pınar, (2010) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}=3,65815$) görülmektedir (bkz. Tablo 4.8). Bu araştırma ve benzer bulguların elde edildiği diğer çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde bireylerin yüksek düzeyde bilgisayar özyeterlik inançlarına sahip olmaları temel olarak alındığında özyeterlik kavramının genel anlamda incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda Bandura (1986) özyeterliği, bireylerin öğrendiği davranışları yapabilme kapasitelerine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bir başka ifade ile özyeterlik, bireylerin kazandığı ve zor hallerde kullanabileceği duygusal performansını denetleyebilme yeteneğidir (Tuncer ve Tanaş, 2011). Yapılan özyeterlik tanımları dikkate alındığında özyeterlik kavramını bireylerin bilişsel yetenekleri, bu yeteneğe olan inancı ve bu inancın sonunda davranış oluşturmaları şeklinde açıklamak mümkündür. Bu çerçevede Pajares (1996)'ya göre özyeterlik, bireyin bilişsel ve duyuşsal yapılarının temelini oluştururken çevresel etki kaynakları arasındaki etkileşimden kaynaklanan davranışların algılanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi içinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Pajares (1996)'da belirttiği bireysel faktörler-davranış ve çevre ilişkisini Bandura (2012)' de karşılıklı belirleyicilik kuramı ile açıklamıştır. Karşılıklı belirleyicilik kuramında bireyler hem sosyal çevrelerini etkiler hem de sosyal çevrelerinden etkilenirler ve bu etkileşim sonucunda davranış oluştururlar (Bandura, 2012). Dolayısıyla bireylerin bireysel ve çevresel etkileşimleri ve kendilerini yeterli hissetmeleri sonucunda davranış meydana getirdiklerini söylemek mümkündür. Arseven (2016)' ya göre Öz Yeterlilik Kuramı'nın temel ilkesi, bireylerin kendilerini yeterli hissettikleri etkinlikleri gerçekleştirebilme ihtimallerinin yüksek; yeterli olmadıklarını düşündükleri etkilikleri gerçekleştirebilme ihtimallerinin ise düşük olduğu yönündedir. Bu durumda özyeterlik kavramının her alana uyarlanması mümkündür. Bu araştırmanın konusunu bilgisayar özyeterliği oluşturduğundan bilgisayar özyeterlik kavramı tanımlarına bakmak gerekmektedir. Bununla birlikte Compeau ve Higgings (1995) bilgisayar özyeterlik inancının, bireyin bilgisayarları kullanabilme yeteneğine ilişkin yargıları olduğunu belirtirken Barut (2015) tarafından

yapılan bilgisayar özyeterliği tanımında ise bireyin bilgisayarla ilgili etkinlikleri gerçekleştirmek ve başarmak için bilgisayar konusundaki yeteneklerine duydukları güven şeklinde tanımlamak mümkündür. Özetle bilgisayar özyeterlik inancı bireyin bilgisayarla ilgili faaliyetlerde başaracağına olan güveni ve yeteneğiyle ilgili düşünceleridir.

Bilişim teknolojilerinin özellikle bilgisayarların hayatın ayrılmaz bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür. Geleceği şekillendiren eğitim kurumlarında hayatın ayrılmaz bir parçası olan bilgisayarları daha etkin hale getirmek için bilgisayarı kullanmadaki özyeterliliğin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Bilgisayar özyeterliliğinin istenilen düzeyde olması için bilgisayar özyeterlik inancını etkileyen faktörlere dikkat etmek gerekmektedir. Bilgisayar özyeterlik inancını etkileyen faktörleri genel olarak bilgisayarda harcanan zaman (Aşkar ve Umay, 2001; Usluel ve Seferoğlu, 2003), bilgisayar deneyimi (Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003), bilgisayar kullanımına ilişkin hazırbulunuşluk (Aşkar ve Umay, 2001) olarak gruplandırmak mümkündür.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları MEB (2008)'de belirtilen öğrencilere teknoloji okuryazarlığını öğreten, günlük hayatta teknoloji kullanımını yaygınlaştıran ve Türkiye'de teknoloji kültürünün oluşmasını sağlayan BÖTE Bölümü öğretmen adayları olmaları onların bilgisayar deneyimlerinin ve bilgisayar kullanımına ilişkin hazırbulunuşluklarının eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Balcı, 2013; Tuncer ve Tanaş, 2011) daha yüksek olduğunu gösterdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda da (Aşkar ve Umay, 2001; Çetin, 2008; Sezer, Yıldırım, Pınar, 2010) görüldüğü gibi bireylerin bilgisayarda harcanan zamanın fazla olması onların bilgisayar özyeterlik inançlarının yüksek olmasının nedenleri olarak gösterilebilir. Dolayısıyla bilgisayarı kullanma deneyimleri bilgisayar özyeterlik inançlarını olumlu yönde artırmaktadır (Dikmen ve Çağlar, 2015). Aşkar ve Umay (2001) bireylerin lise ve üniversite eğitimleri sırasında aldıkları bilgisayar derslerinin bireylerin bilgisayar özyeterlik inançlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmektedirler.

4.2. Araştırmanın Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Alt Problemleri ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının a)cinsiyetlerine, b)mezun olunan lise türüne, c) öğrenim görülen sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

4.2.2a) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2a) cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	p*
Kadın	79	63,5190	10,11708	-2,839	,996*
Erkek	71	68,4366	11,09792		

*p<,05

Tablo 4.8’de BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.8 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanı (\bar{X} =63,52) ve standart sapma değeri (Ss=10,12) iken erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanı (\bar{X} =68,44) ve standart sapma değeri (Ss=11,10) olduğu görülmektedir. Tablo 4.8’de bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin anlamlılık düzeyi (p=,996) olduğundan varyansların eşit olduğu görülmektedir (p>,05). Bu araştırma da varyansların eşit olması, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı anlamına gelmektedir (Tonta, 2009).

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç olarak Timur, Yılmaz ve Timur (2013) tarafından öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç elde eden Balcı (2013) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar özyeterliği ve bilgi okuryazarlık özyeterliğinin incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Akkoyunlu ve Orhan (2003) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Diğer bir çalışma da Özdemir ve Erdem (2016) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterliği ile sosyal ağ kullanım amacı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bilgisayar özyeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen çalışmalar ve bu araştırma sonucu aksine Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmalarında BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir sonuç gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) tarafından coğrafya öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtirlerken Dikmen (2015) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile siber zorbalık duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak İpek ve Acuner (2011) tarafından sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine bir farklılık gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçların aksine Saracaloğlu, Uça ve Candar (2012) tarafından öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları, internet kullanım

özyeterlik inançları ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeyinin inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Balcı, 2013; Özdemir ve Erdem, 2016; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülürken bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine (Dikmen, 2015; İpek ve Acuner, 2011; Saracaloğlu, Uça ve Candar, 2012; Sezer, Yıldırım ve Pınar, 2010; Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012) gibi çalışmalarda farklı bulgular elde edildiği görülmektedir.

Teknoloji kullanımının artması hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilediği ve bunun bir yansıması olarak günlük yaşamın her alanında olduğu gibi okullarda da eğitim-öğretim etkinliklerinde bilgisayar kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla bilgisayarın eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin kullanılabilmesi için öğrencilerin bilgisayar kullanımına ilişkin tutum, davranış ve ilgilerinin bilinmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda bilgisayar özyeterlik kavramı ortaya çıkmış ve bilgisayar özyeterlik kavramının çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmüştür. Yapılan bilgisayar özyeterlik tanımlarından bir tanesinde Karsten ve Roth (1998) bireyin bilgisayar kullanma konusunda kendisine ilişkin yargısıdır şeklinde tanımlarken Awofala, Akinoso ve Fatade (2017) ise bilgisayar özyeterlik inancını bireylerin bilgisayarda belirlenmiş görevleri üretme yetenekleri hakkındaki inançları olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenle, Zhwan ve Khalid (2016) tarafından bilgisayar özyeterlik inancının bilgisayarla ilgili faaliyetlerin seçiminde, bilgisayarda harcanan çaba derecesinde ve sürekliliği üzerinde etkisinin olduğunu belirtilmesine karşın bazı çalışmalarda (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Aşkar ve Umay,2001; Bütünkuş,2005; Tekerek, Ercan, Udum ve Saman, 2012) cinsiyet, bilgisayarda harcanan zaman, bilgisayar deneyiminin de bilgisayar öz-yeterliğinin oluşmasında etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Şensoy (2004)'te de belirtildiği gibi çağın ve

teknolojinin getirdiklerini erkeklerin yanı sıra kadınların da kavraması ve kullanmaya başlaması ile erkeklerin bu konuda kadınlara oranla daha iyi oldukları fikrini değiştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Konu ile ilgili olarak yukarıda belirtilenlerin bir sonucu olarak özyeterlik inancının kaynağını oluşturan faktörlerden geçmiş deneyimler ve sözel ikna faktörlerinin vurgulandığını söylemek mümkündür. Geçmiş deneyimler bireyin kendi kendine üstesinden geldiği işlerden edindiği deneyimlerdir (Balcı, 2013). Geçmiş deneyim faktörünün Dikmen ve Çağlar (2015)'in de belirttikleri gibi bireyin bilgisayar özyeterlik inancı bilgisayarla ilgili deneyimi arttıkça ve bilgisayarla ilgili eğitim aldıkça olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Ayrıca teknolojinin hızla geliştiği bu çağda tüm insanların bilgisayar kullanmalarının artış göstermesiyle bilgisayar deneyiminin arttığını ve bu durumun kadın-erkek arasındaki bilgisayar özyeterlik inancının farklılığını ortadan kaldırdığını söylemek mümkündür (Şen, 2013). Diğer yandan Aktağ ve Tuzcuoğlu (2016) ise sözel iknayı bir kişinin, istenen bir performans seviyesine ulaşma kabiliyetine sahip olduğu inancını güçlendiren sözlü girdi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda kadınların sosyal hayatta daha aktif rol almaları için teşvik edilmesiyle toplum içerisindeki rollerinin değişmesi ve daha girişken olmaları nedeniyle onların bilgisayar özyeterlik inançlarının artmasında sözel ikna faktörünün etkisinin olduğunu söylenebilir iken erkeklerin bilgisayara karşı fazla ilgisi, meraklı oluşları onların bilgisayar özyeterlik inançlarını yükselttiğini böylece kadın-erkek arasında bilgisayar özyeterlik inançları arasındaki farkın ortadan kalktığını söylemek mümkündür. Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan BÖTE öğretmen adayları bağlamında bu bulgu yorumlanacak olursa BÖTE öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları 4 yıllık lisans eğitimi boyunca aynı dersleri görmeleri nedeniyle bilgisayar öz-yeterlik inançlarında cinsiyetlerinin kadın ya da erkek olması onların bilgisayar özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.2.2b) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2b) mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin mezun oldukları lise türüne göre incelenmesine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p*
Ölçeğin Bütünü	Gruplararası	556,094	2	278,047		
	Gruplarıçi	16953,379	147	115,329	2,411	,093*
	Toplam	17509,473	149			

*p<,05

Tablo 4.9'da BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. Tablo 4.9'da sunulan bulgular incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre ölçeğin bütününde ($F(2, 147) = 2,411$; $p = ,093$; $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgunun aksine Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre meslek lisesi mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık elde etmişlerdir. Çetin (2008) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının fen lisesi mezunu olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Ayrıca Akkoyunlu ve Orhan (2003)'te BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre meslek lisesi

bilgisayar bölümü mezunu olan BÖTE öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma ile benzer sonuç elde eden Tuncer ve Tanaş (2011) öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmasında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Tuncer ve Tanaş (2011) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkünken bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Akkoyunlu ve Orhan (2003), Çetin (2008) ve Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012) gibi araştırmacıların çalışmalarında bu araştırmadan farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesinden elde edilen bulgunun bilgisayar özyeterlik kavramını oluşturan kaynakların incelenmesini gerekli kıldığını söylemek mümkündür. Bu kaynaklar geçmiş deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimlerdir (Morris, 2004). Geçmiş deneyimlerin, Morris (2004)'te belirttiği gibi, bireyin bir işi yapıp yapamayacağına ilişkin kendisine olan inancını belirlediği ve bu inancının yorumlanmasına yardımcı olduğu şeklinde tanımlamak mümkünken dolaylı gözlemi ise bireyin gözlemediği model ile benzerlik kurması sonucunda gözlemediği davranışı uygulaması için kendisinde o davranışı yapabileceğine olan bir inanç oluşturabilmesi olarak tanımlamaktadır (Schunk, 1990). Diğer bir özyeterlik kaynağı olarak sözel ikna, Aktağ ve Tuzcuoğlu (2016) tarafından bir kişinin, beklenen bir performans düzeyine ulaşabilme yeteneğine sahip olduğu inancını artıran sözlü girdi olarak tanımlamaktadır. Özyeterliği oluşturan geçmiş deneyimler, dolaylı gözlem ve sözel ikna kaynaklarına ek olarak bireylerin bir konu hakkında özyeterlik geliştirmesinde veya özyeterliğini artırıp azaltmasında o an içinde buldukları psikolojik durumunda etkili olduğunu ve bu psikolojik durumu duyuşsal deneyimler olarak tanımlamak mümkündür (Bandura, 1994). Sonuç olarak bireyler özyeterlik inançlarını oluştururken öncelikle kendilerinin geçmiş deneyimleri ve başkalarının yaşantılarını gözleyerek çeşitli çıkarımlarda bulunmalarının yanı sıra yaşadıkları çevreden edindikleri sözel ikna ve içinde buldukları psikolojik durumda etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bağlamda geçmiş deneyimler sonucunda elde edilen başarılar, bireyin kendisinin yeteneklerine olan inancını olumlu yönde etkilerken, geçmiş deneyimleri sonucunda elde edilen başarısızlıklar ise bireyin kendisi hakkındaki inancını olumsuz etkileyerek kendine olan inancını düşürür ve yok eder (Bandura, 1995). Bilgisayar özyeterlik inancı açısından geçmiş yaşantılarında bilgisayar ile ilgilenen, bilgisayara merakı olan ve bilgisayar dersi alan bireylerin daha yüksek bilgisayar özyeterlik inancına sahip olması beklenir. Bundan dolayı bu araştırmada meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının bilgisayarla geçmiş yaşantılarının genel lise ve diğer lise türlerinden mezun olan BÖTE öğretmen adaylarına göre daha fazla olması nedeniyle bilgisayar öz-yeterlik inançlarının yüksek olması beklenirken genel lise mezunları ve meslek lisesi mezunlarının bilgisayar özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulguda olduğu gibi meslek liseleri ve genel liselerden mezun olan BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olmaması durumu, BÖTE öğretmen adaylarının bilgi toplumu olma yolunda bilgi okuryazarı olan bireyleri gözlemlemeleri (dolaylı gözlem), bilgisayar kullanma konusunda birbirlerini olumlu yönde teşvik etmeleriyle sözel olarak birbirlerini ikna etmeleri (sözel ikna) ve içinde yaşadıkları toplumun bilgisayar kullanımını teşvik etmesiyle bilgisayar ile ilgili ilgileri, bilgileri dolayısıyla becerilerinin artmasının sonucunda duyuşsal olarak kendilerini hazır hissetmeleri (duyuşsal deneyim) yoluyla BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançlarını artırdıkları ve tüm liselerden mezun olan BÖTE öğretmen adayları arasında bilgisayar öz-yeterlik inançları açısından farklılığı ortadan kaldırdığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2c) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 2c) öğrenim görülen sınıf değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.10 'da verilmiştir.

Tablo 4.10. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algısı ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre incelenmesine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P*
Ölçeğin Bütünü	Gruplararası	836,452	3	278,817		
	Gruplariçi	16673,022	146	114,199	2,442	,067*
	Toplam	17509,473	149			

*p<,05

Tablo 4.10'da BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.10 incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre ölçeğin bütününde ($F(3,146)=2,442$; $p=,067$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak Tuncer ve Tanaş (2011) tarafından öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer benzer bir çalışma Dikmen ve Çağlar (2015) BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedirler. Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) coğrafya öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının inceledikleri çalışmalarında coğrafya öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan bu araştırmanın bulgusundan farklı bir

bulgunun elde edildiği çalışma olarak Çetin (2008) öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının incelendiği çalışmasında sınıf düzeyi değişkenine göre 3.ve 4.sınıfına devam eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Tuncer ve Tanaş (2011); Dikmen ve Çağlar (2015) ve Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Çetin (2008) gibi araştırmacıların çalışmalarında farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterliklerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının aldıkları bilgisayar alan derslerinin bilgisayar özyeterlik inançlarını geliştirmede istenilen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Bilgisayar alan derslerinin etkisinin istenilen düzeyde olmamasının muhtemel sebeplerinin üniversitelerin fiziki olanaklarının yetersizliği, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik önyargıları olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda BÖTE bölümü öğretim planı incelendiğinde diğer öğretmenlik branşlarından farklı alan dersleri olarak öğretim tasarımı, çoklu ortam tasarımı, proje geliştirme, donanım, programlama dilleri gibi dersler olduğu görülmektedir. Bu derslerin teknoloji tabanlı öğretimsel yazılımlar ve projelerle uygulamaya dönük dersler olduğu belirtilmektedir (Baran, Akpınar, Kahyaoğlu ve Yörük, 2012). Bu çerçevede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü lisans öğretim programında teknoloji desteğinin ve uygulama yapmanın vazgeçilmez birer unsuru olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla üniversitelerdeki bilgisayar teknolojisi alt yapısının eksikliğinin BÖTE bölümünde verilen lisans eğitiminin verimliliğini azalttığı ifade edilebilir. Bilgisayar teknolojisi alt yapısının eksikliği BÖTE öğretmen adaylarının proje ve uygulama derslerini olumsuz yönde etkileyeceğinden BÖTE öğretmen adayları üniversite eğitimleri sırasında gereken bilgisayar deneyimini kazanamamış olmaları muhtemeldir. Bunun sonucunda lisans eğitimi sırasında yeterince bilgisayar deneyimi kazanamamış BÖTE öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca sınıf düzeyi değiştikçe bilgisayar özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık

oluşmaması ve BÖTE öğretmen adaylarının iş hayatlarında bilgisayara yönelik özyeterlik inançlarının düşük olması kaçınılmazdır. Düşük özyeterliğe sahip bireyler zor işlerle karşı karşıya geldiklerinde, sahip oldukları kişisel olumsuzluklar, karşılaşılabilecekleri engeller ve görevi tamamlamayı zorlaştırıcı durumlar üzerinde dururlar ayrıca o iş için gerekli olan çabalarını ve emeklerini azaltırlar ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında işi yapmaktan hemen vazgeçerler (Demiralay, 2008). Dolayısıyla üniversitelerdeki bilgisayar teknolojisi alt yapısının eksikliği öğrencilerin bilgisayar deneyimi kazanmalarında olumsuz bir durum oluşturmasının yanı sıra bu eksikliğin öğrencilerin psikolojik olarak etkilenmelerine de neden olabileceği görülmektedir. Bu bağlamda Arseven (2016)'nin belirttiği gibi bireyin o anki psikolojik durumu kaygı, stres düzeyi öz yeterliği etkilemektedir. Buna göre olumlu duyguların özyeterliği artırdığı olumsuz duyguların özyeterliği azalttığı veya geliştirmedeği gibi bir çıkarımda bulunmak mümkündür (Balcı, 2013). Yukarıda belirtilen tüm etkenlerin BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin sebeplerinden bir tanesi olarak görülebilir.

4.3. Araştırmanın Bilgisayara Karşı Tutumları Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları hangi düzeydedir?” problemine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.11 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.11. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Ölçeğin Bütünü	150	87,1600	13,776	21	105

Şerefhanoglu (2007) Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinden alınabilecek minimum değer 21 ve maksimum değer 105 olduğunu ayrıca Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puan; 21 puan ise “çok düşük”, 22-42 puan arasında ise “düşük”, 43-63 puan arasında ise “orta”, 64-84 puan arasında ise “yüksek”, 85-105 puan

arasında ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda Tablo 4.11’de belirtilen BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin bütününden elde edilen aritmetik ortalama puanının ($\bar{X}=87,1600$) ve standart sapma değerinin ($Ss=13,776$) olduğu görülmektedir. Bu araştırmada Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bütünü dikkate alındığında elde edilen aritmetik ortalama puanı BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırma ile benzer bulgular elde eden çalışmalar olduğu gibi farklı bulgular elde eden çalışmalara da rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006) tarafından öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, bilgisayar deneyimi, kullanma sıklığı ve erişim koşulları değişkenleri açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının orta düzeyde bulunduğunu ifade etmişlerdir. Erkan (2003) öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının yüksek derecede bulunduğunu ifade etmekte ve Erkan (2003)’ün elde ettiği bulgu bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Uslu (2008) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kurt, İnce ve Taş Arslan (2013) tarafından ikinci kademe öğrenim gören öğrencilerin bilgisayara karşı tutumlarının inceledikleri çalışmalarında ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumlarının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Erkan (2003) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu görülürken bu araştırmadan elde edilen bulgunun aksine Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006), Kurt, İnce ve Taş Arslan (2013) ve Uslu (2008) gibi araştırmacıların çalışmalarında bu araştırmadan farklı bulgular elde ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmada ise BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayarara karşı tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu görölmekte ve bunun için genelde tutum kavramına özelden de ise bilgisayara karşı tutum kavramına dikkat çekilmesi gerekmektedir. Tutum bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşması, neden kaçınması gerektiğine ilişkin duygu ve inançları içermektedir (Siyambaş, 2015) şeklinde tanımlarken Kağıtçıbaşı (1993) de tutumu, düşünce, duygu ve davranış bütönlüşmesi olarak tanımlamaktadır. Bilgisayara karşı tutum ifadesi ile bireyin bilgisayarı kullanım amaçları hakkındaki duygu, düşünce ve davranışları kastedilmektedir (Uslu, 2008). Bu araştırmada elde edilen bulgu bağlamında BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayarın kullanımı ile ilgili olumlu duygu, düşünce ve davranışlara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bilgisayar kullanımı ile ilgili olumlu duygu, düşünce ve davranışları belirleyen faktörlerin bilinmesi bireyin bilgisayar hakkındaki tutumunun bilinmesinin yanında olumsuz tutuma sahip bireylerin tutumlarını değiştirebilmeleri için de gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara (Altun, 2011; Berkant, 2013; Erol ve Kurt, 2016; Uzoğlu ve Bozdoğan, 2015) genel olarak bakıldığında bilgisayara karşı tutumu etkileyen faktörlerin cinsiyet, yaş bilgisayarı kullanma sıklığı, bilgisayar da harcanan zaman, bilgisayar deneyimi, hazırbulunuşluk, kişisel bilgisayara sahip olma gibi faktörler olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmada da BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının çok yüksek düzeyde çıkmasının bilgisayarı kullanma sıklığı, bilgisayarda harcanan zamanın fazlalığı ve bilgisayar deneyiminin fazla olması ile açıklanabilir olduğunu söylemek mümkündür.

Berkant (2013)'te vurgulandığı gibi günümüzde masaüstü, dizüstü, tablet ve akıllı telefon gibi cihazların yaygınlaşması ve çeşitlenmesi, insanların iletişim yollarını ve türlerini bu cihazlar üzerinden yürötmelerini de beraberinde getirmiştir. Böylece, özellikle sosyal paylaşım siteleri sayesinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı her yaş ve sosyal statüden bireyi kapsar hale gelmiştir. Bu cihazların kullanımının yaygınlaşması bireylerin teknolojiye yönelik tutumlarını yükselttiğini söylemek mümkündür. İnfomal sosyal ortamlarda edinilen bu olumlu tutum, sınıf gibi formal ortamlarda teknolojiye ve bilgisayara yönelik önyargı ve olumsuz tutumların önüne

geçmede etkili olabilir (Berkant, 2013). Günümüz koşullarına göre bilgisayar deneyiminin ve bilgisayarda harcanan zamanın artması bilgisayara karşı tutumu da olumlu etkilemiştir. Dolayısıyla tutum ile bilgisayar kullanımı arasında bir doğru orantı olduğu söylenebilir (Çavuş, Temur ve Kara, 2007). Ayrıca bilgisayarın ve bilgisayar ile ilişkili teknolojilerin BÖTE öğretmen adaylarının kendi konu alanları içerisinde olması nedeniyle ve konu alanlarının gereklerinden bir tanesi olarak bilgisayarın öğrenme-öğretme sürecinde ve bu süreçteki etkinliklerde ana unsur olması ve bilgisayarın merkezde olduğu bir eğitim almaları bilgisayar kullanma sıklıklarını, bilgisayar deneyimlerini, bilgisayar başında harcadıkları zaman miktarı artmakta ve bu durumun sonucu onların bilgisayara karşı tutumlarını etkilemektedir. Yukarıda belirtilen sebeplerin BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının yüksek düzeyde çıkmasını açıklar nitelikte olduğu ifade edilebilir.

4.3. Araştırmanın Bilgisayara Karşı Tutumlarının Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları a)cinsiyetlerine, b)mezun olunan lise türüne, c)öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

4.3.3a) Bilgisayar Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3a) cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.12 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.12.BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Mann - Whitney U testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P*
Ölçeğin Bütünü	Kadın	79	73,03	5769,50	2609,500	0,000*
	Erkek	71	78,25	5555,50		0,001*

*p<,05

Tablo 4.12’de BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutum ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 4.12 incelendiğinde Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bütününde kadın öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=73,03;p=,000<,05$) iken erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=78,25;p=,001<,05$) olduğundan erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U=2609,500$) görülmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Yavuz Mumcu ve Dönmez Usta (2013) öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımlarına ait tutumlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgusuna benzer bulgusu olan bir çalışmada Çavuş, Temur ve Kara (2007) fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Berkant (2013) öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bir diğer benzer çalışma da Siyambaş (2015) sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji terim farkındalıkları, teknoloji ile ilgili öğrenmeye yönelik özgüven algıları ve bilgisayar-internet tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamış ve sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilgisayara karşı tutum ifadesi ile bireyin bilgisayarı kullanım amaçları hakkındaki duygu, düşünce ve davranışları kastedilmektedir (Uslu, 2008). Günlük

sosyal yaşantıda bir nesneye karşı duygu, düşünce ve davranışları belirleyen görünmeyen bir mekanizma olan toplumsal kimlikten bahsetmek mümkündür. Toplumsal kimlik kadın ve erkek cinsiyetlerinin farklı meslek grupları, iş paylaşımı gibi rollere göre konumlandırılmasıdır. Berkant (2013)'te belirtildiği gibi bu araştırmadan elde edilen bulgunun erkek öğretmen adayları lehine çıkmasını bilgisayarın teknik özelliklerinden dolayı, özellikle de sosyo-kültürel anlamda erkeklere yüklenen cinsiyet rollerinin bir uzantısı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle toplumumuzda evdeki teknik işlerle erkeklerin uğraşması, evdeki teknolojik araçlarla ilgili sorumluluğun erkeklere yüklenmesi gibi eğilimlerin etkisiyle bu sonuçlara ulaşıldığı düşünülebilir (Berkant, 2013).

4.3.3b) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3b) mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.13 'de verilmiştir.

Tablo 4.13.BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin mezun oldukları lise türüne göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	P*
Ölçeğin Bütünü	Fen- Anadolu Lisesi	27	72,76	3,371	2	,185*
	Meslek Lisesi	102	79,30			
	Diğer Liseler	21	60,57			

*p<,05

Tablo 4.13'te BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin mezun olunan lise türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları görülmektedir. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin Fen-Anadolu Liselerinden mezun olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=72,76$); Meslek Liseleri mezunu BÖTE öğretmen adaylarının sıra

ortalaması ($\bar{X}=79,30$); Diğer Lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının sıra ortalaması ($\bar{X}=64,36$) olduğu görülmekte ve BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bütününe ait sıra ortalaması ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [$\chi^2(sd=2, n=150)=3,371, p=,185>,05$] görülmektedir.

Konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar karşı tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna benzer bulgular elde eden çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan bazılarını (Erol ve Kurt, 2017; Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2006) şeklinde sıralamak mümkündür. Erol ve Kurt (2017) tarafından BÖTE öğretmen adaylarının programlamaya karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında BÖTE öğretmen adaylarının programlamaya karşı tutumlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Benzer bir bulgunun elde edildiği diğer bir çalışmada ise Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006) öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını incelemişler ve çalışmalarının sonunda öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede konu alanı ile ilgili literatür incelenmesi sonucunda Erol ve Kurt (2017) ve Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunun nedenlerini yorumlayabilmek için tutum ve bilgisayara karşı tutum kavramlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda tutum, Uslu (2008)'de belirtildiği gibi, herhangi bir nesne fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesi şeklinde tanımlamak mümkündür. Bir başka ifade ile tutum bireyin

içinde bulunduğu psikolojik durumun çevreye uyumunun yanı sıra davranışlarını da yönlendiren bir güç olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu durumda tutumun ölçülebilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu çerçevede bilişsel öge inançlar, düşünceler, fikirler ve bunların gösterilmesi veya açıklanmasıyla oluşurken duyuşsal öge ruhsal durum, sevmeye, nefret etme, hoşlanma, korkma gibi duygularımız tarafından şekillendirilir ve son olarak davranışsal öge nesneye yönelik davranışlarıdır (Uslu, 2008). Bu araştırmadan elde edilen bulgu sonucu farklı lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeni lisede aldıkları bilgisayar eğitiminin yetersiz olmasını ya da alınan eğitimin bilgisayara karşı tutumlarında olumlu veya olumsuz bir tutumun geliştirmesi açısından etkisiz olduğunu söylemek mümkündür (Erol ve Kurt,2017). Bu olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilmeleri için içsel ve dışsal motivasyonel kaynaklara ihtiyaçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Yazıcı (2009) içsel motivasyonda kontrol bireyin kendisinde iken dışsal motivasyonda kontrol çevrede olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgudan hareketle eğer BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının farklı lise türlerine göre farklılık göstermemesinde bilgisayara karşı ilgi, merak, öğrenme isteğinin eksikliği nedeniyle oluşan BÖTE öğretmen adaylarının farklı lise türlerinden mezun olmalarına rağmen bir benzerlik söz konusu ise içsel motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Diğer taraftan BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının farklı lise türlerine göre farklılık göstermemesinde bilgisayar derslerinde zorlanma durumu, okulların donanım eksikliği, öğretmenlerinden başarı ya da başarısızlık durumlarında almaları gereken geri bildirimleri almamalarının dışsal motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Yukarıda belirtilen tüm bu sebeplerin BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesini açıklar nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.3c) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3c) öğrenim görülen sınıf değişkenine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14.BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin öğrenim gördükleri sınıflara göre incelenmesine ilişkin Kruskal - Wallis H testi sonuçları

	Öğrenim Görülen Sınıf	N	Sıra Ortalaması	χ^2	Serbestlik Derecesi	p*
Ölçeğin Bütünü	1.Sınıf	42	68,38	5,091	3	,165*
	2.Sınıf	33	85,74			
	3.Sınıf	35	67,19			
	4.Sınıf	40	81,80			
	Toplam	150				

*p<,05

Tablo 4.15'de BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelendiği görülmektedir. Tablo 4.15'de Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinde 1.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması (\bar{X} =68,38); 2.sınıfta öğrenim gören BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalaması (\bar{X} =85,74); 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması (\bar{X} =67,19) ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan BÖTE öğretmen adaylarının sıra ortalamasının (\bar{X} =81,80) olduğu ve BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğinin bütününe ait sıra ortalaması ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı [χ^2 (sd=3,n=150)=5,091,p=,165>,05] görülmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde benzer bulgu elde eden çalışmalardan Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006) tarafından öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. Bu araştırmanın

bulgusundan farklı bir bulgu elde eden Erol ve Kurt (2017) BÖTE öğretmen adaylarının programlamaya karşı tutumlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında sınıf değişkenine göre BÖTE 1.sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise Siyambaş (2015) sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik terim farkındalıkları, teknoloji öğrenmeye yönelik öz güvenleri ve bilgisayar-internet tutumlarını incelediği çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca konu alanı ile ilgili literatür incelendiğinde Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran (2006) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların da bu araştırmadan elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu görülürken Erol ve Kurt (2017) ve Siyambaş (2015) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar sonucunda elde ettikleri bulguların bu araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmadan elde edilen BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusundan hareketle tutumların inançlar, duygular veya geçmiş davranışlar üzerine kurulu değerlendirmeler olduğunu söylemek mümkündür (Uslu, 2008). Bu bağlamda BÖTE öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişse de bilgisayara karşı tutumlarının değişmemesi sonucunda lisans eğitimleri sırasında da sınıf düzeyi değiştikçe bilgisayara karşı tutumlarının değişmemesinin nedeninin geçmiş davranışların tutum üzerinde etkisinin olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile bilgisayar özyeterlik algısı ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları

		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği
Bilgisayar Özyeterlik İnançları Ölçeği	r	,290**	,206*	,287**	,149	,262**
	p	,000	,011	,000	,069	,001

*p<,05

Tablo 4.15. yorumlanırken Büyüköztürk vd., (2008) korelasyon katsayısını mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0,00-0,29 arası ise değişkenler arasında düşük düzeyde ilişki olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu araştırmanın alt problemlerinin korelasyon katsayıları yorumlanırken Büyüköztürk (2008)’de belirlenen korelasyon katsayısı esas olarak alınacaktır.

Bu bağlamda Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Motivasyon alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,29$; $p=,000<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Sebat alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,21$; $p=,011<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,29$; $p=,000<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik İnançları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Merak Yoksunluğu

alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($r=,15$; $p=,069>,05$) görülmektedir. Ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,26$; $p=,001<,05$) bulgusu elde edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle öncelikle BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Kozikoğlu (2014)'nin da belirttiği gibi yaşamboyu öğrenme, bireyde yaşam koşullarıyla başa çıkacak şekilde alışmışın dışında bazı bilgi, beceri ve yeterliklerin bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa Birliği Komisyonu (2007) Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklerini belirlemiş olup anadilde ve yabancı dilde iletişim, bilim ve teknolojide matematiksel yeterliğe sahip olma, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, girişimcilik ve inisiyatif anlayışı, kültürel bilinç ve ifade yeterliği gibi yeterlikleri ön plana çıkarmıştır. Bu yeterliklerden anadilde iletişim yeterliği bir bireyin yabancı dillerde de iletişim yeterliğinin olabilmesi için bir ön gerekliliktir. Aynı şekilde dijital yeterliğe sahip bir bireyin bilim ve teknoloji de matematiksel yeterliğe sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal vatandaşlık bilicine sahip birey inisiyatif ve girişimcilik anlayışına sahip olmasına ön ayak olurken aynı zamanda kültürel bilinç ve ifade yeterliğine de sahip olunmasını kolaylaştırmaktadır. Tüm bu yeterliklerin olabilmesi için temelinde öğrenmeyi öğrenen birey olma özelliğine sahip olmak gerekmektedir.

Öğrenmeyi öğrenme yeterliği, bireyin nerede, nasıl, ne zaman öğrenmesi gerektiğini ve bilgiye ulaşmanın yolları bilmesi yeterliğidir. Çağlar (2017)'a göre öğrenmeyi öğrenme yeterliği, kişinin var olan imkânları bilerek öğrenenin bilincinde olması ve ihtiyacını öğrenme durumunda başarı için güçlüklerle karşı koyabilme becerisini kapsamaktadır. Bu çerçevede Aşkar ve Umay (2001) bireyin başarı için güçlüklerle karşı koyabilme becerisini özyeterlik olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Compeau ve Higgings (1995)'e göre özyeterlilik, hangi davranışların üstlenileceğine

ilişkin seçimleri, bu davranışların yerine getirilmesinde önündeki engeller karşısında çaba ve sebat etmeyi ve dolayısıyla da davranışların ustalığını etkilediği şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca özyeterliğin belirli göreve özgü performansın güçlü bir öngörücüsü ve bireyin yeteneklerini algıladığı bir yetkinlik olduğunu ve özyeterliğin sadece bir yetenek değerlendirmesini yansıtmadığını ve aynı zamanda bireyin gelecekteki öğrenmelerini de etkilediğini söylemek mümkündür (Farah, 2011; Marakas, Yi ve Johnson, 1998). Bu bağlamda bireyin yaşamboyu öğrenme yeterliği ile özyeterliği arasından pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak bireyin hangi davranışları üstleneceğine ilişkin seçimleri yapabilmesi için belirli bir göreve özgü geçmiş bir deneyime veya dolaylı bir gözleme, yaşadığı çevreden sözel olarak bir ikna edilmeye veya duyuşsal olarak o görevi yapacağına olan deneyimine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Morris, 2004). Başka bir ifade ile bir görev veya nesneye özgü bu araştırmada da vurgulandığı gibi örneğin bilgisayara özgü özyeterliğin oluşabilmesi için bilgisayar deneyimine ihtiyaç vardır. Gerek duyuşsal gerek dolaylı bir deneyim olmadan özyeterlik inançlarının gelişmesi düşünülemez. Birey yaşamboyu öğrenme yeterliklerine sahip bir birey olsa da bilgisayar deneyimi yoksa bilgisayar özyeterliğinin gelişmesi öngörülemez. Bundan dolayı bireyin yaşamboyu öğrenme eğilimi ile bilgisayar özyeterliği arasında düşük bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile bilgisayara yönelik tutum ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları

		Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği
Bilgisayar Yönelik Tutum Ölçeği	R	,315**	,237**	,372**	,310**	,402**
	P	,000	,004	,000	,000	,000

*p<,05

Tablo 4.16’da Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları sunulmuştur. Bu çerçevede Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Motivasyon alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,32$; $p=,000<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Sebat alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,24$; $p=,004<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,37$; $p=,000<,05$), BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Merak Yoksunluğu alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=,31$; $p=,000<,05$) görülmektedir. Ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,40$; $p=,000<,05$) bulgusu elde edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgunun, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görölmektedir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olması onların yaşamboyu öğrenen birey özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür. Yaşamboyu öğrenen bireyler meraklı, yeni gelişmelerle ve konularla ilgili, bilgi okuryazarı, öğrenme ve örgütleme becerilerine sahip özelliklerini taşırlar (Akkoyunlu, 2008). Yaşamboyu öğrenen bireyler aynı zamanda yaşam boyu öğrenme yeterliklerine de sahip bireylerdir. Yaşamboyu öğrenme yeterlikleri dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, iletişim ve sosyal vatandaşlık yeterliği, girişimcilik yeterliği gibi yeterliklerden oluşmaktadır (AB, 2007).

Bu araştırma da elde edilen bulgu için öğrenmeyi öğrenme yeterliğinin önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Diker Coşkun (2009)'da belirttiği gibi öğrenmeyi öğrenme yeterliği bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, değerlendirme ve kullanma becerilerinin yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin özellikle bilgisayarların kullanımını da zorunlu kılmıştır. Zira değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekten olursa olsun çalışanların en değerli niteliği olmaktadır (Diker Coşkun, 2009). Günümüzde yaşanan bu değerliklere uyum sağlamak ve öğrenme kapasitesini geliştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dolayısıyla bilgisayarlara karşı olumlu tutum geliştirmek gerektiği söylenebilir. Diğer bir ifade ile Yıldız, Özen ve Yıldız (2018)'de de belirtildiği gibi bireylerin günlük hayatlarını topluma uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri, iş hayatları ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmeleri ve kendilerini yenilemeleri için yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları ve yaşamboyu öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak kabul etmelerinin yanı sıra tüm bu değerlişlere karşı olumlu tutum içerisinde olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Tutum, Uslu (2008)' de doğuştan olmayıp sosyalleşme sonucu kazanılan bireyin belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak herhangi bir şey hakkında olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi şeklinde tanımlamak mümkündür. Aynı zamanda tutum bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Yılmaz, 2016). Dolayısıyla yaşamboyu öğrenen bir birey yaşam boyu

yeterliklerine sahip olmasıyla birlikte günümüzde yaşanan bilgisayarlarla ilgili değişimlere karşı olumlu tutum içerisinde olmaları gerektiğini söylemek mümkündür. Bu durumda bu araştırmanın da bulgusunu destekler niteliktedir.

4.6 Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular ve analiz sonuçları tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4. 17. Bilgisayara özyeterlik algısı ölçeği ile bilgisayara yönelik tutum ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları

Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği		
Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği	r	,724**
	p	,000

*p<,05

Tablo 4.17’de Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ile Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı sonuçları sunulmuştur. Bu çerçevede Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ile Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde BÖTE öğretmen adaylarının Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ile Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,72$; $p=,000<,05$) görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle bireylerin bilgisayar özyeterlik inançlarının artması aynı zamanda onların bilgisayara karşı tutumlarını artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda özyeterlik ve tutum kavramlarına dikkat çekilmesi gerektiğini söylemek

mümkündür. Özyeterlik, Bandura (1986) tarafından bireylerin öğrendiği davranışı yapabilme kapasitelerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal Bilişsel Kuramcılara göre bireyin özyeterlik inancı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü biçimde etkilemektedir. (Aşkar ve Işıksal, 2003). Bu durumda zor işleri bir tehlike olarak görmek yerine başarılması gerekli zorluklar olarak gören, ilgilerini artıran ve etkinliklere daha derinden bakan, görevlerin tamamlanması sürecinde kendilerine uğraştırıcı zorlayıcı hedefler koyan ve bu hedeflerini yapmakta kararlı olan bireyleri Barut (2015) yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik inancı yüksek bireyleri, Aşkar ve Umay (2001), görevlerini tamamlamaları sürecinde herhangi bir başarısızlık durumu ile karşılaştıklarında çabalarını artırır, eğer bir başarısızlık yaşamışlarsa bu başarısızlığı çabuk unuturlar, tehlikeli durumların üstesinden geleceklerini bilirler ve güvenle yaklaşır. Bu sebeple bireylerin yeterlik inancına sahip olma duygusu bireyleri kişisel başarıya götürerek, kişilerde stresi ve depresyona açıklığı azalttığını söylemek mümkündür. Özyeterlik inancı yüksek bireylerin belirtilen özelliklerine karşılık ise Bandura (1994)'de özyeterlik inancı düşük bireyler ise tehlikeli olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, yapmayı hedefledikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve çok zayıf bir kararlılığa sahip olurlar, nasıl başaracaklarını düşünmek yerine yapamayacaklarına ilişkin inançlarını güçlendirmeye yönelirler şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca özyeterlik inancı düşük bireyler zor işlerle karşı karşıya geldiklerinde, sahip oldukları kişisel olumsuzluklar, karşılaşılabilecekleri engeller ve görevi tamamlamayı zorlaştırıcı durumlar üzerinde dururlar ayrıca o iş için gerekli olan çabalarını ve emeklerini azaltırlar ve herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında işi yapmaktan hemen vazgeçerler (Demiralay, 2008).

Bu çerçevede bireylerin bilgisayar özyeterlik inançlarına dikkat çekmekte fayda vardır. Compeau ve Higgins (1995) bilgisayar özyeterlik inancını bireylerin bilgisayarı kullanma kapasitesi ile ilgili yargıları olarak tanımlamaktadırlar. Yukarıda da belirtildiği gibi özyeterliği yüksek bireyler bilgisayarı kullanmada daha istekli olurlar ve bilgisayarla ilgili herhangi bir sorun yaşadıklarında kaçmak yerine çözüm yolu üretirler. Diğer yandan bilgisayar özyeterliği düşük bireyler bilgisayarı kullanma konusunda

herhangi bir sorun yaşadıklarında çözüm yolu üretmek yerine sorunu çözemeyeceklerini düşünürler ve işten kaçarlar. Özyeterlik kavramının amacı Bandura'nın da belirttiği gibi belirli bir konuda sahip olunan yetenekle o konuda sergilenecek performansın aynı şeyler olmadığını ortaya koymaktır (Khorrami-Arani, 2001). Bu durumda literatür incelendiğinde (Adalier, 2012; Pamuk ve Peker, 2009) belirli bir alana yönelik özyeterlik inancının bireyin o alana yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyeceği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada bilgisayar özyeterliğinin yanı sıra bilgisayara karşı tutumunda önemini artırdığını ve hatta incelenmesini gerekli kıldığını söylemek mümkündür.

Dolayısıyla öncelikle tutum kavramını incelemek gerekmektedir. Tutum, Demir (2005)'e göre kişinin kendi iç dünyası ile ilgili olarak belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak herhangi bir kişi, yer veya olay karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bilgisayara karşı tutumu bireyin bilgisayarı kullanma bilgisi ve becerisi ile ilgili düşüncelerine ve inançlarına bağlı olarak bilgisayara yönelik olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda bu araştırmanın da konusunu oluşturan BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilgisayar kullanma bilgileri ve becerileri hakkındaki düşüncelerinin ve özyeterlik inançlarının onların bilgisayara karşı tutumlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında bilgisayar deneyiminin bilgisayarla iş yapmak için tek başına yeterli olmadığını, bilgisayar deneyiminin yanında bilgisayara karşı olumlu tutum ve bilgisayarı kullanma bilgi ve becerisine ihtiyaç olduğunu söylenebilir. Dolayısıyla bilgisayar özyeterliği ve bilgisayara karşı olumlu tutum kavramları hem birbirini etkilemekte hem de birbirinden etkilenmektedir (Saracaloğlu, Uça ve Candar, 2012).

Bilgisayar özyeterliği ve bilgisayara karşı tutumun incelenmesi eğitimde kaliteyi artırdığı gibi başarıyı da etkilemektedir (Adalier, 2012). Eğitimde kaliteyi artırmak için bilgisayar özyeterliği ve bilgisayara karşı tutumu incelemenin yanı sıra öğretmen adaylarının özellikle BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayara karşı tutumlarının incelemek gerektiğini söylemek mümkündür.

Çünkü BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancı yüksek ise onların bilgisayara karşı olumlu tutumlara da sahip oldukları söylenebilir. Yine aynı şekilde özyeterliği düşük BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları da olumsuz olacaktır.

Yukarıda belirtilenleri özetlemek gerekirse özyeterlik, bilgi, beceri öğrenme veya davranış kazanma için bir inanç oluştururken tutum ise o bilginin veya becerinin öğrenilmesi veya davranışın kazanılması için tepki gösterme eğilimidir. İpek ve Acuner (2011)'in belirttiği gibi özyeterlik bireylerin sahip oldukları yetenekle neler yapabileceğini düşündüğü kavram olarak yapabileceği performansı etkileyerek tutumu geliştirmektedir. Aynı şekilde bireylerin belli bir yeteneğe sahip olması onların sahip oldukları yetenekle yapabileceklerine olan inançlarını artırabilir. Başka bir ifade ile özyeterlik ve tutum kavramı hem birbirini etkilemekte hem de birbirinden etkilenmektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerine ilişkin alt problemlerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarına ilişkin alt problemlerden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir. Aynı şekilde BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarına ilişkin alt problemlerinden elde edilen sonuçlar da bulunmaktadır.

5.1.1. Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyleri incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon” alt boyutunda “çok yüksek”, “sebat” alt boyutunda orta düzeyin üzerinde olduğu, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” alt boyutunun orta düzeyin üzerinde olduğu ve “merak yoksunluğu” alt boyutunda yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin de düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.1.1.1a) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine, “sebat” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediği, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarındaki yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının lehine sonuçlanmıştır. Ayrıca yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin bütününde kadın öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.1b) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyleri mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarındaki yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin mezun oldukları lise türü değişkeni açısından incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5.1.1.1c) Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeyleri öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin “motivasyon”, “sebat”, “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutlarındaki yaşamboyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

5.1.2. Bilgisayar Özyeterlik İnançları Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancı düzeyleri incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancı düzeylerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inancı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.1.2.2a) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2b) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının mezun oldukları lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2c) Bilgisayar Özyeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Bilgisayara Karşı Tutumları Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın üçüncü alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutum düzeyleri incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutum düzeylerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara göre, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutum düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

5.1.3.3a) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.3b) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.3c) Bilgisayara Karşı Tutumlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkeni Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın bu alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın dördüncü alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayar özyeterlik inançları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın beşinci alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın altıncı alt probleminde, BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. BÖTE öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik inançları ile bilgisayara karşı tutumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerine yönelik farkındalık kazandırmak için lisans eğitimleri boyunca çeşitli kurslar, etkinlikler düzenlenebilir.
2. Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini artırmak için öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eğitimler, sempozyumlar, kongreler yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise kademelerinde yaşamboyu öğrenme eğitimleri verilebilir.
4. Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca sınıf düzeyi değiştikçe bilgisayar özyeterlik inançlarının artmasına yönelik eğitimler verilmelidir.
5. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine başlamadan önce bilgisayar özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olması için çalışmalar yapılmalıdır.
6. Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik olumlu tutuma sahip olması için gerek lise eğitimlerinde gerekse lisans eğitimleri sırasında destekleyici eğitimler verilmelidir.
7. Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenen bir birey olmaları ve bilgisayar özyeterliği yüksek olup aynı zamanda bilgisayara karşı olumlu tutuma sahip olmaları için eğitimin her kademesinde çeşitli değişik aktiviteler yapılabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler

1. Bu araştırma konusu başka örneklemeler üzerinde uygulanabilir.
2. Bu araştırma konusu cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenlerinden farklı değişkenlerle çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma konusu farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde uygulanabilir.
4. Bu araştırma konusu ayrılarak farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- A World Bank Finally Report, (2005). Learning to teach in the knowledge society. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf, 20.03.2019).
- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ve araştırmaya yönelik kaygıya ilişkin görüşleri. *Elm və İnnovativ Texnologiyalar Jurnalı* Nömrə 6, 68 -83 DOI: 10.5782/2616-4418.6.2018.68
- Achim, N. ve Kassim, A.A.(2015). Computer Usage: The Impact of Computer Anxiety and Computer Self-efficacy *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (172), 701-708.
- Adalier, A. (2012). Turkish and English Language Teacher Candidates' Perceived Computer Self-Efficacy and Attitudes Toward Computer. *TOJET*. 11(1), 192-201.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M., (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F., (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 86-93. <http://www.tojet.net/volumes/v2i3.pdf#page=86>.
- Akkoyunlu, B.(2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT)*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akdağ, M. (2016). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(59), 1215-1231.

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 105-109. Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10.
- Aktepe, V. (2011). Öğretmenlerinin derslerinde bilgisayarı kullanımlarına ilişkin görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 75-92
- Aksoy, M.(2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M.(2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. Bilig, 64, 23-48.
- Aktaş, I. ve Tuzcuoğlu, S. (2016). Turkish students' computer self-efficacy from colleges of physical education and sports. Journal of Human Sciences, 13(1),1770-1779, doi:<https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3606>.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. Eurasian Journal of Educational Research, 65, 19-34
- Almedia, C.M., Matt Jameson, J., Riesen, T., ve McDonnell, J. (2016). Urban and Rural Preservice Special Education Teachers' Computer Use and Perceptions of Self-Efficacy. Rural Special Education Quarterly, 35(3), 12–19. <https://doi.org/10.1177/875687051603500303>.
- Altun, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon ili örneği. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education 2(1),69-86.
- Arseven, A. (2016). Özyeterlik: Bir kavram analizi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016, p. 63-80. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10001>.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 101-109.

- Aşkar, P. ve Işıksal, M. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 109-118.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,21,1-8.
- Atik Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşam boyu öğrenme” Kavramına yükledikleri anlam(Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı içinde. (ss. 304-311).Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Avrupa Komisyonu (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities, Brussels.
- Avrupa Birliği (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf 23 Şubat 2019 tarihinde erişildi.
- Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Master’s Thesis, Amasya University.
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. E-Journal Of New World Science Academy Education Science. 10(1), 17-28.
- Awofala, A.O.A., Akinoso, S.O and Fatade, A.O. (2017). Attitudes towards computer and computer self-efficacy as predictors of preservice mathematics teachers’ computer anxiety. Acta DidacticaNapocensia.10(3), 91-108.
- Babanlı, N. ve Akçay, R.C. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 5 (9), 88-104.

- Balcı, K. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*. USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited, *Journal of Management* 38(1), 9-44.
- Baran, B., Akpınar, E., Kahyaoğlu, Y. ve Yörük, K. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Tabanlı Materyal Geliştirme Sürecinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Önemi ile İlgili Görüşleri. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(1), 1-21
- Barut, L. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Bassam, H. (2003). The influence of specific computer experiences on computer self-efficacy beliefs *Computers in Human Behavior* 19(4) , 443-450.
- Berkant, H.G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının ve Öz-Yeterlik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 3, 11-22.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa eğitim politikaları. [Lifelong learning and European educational policies] *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382. 14 Aralık 2017 tarihinde <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70036> adresinden alınmıştır.

- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 327-335. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.275>.
- Bryce, J. (2004). Different ways that secondary schools orient to lifelong learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-63. DOI: 10.1080/0305569032000159732
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. [Lifelong learning and human type that should be aimed at the primary school curriculum] *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 693- 708.
- Buza, L., Buza, H. and Tabaku,E. (2010). Perception Of Lifelong Learning In Higher Education. *Problems Of Education In The 21st Century*, 26, 42-51.
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87. doi:<http://dx.doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>.
- Chai, C.S., Hong, H.Y. and Teo, T. (2009) singaporean and taiwanese pre-service teachers' beliefs their attitude towards ICT use: A comparative study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 117-128
- Commission of the European Communities (2001). Communication from the commission. Making a European area of lifelong learning a reality.
- Compeau, D. and Higgins, C. (1995). Computer Self-Efficacy: Development of a Measure and Initial Test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211. doi:10.2307/249688
- Conrad, A.M. ve Munro, D. (2008). Relationships between computer selfefficacy, technology and anxiety attitudes development of the computer technology use scale (ctus).*Journal of Educational Computing Research*, 39 (1), 51-73.
- Coşkun Diker, Y. (2009). “Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Coşkun, Y. D., ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42), 108-120.
- Çağlar, S. (2017). Bilgisayar öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum ve yeterlik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Çakır, R. ve Özçiftçi, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(1), 1-19. 14 Mayıs 2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/71842> adresinden alınmıştır.
- Çavuş, H., Temur, A. ve Kara, K. (2007). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar dersine yönelik tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 8(1).155-122.
- Çelik, H.C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Eğitim Fakültesi Dergisi 6(10). 27-38.
- Çelik, S., Demirhan B ve Güleç, İ. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48. 11 Nisan 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192264> adresinden alınmıştır.
- Çeliköz, N., Bulut, S. ve Çeliköz, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algıları. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi. 7(1), 15-24.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,11. 101-114.
- Çetin, O. ve Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. Sözlü Bildiri 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi. İstanbul, 55-77.
- Çiftçi, S., Çengel, M. ve Özkaya, B. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algılanan rolleri ve statüsü. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 8(1), 135-158. DOI:10.31704/ijocis.2018.007.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyükoztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, K. (2005). Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 20, 113-121.
- Demiralay, R. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralp, D. ve Kazu, H., (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 205-224, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.12>.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716.
- 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. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: 1:100-111*.
- Demirel, M., ve Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6),329-337,DOI:<https://doi.org/10.5897/ERR2016.3119>.
- Demirel, M., Sadi, Ö., ve Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.002>.
- Dikmen, M. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları ile siber zorbalık duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Dikmen, M. ve Çağlar, A. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*. 231-249.

- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in circuit analysis. *The China Papers*,4,75-78. doi= 10.1. 1.596.4118&rep=rep1&type=pdf
- DPT (2001). VIII.Beş yıllık kalkınma hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu.19 Mayıs 2019 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DPT (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). 9 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74. 17 Nisan 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/513967> adresinden alınmıştır.
- Dündar, H. (2016). "Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ekici, G., Gülay, H. ve Taşkın, N. (2008). Öğretmen adaylarının zeka türleriyle bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*. (3), 94-103.
- Elaldı, Ş. (2015). Investigating lifelong learning dispositions of students studying English language and literature in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2340-2351.
- Eldaou, B. (2016). The Relationship between Teacher's Self-efficacy, Attitudes towards ICT Usefulness and Student's Science Performance in the Lebanese Inclusive Schools 2015. *İmedpub journals*. 2.(3:28), 1-10.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 354-379.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F. B. (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 1-17.
- Ergün, S., ve Cömert Özata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3568

- Erkan, S. (2003). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Dergisi. 141-145.
- Erol, O. ve Kurt, A.A. (2017). BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Programlamaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 314-325.
- Ersoy, A. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. Türk Kütüphaneciliği, 23(4), 803-834.
- Erten, P. ve Kazu, İ. Y. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. İlköğretim Online, 15(3), 838-854.
- European Union. (2006). Key Competences for Lifelong Learning. Belgium: European Communities (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content /EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>, 14.10.2018 tarihinde erişildi.).
- Eurydice (2000). Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE, Survey, March. London, UK: EURYDICE 24 Temmuz 2018 tarihinde <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/00/2-87116-294-8-EN.pdf> adresinden alınmıştır.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. Eğitim ve Bilim, 38(170), 237 - 252.
- Fanni, F., Rega, I. and Cantoni, L.(2013). Using Self-Efficacy to measure primary school teachers’ perception of ICT: results from two studies. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 9(1), 100-111
- Farah, A. (2011). Factors Influencing Teachers’ Technology Selfefficacy: A Case Study. Liberty University, Lynchburg.
- Feng, L.and Ha, J.L. (2015). Effect of teachers’ Information Literacy on Lifelong Learning and School Effectiveness. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12(6), 1653-1663 doi: 10.12973/eurasia.2016.1575a
- Fındıkcı, İ., (2004). Yaşadıkça Eğitim. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Genç, S.Z.(2017). Bilgi Toplumu ve Eğitim. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim

Paradigması (2-20). Ankara: Pegem Akademi.

- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 278-287.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 130-139
- Göğebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam Boyu Öğrenme. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması (197-224). Ankara: Pegem Akademi.
- Göker, G. (2003). Bilişim teknolojileri süreli yayınlarının reklam metinlerinde toplumsal cinsiyet örüntüleri: BT haber örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi
- Göksan, T.S., Uzundurukan, S., Keskin, N., (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliğinin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. I. İnşaat Mühendisliği Sempozyumu. Antalya. 143-151.
- Gökyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2), 125-136.
- Gözgü, F. (2018). İnovasyon temelli bilgi ekonomisinin can damarı: Yaşam boyu öğrenme. Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 2(2), 93-108.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa birliği ülkelerinde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve örnek uygulamalar. Kamu-İş Dergisi, 7 (2), 2-15.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET. 3(7), 1303-6521.
- Gürbüz Türk, O., Demir O., Karadağ, M. ve Demir, M.,(2015). Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature

and History of Turkish or Turkic 10(11), 787-810. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8465>

- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(10). 312-325.
- Hasan, B. (2003). The influence of specific computer experiences on computer selfefficacy beliefs. *Computer in Human Behavior* 19, 443-450.
- Hatlevik, O.E. (2016). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13. DOI: 10.1080/00313831.2016.1172501
- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. Professor on Faculty of Management and Faculty of Education, University of Primorska, Slovenia. *European journal of vocational training* 46(1), 196-207.
- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- İpek, C. ve Acuner, Y. H., (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Kabataş, S. ve Yılmaz Karaoğlan, F.G. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Eğitim Teknolojileri Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-606.
- Kadijevic, G.M. (2014). An instrument for testing preschool teachers 'attitudes towards the use of computers. *Social and Behavioral Sciences* 152, 1121 – 1123.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalkınma planları (Sekizinci, Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları).

<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>
adresinden erişilmiştir.

Karabulut, A. ve Marul, M. (2011). Mesleki ve teknik eğitimde eğitim modeli tasarımı. Milli Eğitim 191. 78-85

Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 70-97

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 26-35.

Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ALTSO MYO, 23-44.

Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Türkiye: Nobel Akademi Yayınları.

Karsten, R. and Roth, R. (1998). Computer self-efficacy: A Practical Indicator Of Student Computer Competency In Introductory IS Courses. Informing Science, 1(3), 61-68.

Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Khorrani-Arani, O. (2001). Researching computer self-efficacy, International Education Journal (Educational Research Conference 2001 Special Issue), 2(4), 17-25.

Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.

- Kozikoğlu İ. ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies &Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2014). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Köse, S., Gencer, A.S. ve Gezer, K. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 44-54.
- Kurt, A.S., İnce, P. ve Taş Arslan, F. (2014). İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. *The Journal of Pediatric Research*;1(1):22-7 DOI: 10.4274/jpr.22931.
- Kurt, B. ve Sular E. (2011) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin meslekleri ile ilgili önyargıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi* 2(2). 27 Şubat 2019 tarihinde <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877249.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kurt, E., Cevher, T.Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 9(1), 152-160. Doi:10.24315/tred.473391

- Kurtoğlu-Erden, M. ve Seferoğlu, S. S. (2015). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinin bölümlerine yönelik algılarının incelenmesi. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi. 6(2), 1-20.
- Küçükylmaz, A. ve Duban , N., (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz yeterlilik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2, 1-23.
- M. Igbaria ve J. Iivari December (1995). The effects of self-efficacy on computer usage Omega 23(6),587-605.
- Marakas, G., Yi, M., and Johnson, R. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. Information Systems Research, 9(2), 126-163. 15 Ocak 2019 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/23010924> adresin den alınmıştır.
- MEB. (1973). MEB Temel Kanunu <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- MEGEP (2006). Türkiye'nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, Ankara: MEGEP. 27 Kasım 2018 tarihinde erişildi.
- MEB (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: MEB Öğretmen Yetistirme ve Egitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2009). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-yüksek planlama kurulu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı.
- MEB. (2016). MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- MEB. (2017). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- MEB. (t.y.). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB Yayınları.
- Memmedova, A. ve Seferoğlu, S. S. (2002). Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE)'de rol alan formatör öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ve bilgisayar destekli eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 351– 358.
- Milbrath, A. and Kinzie, T. (2000). Changes in student attitudes and student computer use in a computer enriched environment. *Journal of Research on Computing in Education*. 32(3), 417 – 433.
- Morris, L.B. (2004). Self-Efficacy in Academe: Connecting the Belief and the Reality. *Innovative Higher Education*, 28(3), 159-162.
- Muallimler Birliği Kongresi, (1924). 20 Haziran 2019 tarihinde (<http://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine>) adresinden alınmıştır.
- Oğuz, A. ve Ataseven, N. (2016). Relationship between the lifelong learning tendency and information literacy self-efficacy of students. *Anthropologist*, 24(1), 28-34.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Akamca, G.Ö., Kesercioğlu, T. İ. ve Girgin, G. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic J. Soc. Sci.* 14 (52), 01-11.
- Ödemiş, S., (2014). Havacılık Teknolojileri ve Yaşam Boyu Öğrenme. *International Conference On Education In Mathematics, Science, Technology. ICEMST 2014*. May 16-18, Konya.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Önal, N. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları mesleki eğitimleri için neler düşünüyor?. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 299-322.

- Öngen, B. ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları No: 48/1-18*
- Özcan, A. (2008). Avrupa Birliğinin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri; AB Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, H. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlikleri: balıkesir ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçelik, H. ve Kurt A. A. (2007). Primary school teachers' computer Self efficacies: sample of balıkesir, *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451. 25 Haziran 2018 tarihinde <http://ilkogretimonline.org.tr> adresinden alındı.
- Özdamar, K. (1999). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, O. ve Erdem, D. (2016). The relationship between computer self-efficacy and social network usage aims of information technology teacher candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-32 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.2>
- Özder, H., Konedralı, G., ve Sabancıgil, P., (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 41-59.
- Özen, Y. (2011). Algın Öğrenme Teorisi Yaşam Boyu Değişerek ve Gelişerek Öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),22- 38.
- Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.

- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy. 02 Şubat 2018 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> sitesinden alınmıştır.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (239-266). London: Ablex Publishing.
- Pamuk, S. and Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes and the relationship between these variables. *Computer and Education*, 53, 454-461. doi:10.1016/j.compedu.2009.03.004
- Pan, S.C. and Franklin, T. (2011). In-Service Teachers' Self-Efficacy, Professional Development, and Web 2.0 Tools for Integration. *New Horizons in Education*, 59(3), 28-40.
- Polat, H. ve Odabaş, C. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslar arası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 596-606.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A. and Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the internet: A study among undergraduates in unimas. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 205-219.
- Saparniene, D., Merkys, G. and Saparnis, G. (2005). Students' Attitudes towards Computer: Statistical Types and their Relationship with Computer Literacy. 29 Haziran 2019 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED494972> adresinden alınmıştır.
- Saracaloğlu, A. S., Uça, S. ve Candar, M. K. (2012). Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları, eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 74-90.

- Saygılı, S. (2013). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitimde Dönüştürücü Bir Entelektüel Olarak Öğretmenler. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2013) Özel Sayı, 263-274
- Scherer, R. and Siddiq, F. (2015). Revisiting teachers' computer self-efficacy: A differentiated view on gender differences. *Computers in Human Behavior* 53, 48-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.038>
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, H. D. (1995). Social origins of self regulatory competence: the role of observational learning through peer modeling. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. ERIC Document Reproduction Service ED 381 275.
- Schunk, H. D. (2005). "Self-regulated learning: the educational legacy of Paul R.
- Seferoglu, S.S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve eğitimi. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30, 193-200.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Selçuk, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Ve Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmen Yetiştirme Programı Kapsamında İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sezer, A., Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2010). Coğrafya Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 163-176.
- Siyambaş, P.B. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik terim farkındalıkları, teknoloji ile öğrenmeye yönelik özgüven algıları ve bilgisayar ile internet tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Su Y.H., Feng, L.Y., Yang, C.C. and Chen, T.L. (2012). How teachers support university students' lifelong learning development for sustainable futures: The student's perspective. *Futures*. 44 (2), 158-165.
- Şahin, H. ve Göçer, G. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14 (3), 131-146.
- Şahinkayası, H., Kelleci, Ö. ve Şahinkayası, Y. (2013). Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri: Hatay İli Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (<http://jss.gantep.edu.tr>) 12(2), 325-336.
- Şen, M. (2013). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri ile Bilgisayar Özyeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1), 72-91.
- Şenel, A. ve Gençoglu, S. (2003). Küresellenen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(12), 45-65.
- Şensoy, Ö. (2004). Bdö deneyimi olan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bdö yönteminin yararına ilişkin inançları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şerefhanoglu, H. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Tabachnick, B. G. and Fidell, B. S. 2007. Using Mulivariate Statistics. MA: Allyn & Bacon, Inc.

Tan, C. and Morris, J. (2005). Undergraduate College Students, Laptop Computers And Lifelong Learning. The Journal of General Education, 54(4), 316-338. 6 Mart 2019 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/27798030> adresinden alınmıştır.

Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 33(2) . 283-298.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları, 34 – 47s, 148-151.

Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34(1-2), 45-60

TED (2009a). Öğretmene yatırım, geleceğe atılım. Öğretmen yeterlikleri özet rapor, Ankara.

TED (2009b). Öğretmen yeterlikleri raporu, Ankara: TED.

Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S., ve Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. Turkish Journal of Education, 1 (2), 1-12.

Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitude toward computer use: A Singapore survey. Australasian Journal of Educational Technology. 24(4), 413-424.

Teo, T. and Koh, J.H.L. (2010). Assessing the dimensionality of computer self-efficacy among pre-service teachers in Singapore: A structural equation modeling

approach. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 6(3), 7-18.

Terzioğlu Barış, E.(2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.3(8),149-165. DOI: 10.15285/EBD.2013385572

Tezbaşaran, A. A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 12, 22-25.

Tezer, M., ve Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Science*. 8(1), 66-80.

Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 165-174.

Tonta, Y. (2009). Bilgi Toplumu ve Bilgi Teknolojisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 13 (4), 363-375.

Topkaya Zehir, E. (2010). Pre-service english language teachers' perceptions of computer self-efficacy and general self-efficacy, Çanakkale Onsekiz Mart University. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 143-156.

Tortop, O. (2010). Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 785–805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Tunca, N., Şahin, S. A., ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(2), 431-446

- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Bilgisayar Programcılığı Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Tunceli Meslekyüksekokulu Örneği. *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 119-131.
- UA (2019). Erasmus+ Program Rehberi. Türkiye Ulusal Ajansı. 8 Mart 2019 tarihinde [http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=adresinden alınmıştır](http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=adresinden+alınmıştır).
- Uğur, C., (2010). Okul Yöneticilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Ve Bilgisayar Kaygılarının, Bilgisayar Teknolojileri Kullanma Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Burdur Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 312-325.
- Usher, E. and Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uslu, Ö. (2008). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar kaygı düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Usluel, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz-yeterlik algıları. BTIE 2003 Bildiriler CD's, No: 7. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE-2003), Ankara.
- Uzoğlu, M., ve Bozdoğan, A. E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin tablet bilgisayarlara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 539-553. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2738
- Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Wilfong, J.D.(2004). Computer anxiety and anger: the impact of computer use, computer experience, and self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*. 22, 1001–1011. doi:10.1016/j.chb.2004.03.020

- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yasa, H.D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 267-281.
- Yavuz Mumcu, H. ve Dönmez Usta, N. (2014). Öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education. 3(3), 44-55.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi. 17(1), 33-46
- Yenice, N. ve Özden, B. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2015), 175-201. DOI: 10.14582/DUZGEF.577
- Yıldırım Z. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 158-168.
- Yıldız, S., Özen, R., ve Yıldız, K., (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumları. Sözlü bildiri, 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı (799-802). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yılmaz, M. (2016). İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliklerinin ve teknoloji tutumlarının

değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yurdakul, B. (2005). Uzaktan eğitim. Ö. Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler içinde. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Zararsız, N. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zhang, Y. and Espinoza, S. (1997). Affiliations of computer self-efficacy and attitudes with need for learning computer skills. *J. Educational Computing Research*, 17(4), 371-383. doi: 10.2190/3GNY-APR6-51Q8-402N

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press 202-231.

<http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/hayatboyu/HayatBoyuguOgrenmePolitikaBelgesiEkim2006.pdf> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek 1: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Kullanım İzni

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Adı- Soyadı:

Cinsiyet: K() E()

Sınıf:

Mezun Olduğu Lise Türü: () Fen Lisesi

() Anadolu Lisesi

() Meslek Lisesi

() Diğer

Bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya yardımcı olacaktır. İsminiz, bu ölçeğin devamında dolduracağınız bilgisayara ilişkin tutum ölçeği ve bilgisayar özyeterlik inançları ölçeği ile karşılaştırmak amacıyla alınmaktadır. Çalışmanın sonuçları yayınlanırken isminiz kesinlikle kullanılmayacaktır. Lütfen dikkatli okuduktan sonra her bir tutum için kendinize uygun olan altı seçenekten birini işaretleyiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Güleman ATAGÜN

AİBU Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

<p style="text-align: center;">YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ</p> <p style="text-align: center;"><i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i></p>	Çok uyuyor	Kısmen uyuyor	Çok az uyuyor	Çok az uymuyor	Kısmen uymuyor	Hiç uymuyor
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi						

ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur. Bunu ölssem cümle olarak çeviremem...						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Posta - güleman atagün - Outlook

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | ...

RE: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanma izni

2
11
ler

YC
O
23.10 (Paz), 13:17
Siz

23.10.2016 19:34 tarihinde yanıt verdiniz.

Ölçeği kullanabilirsiniz, elinizde Kopyası yok ise elektronik olarak gönderebilirim. İyi çalışmalar.

Assist. Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: güleman atagün [guleman_krgyz@hotmail.com]
Sent: Saturday, October 22, 2016 4:04 PM
To: Yelkin Diker Coşkun
Subject: Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanma izni

Mehrabalar Hocam ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tez aşaması öç
Gülaman ATAGÜN. Tezım "bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilgi
yeterlik inançları ve bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki" nin incelenmesi olup bu çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "yaşa
öğrenme eğilimleri ölçeğini" izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

"Bu mesaj (ve ekleri) gizli bilgi içermektedir ve sadece gönderilen kişiye yöneliktir. Bu e-mailin muhatabı değilseniz veya içeriği i
Yeditepe Üniversitesinin onayı olmaksızın bu mesajın okunması, değiştirilmesi, kopyalanması, üçüncü kişilere açıklanması, yayınl
edilmesi veya iletilmesi yasaktır. Bu mesajın gönderilmek istendiği kişi değilseniz (ya da bu e-posta'yı yanlışlıkla aldıysanız), lütf
hemen haberdar ediniz ve mesajı sisteminizden derhal siliniz. E-mail iletiminin güvenli veya hatasız olduğunun garantisi olmadı
eksik iletim veya içerik ve bilgilerde eksiklik, kayıp, değişiklik veya virüs olabilir. Bu nedenle, bu mesajın iletiminden dolayı, Yedit
, içerikteki hata, eksiklik, doğruluğun ve gizliliğin ihlalden veya bu yolla bilgi paylaşımı, iletimi, depolanması gibi herhangi bir k
hiçbir şekilde sorumlu değildir. Bu mesajın içeriği yazarına ait olup, Üniversitemizin görüşlerini içermeyebilir.

Bu mesajın içeriğinde geçen Üniversitemizin ad veya naniye yaratılan fikri ve sınai haklar Üniversitemize ait olup, maddi ve man
saktıdır."

"This message (including any attachments) contains confidential information and is intended only for the individual named. If y
named addressee or not related to the content of this message, you should not read, disseminate, distribute, copy, reproduce or
mail. Please notify the sender immediately if you have received this e-mail by mistake and delete this e-mail from your system.
transmission can not be guaranteed to be secure or error-free as the mail may arrive late or incomplete or the information coul
intercepted, corrupted, lost, destroyed, amended or contain viruses. Yeditepe University therefore does not accept liability for a
omissions in the contents of this message, the loss of integrity or confidentiality of information, or the transmission, reception a
use of such in any way whatsoever, which arise as a result of e-mail transmission. Any opinions expressed in this message are th
author and may not necessarily reflect the opinions of Yeditepe University.

Copyright in documents created by or on behalf of Yeditepe University remains vested in us, and we assert all of our moral and
property rights."

1/1

wa/?mkt=tr-tr&path=/mail/inbox/rp

Ek 2: Bilgisayar Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Kullanım İzni**BİLGİSAYAR ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ****Adı- Soyadı:****Cinsiyet:** K() E()**Sınıf:****Mezun Olduğu Lise Türü:** ()Fen Lisesi

()Anadolu Lisesi

()Meslek Lisesi

() Diğer

Bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayar özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya yardımcı olacaktır. İsminiz, bu ölçekle daha önce uygulamış olduğunuz yaşamboyu öğrenme ölçeği ile karşılaştırmak amacıyla alınmaktadır. Çalışmanın sonuçları yayınlanırken isminiz kesinlikle kullanılmayacaktır. Lütfen dikkatli okuduktan sonra her bir tutum için kendinize uygun olan beş seçenekten birini işaretleyiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Güleman ATAGÜN

AİBU Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİSAYAR ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	HİÇBİR	ENDER	BAZEN	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
1. Bilgisayar kullanmaya karşı özel bir yeteneğim olduğuna inanırım.					
2. Bilgisayar konusunda yetenekliyim.					
3. Bilgisayarın başındayken kendimi yeterli hissediyorum.					
4. Yeterince uğraşırsam bilgisayarla ilgili sorunları çözebilirim.					
5. Bilgisayarda yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim.					
6. Bilgisayarda her türlü yazıyı yazmak benim için basittir.					
7. Bilgisayar kullanırken yanlış bir şey yapacağım /tuşa basacağım korkusunu taşıyorum.					
8. Bilgisayara tam olarak hâkim olmanın benim için imkânsız olduğuna inanmışımdır.					
9. Bilgisayarda çalışırken sinirli oluyorum.					
10. Bilgisayarlar beni olmadık bir yerde, ortada bırakıveriyor.					
11. Bilgisayarda çalışırken sorun çıktığında anlık çözümler bana yetiyor.					
12. Bilgisayar terimlerine ve kavramlarına hâkim olduğuma inanırım.					
13. Bilgisayarı neredeyse bir parçamış gibi düşünürüm.					
14. Günümü/zamanımı planlarken bilgisayar kullanırım.					
15. Bilgisayar içinde dolaşıp yeni keşifler yaparım.					
16. Bilgisayarı etkin olarak kullanabildiğimi düşünüyorum.					
17. Bilgisayarda ani bir sorunla karşılaştığımda telaşa kapılırım.					
18. Bilgisayarda geçirdiğim zamanların büyük bölümü kayıp sayılır.					

Posta - güleman atagün - Outlook

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | ...

Re: Bilgisayar öz yeterlik algısı ölçeğini kullanma izni

AU Aysun Umay <aysunumay@gmail.com>
1.11 (Salı) , 21:10
Siz

Sayın Atagün,

Umarım cevaplamakta fazla geç kalmamışım. Emekli olduktan sonra bu mail adresini pek kullanmadığımdan ye
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Mutluluk duyarım. İyi çalışmalar.

Prof. Dr. Aysun Umay

22 Ekim 2016 16:08 tarihinde güleman atagün <guleman_krgyz@hotmail.com> yazdı:

Merhabalar Hocam ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans öğrencisi Gülaman ATAGÜN. Tezim "bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğre eğilimlerinin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki " nin incelenmesi olup çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "bilgisayar öz-yeterlilik algısı ölçeğini " izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

1/1

owa/?mkt=tr-tr&path=/mail/inbox/rp

Posta - güleman atagün - Outlook

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | ...

Re: Bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği kullanma izni

PA Petek Aşkar <petek.askar@gmail.com>
26.10 (Çarş), 16:32
Siz

Sayın Atagün,

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.
Petek Aşkar

On 26 Eki 2016, at 15:23, güleman atagün <guleman.krgyz@hotmail.com> wrote:

Merhabalar Hocam ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lis aşaması öğrencisi Güleman ATAGÜN. Tezim "bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının yaşa öğrenme eğilimlerinin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişki " nin ince olup bu çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeğini " izniniz dahilinde kullanmak istiyç

1/1

owa/?mkt=tr-tr&path=/mail/inbox/rp

Ek 3: Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği ve Kullanım İzni**BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ****Adı- Soyadı:****Cinsiyet:** K() E()**Sınıf:****Mezun Olduğu Lise Türü:** ()Fen Lisesi

()Anadolu Lisesi

()Meslek Lisesi

() Diğer

Bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya yardımcı olacaktır. İsminiz, bu ölçekle daha önce uygulamış olduğunuz yaşamboyu öğrenme ölçeği ile karşılaştırmak amacıyla alınmaktadır. Çalışmanın sonuçları yayınlanırken isminiz kesinlikle kullanılmayacaktır. Lütfen dikkatli okuduktan sonra her bir tutum için kendinize uygun olan beş seçenekten birini işaretleyiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Gülaman ATAGÜN

AİBU Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİSAYARA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Kesinlikle Katlıyorum
1. Bilgisayar dersinden iyi notlar alabilirim.					
2. Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olur.					
3. Bilgisayar kullanmada iyi olabilecek tipte biri değilim.					
4. Bilgisayar dersinde başarılı olabileceğimi sanmıyorum.					
5. Bilgisayarlarla çalışmak gerektiğinde kendime yeterince güvenirim.					
6. Bir bilgisayar programında hemen çözemediğim bir sorun olduğunda cevabı bulana kadar vazgeçmem.					
7. Bilgisayar kullanmam gerektiğinde kendimi rahat hissedirim.					
8. Bilgisayarlarla çalışmaya bir kez başlayınca bırakmak benim için çok zor olur.					
9. Hayatımda hiçbir zaman bilgisayarları istekli olarak kullanacağımı zannetmiyorum.					
10. Günlük hayatımda bilgisayarları çok az kullanacağımı tahmin ediyorum.					
11. Bilgisayarlar beni huzursuz eder.					
12. Bilgisayarlar kendimi rahatsız hissetmeme neden oluyor.					
13. İçimden bilgisayarları parçalamak geliyor.					
14. Bilgisayarla problemleri çözmek bana çekici gelmiyor.					
15. Bilgisayarlarla çalışmak sınırlarımı bozar.					
16. Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem.					
17. Bilgisayar derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
18. Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.					
19. Bir bilgisayar dili öğrenmek istiyorum.					

20. Bilgisayarlar hakkında sürekli bilgi edinirim.					
21. Bilgisayarlarla çalışmak zevklidir.					



Posta - güleman atagün - Outlook

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | ...

Ynt: Bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanma izni

HK Hatice Keskinel <hkeskinel@hotmail.com>
28.11.2016 (Pzt), 06:53
Siz 8

Kaynak gösterdiğiniz sürece kullanabilirsiniz tabii ki. İyi çalışmalar...

Hatice ŞEREFHANOĞLU

Gönderen: güleman atagün <guleman_krgyz@hotmail.com>
Gönderildi: 26 Kasım 2016 Cumartesi 00:05
Kime: hkeskinel@hotmail.com
Konu: Bilgisayara yönelik tutum ölçeği kullanma izni

Merhabalar Hocam ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans te: öğrencisi Güleman ATAGÜN. Tezim "bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayarla yönelik tutumları arasındaki ilişki " nin incelenmesi olup bu sizin geliştirdiğiniz "bilgisayara yönelik tutum ölçeğini" izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

1/1

n/owa/?mkt=tr-tr&path=/mail/inbox/rp

Ek 4: Etik Kurul İzni




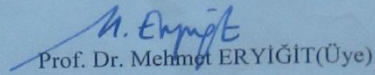
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

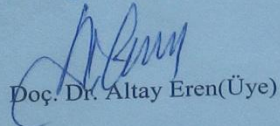
Gülaman ATAGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi A. B. D.

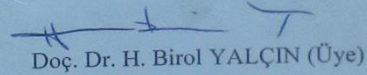
Sayın Gülaman ATAGÜN,

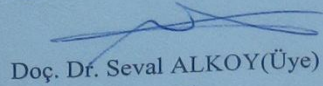
“Böte Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları ve Bilgisayara Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/173) Kurulumuzun 05.12.2016 tarihli ve 2016/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

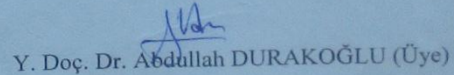

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

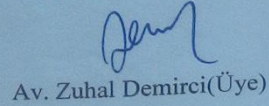

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhale Demirci (Üye)

Ek 5: Araştırma İzni

Gönderme Tarihi ve Sayısı: 10/02/2017-8941



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Başkanlığı

Sayı : 59401873-605.01/
Konu : Araştırma İzin İstemi (Gülaman
ATAGÜN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02/01/2017 tarih ve 151 sayılı "Araştırma İzin İstemi (Gülaman ATAGÜN)" konulu yazınız

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gülaman ATAGÜN'ün, "Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bilgisayara Yönelik Tutumları ve Bilgisayar Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Bölümümüz 1,2,3 ve 4 sınıf öğrencilerine ölçek uygulaması, Bölümümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Doç.Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Anabilim Dalı Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

ERKAN TEKİNARSLAN (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Anabilim Dalı Başkanı)

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gököy / Bolu
Telefon No: (0 374) 253 50 20
E-Posta: eabil@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 50 24
İnternet Adresi: <http://eabil.ibu.edu.tr/>

Bilgi için: Senem ERKAN
Unvan: Bilgisayar İşletmeni

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

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Gülaman ATAGÜN

Doğum Tarihi: 15.01.1992

Yabancı Dil: İngilizce

E-mail: guleman243.92@gmail.com

EĞİTİM:

Derece	Okul	Yıl
İlköğretim	Ulupamir Köyü İlköğretim Okulu Erciş/Van	1998-2003
Ortaokul	Ulupamir Köyü İlköğretim Okulu Erciş/Van	2003-2006
Lise	Ağrı Dağı Anadolu Lisesi Ağrı/Merkez	2006-2010
Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi-Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi- BÖTE	2010-2014
Yüksek Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	2015-2019