

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MELEK SULTAN KÜÇÜKER

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

TEMMUZ 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MELEK SULTAN KÜÇÜKER

DANIŞMAN
DOÇ. DR. ZEYNEP DEMİRTAŞ

TEMMUZ 2021

BİLDİRİM

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

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

beyan ederim.

Melek Sultan KÜÇÜKER

İTHAF

Beni yetiştiren, bu günlere gelmeme destek olan sevgili ve biricik aileme...



ÖN SÖZ

Bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler ve değişimlerle globalleşmeye devam eden dünya, bireylerin sahip olmaları gereken niteliklerde çeşitlilik ve yenilik arz etmektedir. Yaşanılan çağın gerektirdiği özellikler bireylerin kendilerini geliştirme çabalarını daimi kılmaktadır. Bu da öğrenmenin hayatın tamamına yayılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Yaşam boyu öğrenme; alınan eğitimler sonucunda kazanılan bilgi, beceri, tutum ve yeterliliklerin daha ileri seviyelere taşınmasını sağlayan, birçok farklı yolu içermesiyle de hayata zenginlik katan bir değer olarak bireylerin karşısına çıkmaktadır. Bireyin, değişim ve gelişim süreci içerisinde var olabilmesinin yolu ise sürekli ve nitelikli bir eğitim öğretimden geçmektedir. Bu ortamın oluşmasında öğretmenlerin sahip oldukları birikimleri gelecek nesillere aktarma adına üstlendikleri rol oldukça önemlidir. Bireysel ve toplumsal gelişim adına eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren öğretmenlerin kendilerini her açıdan geliştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere değinilmesi gerekmektedir. Yine bu kavram içerisinde yer alan ve öğrenme olanaklarına farklı ve yeni imkanlar sunan uzaktan eğitim kavramıyla ilgili tutumlarının da ne düzeyde olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme süreci içinde farklı ve geniş kitlelere ulaşmayı kolaylaştıran ve teknolojiden en üst seviyede yararlanmayı sağlayan uzaktan eğitim kavramıyla eğitimde artık yeni bir çağır açılmıştır. Bu nedenle bu iki kavram arasındaki ilişki araştırılmaya değer bulunmuştur. Literatürde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi dikkate alan bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle bu çalışmanın özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans eğitimimin ve tez hazırlama sürecimin her aşamasında desteğini esirgemeyen, beraber çalışmaktan onur ve gurur duyduğum, örnek aldığım, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ'a, ölçme araçlarını kullanmama imkan tanıyan Prof. Dr. Hülya GÜR'e ve Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI'ya, tez verileri toplanma sürecinde verdikleri desteklerle araştırmanın ilerlemesine katkı sağlayan öğretmen arkadaşlarıma, tez hazırlama aşamasının her anında yanımda olan ve özellikle istatistiksel işlemler ve veri analizlerinde desteğini eksik etmeyen canım kardeşim Kazım KÜÇÜKER'e, beni bugünlere getiren ve her zaman yanımda olan annem Türkan KÜÇÜKER'e ve ilk öğretmenim, babam Faruk KÜÇÜKER'e teşekkürü bir borç bilir, sevgilerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Melek Sultan KÜÇÜKER, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Bu araştırma, 2020 - 2021 eğitim öğretim yılı Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını belirlemek için “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği”, uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için de “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algılarının bütün değişkenlerde anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler algısı ile kadın öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülse de öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarının azaldığı, kıdem değişkeninde ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algılarının daha düşük olduğu, günlük 4 saat ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sadece mesleki kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Genel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim, öğretmen, tutum, algı

ABSTRACT

THE CORRELATION BETWEEN THE FACTORS AFFECTING THE LIFE LONG LEARNING OF TEACHERS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Melek Sultan KÜÇÜKER, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ

Sakarya University, 2021.

This research aims to determine the relationship between the factors affecting lifelong learning and their attitudes towards distance education, gender, age, professional seniority and daily internet use of teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education in Bursa province center Osmangazi, Nilüfer and Yıldırım districts in the 2020 - 2021 academic year. It was carried out to determine whether there is a difference in terms of variables. The "Factors Affecting Teachers' Lifelong Learning Scale" was used to determine teachers' perceptions of the factors affecting their lifelong learning, and the "Attitude Scale Towards Distance Education" was used to determine their attitudes towards distance education. According to the findings obtained as a result of the analyzes, it was seen that teachers' perceptions of the factors affecting their lifelong learning created significant differences in all variables. It is seen that there is a significant relationship in favor of female teachers with the perception of the factors affecting the lifelong learning of the teachers. Although there is a significant difference according to the age variable, it is seen that teachers' perceptions of the factors affecting their lifelong learning decrease in advancing ages. On the other hand, it was observed that their perceptions of the factors affecting their learning were high. As a result of another analysis, it was determined that teachers' attitudes towards distance education were significant only in the variable of professional seniority. In general, it was concluded that teachers' attitudes towards distance education were negative. As a result of the research, no relationship was found between teachers' perceptions of the factors affecting their lifelong learning and their attitudes towards distance education.

Keywords: Lifelong learning, distance education, teacher, attitude, perception

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Yaşam boyu öğrenme	9
2.1.1. Yaşam boyu öğrenme nedir?	9
2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin amacı	12
2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi	14

2.1.3.1. Dünyada yaşam boyu öğrenme	14
2.1.3.2. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme	17
2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin kapsamı.....	20
2.1.5. Yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri.....	21
2.1.6. Yaşam boyu öğrenmenin önemi	25
2.1.7. Yaşam boyu öğrenme becerileri	26
2.1.8. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri.....	29
2.1.9. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri.....	30
2.1.10. Yaşam boyu öğrenme ve öğretmen	33
2.1.11. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin rolü	35
2.1.12. Yaşam boyu öğrenme yolları.....	38
2.1.12.1. Örgün eğitim.....	40
2.1.12.2. Yaygın eğitim	41
2.1.12.3. İnfomal eğitim.....	43
2.1.13. Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme	44
2.1.14. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler.....	45
2.1.14.1. Sosyo-ekonomik faktörler	49
2.1.14.2. Mesleki faktörler	50
2.1.14.3. Teknolojik faktörler.....	52
2.1.14.4. Bireysel faktörler	53
2.1.14.5. Demokratikleşme.....	55
2.1.15. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar	57
2.1.15.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	57
2.1.15.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	62
2.2. Uzaktan eğitim.....	64
2.2.1. Teknoloji ve eğitim.....	64

2.2.2. Uzaktan eğitim nedir?.....	67
2.2.3. Uzaktan eğitimin amacı ve önemi	69
2.2.4. Uzaktan eğitimin özellikleri	71
2.2.4.1. Uzaktan eğitimin avantajları.....	73
2.2.4.2. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları.....	75
2.2.5. Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran özellikler.....	76
2.2.6. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci rolleri	78
2.2.7. Uzaktan eğitim yöntemleri	80
2.2.8. Uzaktan eğitim modelleri	81
2.2.9. Uzaktan eğitimin Türkiye tarihindeki gelişimi.....	82
2.2.10. Uzaktan eğitimin dünya tarihindeki gelişimi	84
2.2.11. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar	86
2.2.11.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	86
2.2.11.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar	93
BÖLÜM III.....	95
YÖNTEM	95
3.1. Araştırma modeli	95
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	95
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	97
3.3.1. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeği.....	98
3.3.2. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği.....	98
3.4. Verilerin analizi	99
BÖLÜM IV	100
BULGULAR	100
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular	100
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular	101

4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular.....	101
4.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	102
4.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular	103
4.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	105
4.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular.....	108
4.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular.....	110
4.2.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular	111
4.2.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular.....	112
4.2.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular	113
4.2.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular	115
BÖLÜM V.....	117
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	117
5.1. Sonuç ve tartışma	117
5.1.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma	117
5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	118
5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	119
5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	120
5.1.5. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	121
5.1.6. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	123
5.1.7. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	124
5.1.8. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	126
5.1.9. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	128
5.1.10. Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	128
5.1.11. Onuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	130
5.2. Öneriler.....	130
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	131

5.2.2. Gelecek araştırmacılaraya yönelik neriler	131
KAYNAKLAR.....	133
EKLER	163



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. YBÖ ve Geleneksel Öğrenme Modelinin Özellikleri	45
Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	96
Tablo 3. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Güvenirlilik Testi Sonuçları	97
Tablo 4. Uzaktan Eğitimi Yönelik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeklerinin Normal Dağılım Testi Sonuçları	99
Tablo 5. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi	100
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	101
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	102
Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	103
Tablo 9. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi	104
Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	105
Tablo 11. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi	107
Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre İncelenmesi	108
Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi	109
Tablo 14. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	111
Tablo 15. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	112
Tablo 16. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	113

Tablo 17. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	114
Tablo 18. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi	115
Tablo 19. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre İncelenmesi	116



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam boyu öğrenen özellikleri	31
Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme yolları	39
Şekil 3. Yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri	48



SİMGELER VE KISALTMALAR

DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEŞ	: Milli Eğitim Şurası
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
UEYTÖ	: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği
YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
YBÖEF	: Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler
YBÖEFÖ	: Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki değişme ve gelişmeler hayatın birçok alanını etkilemektedir. Bu etki alanı, insanların değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmeleri adına bireyleri daha donanımlı olmaya sevk etmektedir. Bu da yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramının artık slagon olmaktan çıkarak toplumsal bir gereklilik ve gereksinim haline geldiğini göstermektedir (Kaya ve Önder, 2002). Yaşanılan çağın gerektirdiği ve aslında hep sahip olunması gereken nitelikler, bireylerin kendilerini geliştirme çalışmalarını daimi kılmaktadır. Bu durum öğrenmenin tüm hayata yayılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. İşte YBÖ de bu noktada devreye girmektedir. Artık eğitimle; bireylerin çevresel koşullara körü körüne uymaları, bir şeyleri körü körüne kabul etmeleri ve hayatlarında var olanı devam ettirmelerinden ziyade hem kendisini hem de toplumu daha ileri seviyeye yükseltecek, farklılıklara imza atacak bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Yeşilyaprak, 2010). Yani birey etrafında yaşananlara, olan biten şeylere kayıtsız kalmamalı yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeli, zaman ve mekan kavramı da daha geniş düzeyde düşünülmelidir (Kabal, 2019). Çünkü YBÖ süreci sadece eğitim kurumlarıyla sınırlı olamayacak kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Burada asıl vurgulanmak istenen nokta öğrenme gayretlerinin hayat boyu sürmesi ve bütün eğitim kademelerini de içine almasıdır (Bağcı, 2011). Bu yüzden YBÖ örgün eğitimin bir alternatifi olarak değil de eksik ve yetersiz kalan noktalarının tamamlanmasını sağlayan, yeni yeteneklerin keşfedilmesinin önünü açan, öğrenmede hep yeni fırsatlar yaratan bir anlayış olarak düşünülebilir (Göksan, Uzunduran ve Keskin, 2009). YBÖ içerisinde bireyin öğrenim imkanlarından her an faydalanabilmesi ve kendisini her daim geliştirebilmesi adına teknoloji önemli olanaklar sunmaktadır (Gök, 2011). Bireylerin gelişiminde her dönemin önemli olduğu fikrinden yola çıkılarak var olan eğitim imkanlarının bu noktadaki sınırlılıkları düşünüldüğünde gelişen ve değişen teknolojinin en çok eğitim programlarında etkili olacağı yönündeki görüşlerin giderek arttığı ve önem kazandığı görülmektedir (Ülkü, 2018). Teknolojiyi doğru kullanarak hayatımıza aktarmak da bireyleri YBÖ'ye yönlendirmiştir. Böylelikle bilişim teknolojileri de eğitim-öğretim alanında yeni paradigmalar oluşturmuştur. Çünkü

artık iyi tasarlanmış kaynaklar ile desteklenen farklı ve çeşitli öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Pektekin, 2013).

Öğrenme üzerinde artık sadece geleneksel eğitimin söz sahibi olmadığını, toplumdaki bireyler için farklı öğrenme fırsatları yaratan imkanların ve kuruluşların da olduğunu unutmamalıdır (Moreland ve Lovett, 1997). Büyük kitlelere aynı anda eğitim verilememesi, insanların ilgilerinin ve yeteneklerinin yeterince dikkate alınmaması, insanlar için gerekli olan bilgilerin ve de bilgi miktarlarının doğru bir şekilde belirlenememesi, bu bilgilerin uygun yöntem ve tekniklerle, kısa sürede ve en etkili şekillerde sunulamaması gibi nedenlerle eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulamaması, eğitimcileri YBÖ sürecinde yeni arayışlara yöneltmiştir (Kaya, 2002). Toplumları daha ileri seviyelere taşıyabilme adına artık eğitim ve öğretim alanına katkı sağlayacak yeni ve farklı sistemler eğitime dahil edilmeye çalışılmaktadır. Bu sistemleri şekillendiren yeni teknolojilerin hayata dahil olması ona karşı geliştirilen tutumları da etkilemektedir (Tekin ve Özaydınlık, 2019). Bireylerin sahip olduğu deneyimler, çevreleriyle etkileşimleri ve yaşantıları sonucunda bazı tutumları değişebilmekte ya da farklı tutumlar edinebilmektedirler. İşman (2011), Türk eğitim sistemi içerisinde uzaktan eğitime ilişkin tutumların olumlu yönde artmasının temelini, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan verimli ve nitelikli eğitimdeki eksikliklere bağlamaktadır. Yüz yüze eğitimin yeterli olmadığı eğitim uygulamaları, politikaları, eğitim veren kurumların faaliyetleri düşünüldüğünde programların içeriklerinde farklılıklar yaratmak, köklü değişiklikler ve yeni düzenlemeler oluşturmak bir noktadan sonra bir gereklilik haline gelmektedir (Arslan ve Eraslan, 2003). Sağladığı düşük maliyeti, fırsat eşitliğine dayalı olanakları ve insanlara sağladığı esneklikleri düşünüldüğünde uzaktan eğitimin YBÖ'den ayrı düşünülemeyeceği söylenebilir (Sözen, 2003). Öğreticinin ve öğrenenin fiziken aynı ortamı paylaşmak zorunda olmadığı, bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiği bir sistem olan uzaktan eğitim, YBÖ kavramı içerisinde, bireylere eğitim ihtiyaçlarını karşılama noktasında farklı seçenekler sunmaktadır (Ülkü, 2018). YBÖ'nün en büyük destekçilerinden biri olarak gösterilen uzaktan eğitimin teknolojiyle bütünlüğü ve öğrenme öğretme süreçlerine olan katkı alanı oldukça geniştir. Uzaktan eğitim sisteminin gittikçe yükselen profili ve hızlı bir şekilde gelişmesi bireylerin uzaktan eğitimle ilgili tutum ve görüşlerini değiştirerek eskisinden daha fazla tercih edilmesini sağlayıp doğal olarak sistemin kullanılmasını artırıp daha geniş alanlara yayılmasına olanak tanımıştır. Bunun sonucunda da kazanılan öğrenme alışkanlıkları içinde bulunan çağa ayak uydurabilen,

kendini geliştirmeye istekli ve YBÖ felsefesini benimseyen bireyler yetişmesine zemin oluşturulmuştur (Daban, 2012). Sörecöte karşılaşılan bazı sorunların giderilmesini sağladığı ve eğitimdeki verimi artırmaya yönelik faaliyetleri kapsadığı için de uzaktan eğitime yönelik oluşan tutumun artık daha pozitif olduğunu söylemek mümkündür.

Teknolojiyle birlikte gelişim gösteren ve YBÖ kavramından ayrı düşünölemeyen uzaktan eğitim, eğitimle ilgili yapılan en büyük reformlardan biridir. Bu sistem içerisinde öğretmenlere düşen sorumlulukları da yadsımamak gerekmektedir. YBÖ için gerekli olan öğretmen modelinde öğretmenin; hem mesleği hem de kendisiyle ilgili donanımlara sahip olması, faaliyetlerinde farklı alanlara ait yeterliliğini kullanabilmesi, farklı özelliklere sahip öğrencilerine aynı anda hitap edebilecek güce ve yetkinliğe sahip olması, takım ruhunu taşıyan, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık, eğitim paydaşlarıyla her daim iletişim halinde olan ve kendisini yenileme yolunda en çok da kendisiyle yarışan bir uzman olması gerekir (Yasa, 2018). Öğretmenlerin devam eden kariyerleri sürecinde başarılı bir öğretim için vizyonlarını, bilgi ve becerilerini gözden geçirmeleri, değişime ayak uydurabilmeleri ve yenilenmeleri oldukça önemlidir (Poyraz ve Bayrakçı, 2014). Ama YBÖ süreci içerisinde öğretmenleri etkileyen birtakım faktörler olabilir. Nasıl YBÖ'nün ortaya çıkmasında ve kısa bir zamanda yaygınlaşmasında bazı kişisel, sosyal ve ekonomik nedenler yatmaktaysa (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012), YBÖ sürecinin devamında bu süreci olumsuz etkileyen birtakım nedenler de olabilmektedir. YBÖ sürecini etkileyen faktörler; bireysel faktörler, mesleki faktörler, sosyo-ekonomik ve teknolojik faktörler olarak gruplandırılabilir (Bozkan, 2018). Bu vb. faktörler birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bireyin yaşı, mesleği, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi gibi bireyin kendisinden kaynaklanan; zaman, mekan ve sosyal çevre gibi çevresinden kaynaklanan bazı kısıtlayıcı unsurlar YBÖ'yü etkileyen unsurlar arasında sayılabilir (Kuzu, Demir ve Canpolat, 2015). Öğretmenler YBÖ sürecinde bu süreci olumsuz yönde etkileyen birtakım faktörlerle karşılaşsalar da pasif bir şekilde değil aksine aktif olarak gelişmeye devam ederler, bu yüzden de kendi öğrenmelerinin sürecine ve yönüne karar vermede odak noktada yani merkezde yine kendilerinin olmaları gereklidir (Poyraz ve Bayrakçı, 2014). Hayat her ne kadar başlı başına bir öğrenme süreci olsa da her insanın sosyal ve teknik değişikliklere ayak uydurması, aile ve iş hayatında yaşadığı değişikliklere hazır olması ya da kişisel gelişimi ve tüm yeteneklerini kullanabilmesi adına sürekli, ardışık ve amaçlı bir öğrenim görebilmesi için oluşturulacak imkanlara ihtiyaçı vardır; çünkü YBÖ hem rastgele hem de kasıtlı öğrenme durumlarını kapsamaktadır (Güleç ve

diğerleri, 2012). Eğitim kurumlarının her kademesinde bu vb. özellikleri kazandırma ve öğrencilerin YBÖ becerilerini geliştirme noktasında öğretmenlere düşen görev oldukça fazla ve önemlidir. Öğretmenin öncelikle kendisi YBÖ'ye yönelik isteğe ve yeterliliğe sahip olmalıdır ki bunu nesillere aktarabilsin. YBÖ yeterlilikleri hem yetiştirenin hem de eğitim programlarının kalitesinin çoğaltılmasıyla ilgili önemli bir paradigmadır (Selvi, 2011). Bir ülkenin gelişiminde ve eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin taşıdıkları misyon ve sorumluluklar düşünüldüğünde bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörleri (YBÖEF) ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyerek, öğretmenlerin devam eden kariyer süreçlerinde kendilerini yenileyebilme daha da geliştirebilme ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilme adına mevcut durumu ortaya koyarak farkındalık düzeylerini artırmayı hedeflemektedir. Tüm bu gereksinimlerden dolayı eğitimin niteliğini artıran, geleceği bu günden inşa eden, YBÖ becerilerini gelecek nesillere aktaran ve uzaktan eğitimin en büyük destekçilerinden olan öğretmenlerin, YBÖEF'ye ilişkin algılarının ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının nasıl olduğu araştırmaya değer bulunmuştur. Bu nedenle araştırmanın hem mevcut hem de sonraki araştırmalar için yol gösterici bir nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunan çağa artık bilgi çağı denilmektedir. Bilgi çağında ise değişim ve yenilik kavramları ön plana çıkmaktadır. Temelde bireyin öğrenmesiyle başlayan bu yolculuk, öğrenen topluma doğru ilerlemekte ve bu da değişim ve yenilik kavramlarıyla kurulan bütünlüğe göre şekil almaktadır. Hızla değişen toplumların doğası gereği, bireylerin ve toplulukların geleceği şekillendirirken kendi rollerini üstlenebilmeleri adına YBÖ sisteminin geliştirilmesinin önemini unutmamak gerekir (Moreland ve Lovett, 1997). Her toplum gelişime açık, kendini geliştiren, donanımlı, duraganlıktan uzak ve YBÖ yetisine sahip bireylere ihtiyaç duyar (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Hayatın hemen her alanına yayılmış olan yenilikleri özümsemeye çalışan birey, kendisini bir değişim süreci içinde bulmakta ve bunu uyum içerisinde gerçekleştirme çabasına girmektedir. Çağın gerekleri doğrultusunda şekillenmeye çalışan birey, tüm bu gelişim ve değişimleri YBÖ sürecinde gerçekleştirmektedir. YBÖ; hızla değişmekte ve gelişmekte olan çağın ihtiyaçları ışığında, sosyo-kültürel vb. unsurlardaki değişikliklere ayak uydurabilmek adına ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmeye devam eden ülkelerdeki istihdam koşulları ve eğitim seviyesi gibi açılardan önem arz eden bir gösterge halini almıştır (MEB, 2014).

Değişmekte olan dünya düzeni içinde bireylerin isteklerini karşılamak adına ortaya çıkan bu kavram, çocukluktan emekliliğe kadar olan yaşam döngüsü içindeki öğrenmeleri kapsamaktadır (Kazu ve Erten, 2016). Ayrıca temel becerilerin yenilenmesine katkı sağlayarak bireylere yeni fırsatlar yaratma ve öğrenme imkanlarını daha üst seviyelere taşıma imkanı da sunmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). YBÖ’de kişinin hayatını nitelikli olarak devam ettirmesi ve hayatının farklı zamanlarına ayak uydurabilmesi için bilgi ve yetenek kazanması amaçlanır (Güleç ve diğerleri, 2012). YBÖ içerisinde birey öğrenmeye her daim açıktır. Bireyler merak ve ihtiyaçları dolayısıyla yeni bilgilere ulaşma arzusu içerisinde girmekte bu da değiştirilmeyle değil de değişime açık olmakla açıklanmaktadır. Yaşam boyunca öğrenme arzusu bireyleri aktif tutarak iş hayatında ve günlük hayatta karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek olan yeniliklere dahil olmaya olanak tanımaktadır (Dündar, 2016). Bilgi ve teknolojinin hızla değişmesi öğrenme ihtiyacının da giderek artmasına neden olmaktadır. Bireyler çağın değişen şartlarına ve gelişen özelliklerine ayak uydurabilmek, hem bireysel hem de mesleki yetenek ve yeterliliklerini ilerletebilmek adına her daim öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Aksoy, 2008). Günümüzde artık bilginin kazandırılması değil bilgiye nasıl ulaşılacağı konusunun öğretilmesi daha önemlidir. Bu da öğrenmeyi, öğrenme kavramını öne çıkarmakta ve bilgiye ulaşmak için gereken yolları bilen bireylere ihtiyacı artırmaktadır. Bireylerin istenilen niteliklere ve özelliklere sahip olabilmeleri için aslında en büyük gereklilik öğrenmeyi öğrenebilmektir (Kuzu ve diğerleri, 2015). Bu vb. becerilere sahip bireyleri yetiştirme yükümlülüğü de eğitim kurumlarına yani öğretmenlere düşmektedir. Bu sorumluluğu uygun eğitim programlarıyla yerine getirebilecek olan öğretmenlerin nitelikleri ise bu noktada daha da önem kazanmaktadır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu ihtiyaca paralel olarak öğretmenlerin değişime ve gelişime açık ve de yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları noktasındaki gereklilik de literatürde vurgulanmaktadır. Üzerinde durulan bu noktaların ortak paydası yaşam boyu gelişmeyi benimseyip gerçekleştirme ve öğrencilere bu anlamda rehberlik etme olarak görülmektedir (Budak, 2009).

Bilim ve teknolojinin her geçen gün ilerleme kaydetmesi farklı beklentileri ortaya çıkarmaktadır. Değişimin ve gelişimin hızına yetişebilmek ve bunların aktarımını sağlayabilmek adına öğretmenlerin YBÖ kültürü içerisinde yerini alması gerekmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tecrübelerini nesillere aktarmada üstlendikleri rol nitelikli bir eğitimin oluşmasında oldukça önemlidir. Öğretmenin yaşanan değişimlerden haberdar olması, gelişen teknolojinin sunduğu imkanlardan faydalanması ve bunu sürece yayarak

yaşam boyunca gelişime ve öğrenmeye açık olması ve kendini sürekli yenilemesi, çağın gereklerini aktarmak ve eğitimin kalitesini yükseltmek adına önem arz etmektedir. Öğrenmeye duyulan ihtiyaç, öğrenmede devamlılığın önemini ön plana çıkarmakta ve bu yönde yapılan çalışmalarla da YBÖ kültürünün yerleşmesine temel oluşturulmaktadır. Türkiye’de de artık gelişmiş ülkelerdeki gibi YBÖ’nün önemi anlaşılmış ve yapılan farklı çalışmalarla da YBÖ’nün yerleşmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıca yaşam boyunca öğrenme içerisinde farklı imkanlarla öğrenme olanaklarına yenilerinin katılmasını sağlayan uzaktan eğitim sisteminin de son yıllarda oldukça yaygın hale geldiği görülmektedir. İlerleyen teknoloji ve bundan en üst şekilde yararlanmak istenmesi ve sunduğu farklı olanaklar nedeniyle eğitimde yeni çığırılar açılmıştır. Uzaktan eğitim de bunlardan biridir ve artık YBÖ sürecinde geniş kitlelere ulaşmayı kolaylaştıran eğitim olanakları arasındadır. Geçmişten günümüze her geçen gün daha çok kabul görerek ilerleme kaydeden uzaktan eğitim sisteminin, Türkiye’yi ve tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemi süreciyle yaygınlığı daha da artmış, eğitim alanında oluşan krizin hızlı ve en az zararla çözülmesine imkan sağlamış ve de uzaktan eğitim sisteminin sunduğu ya da sunacağı olanakların keşfedilmesi yönünde yeni fırsatlarla karşılaşılmasını sağlamıştır.

Covid-19 pandemi döneminde gerçekleşen hızlı adaptasyonla yaygınlaşan dijital öğrenme, ilerleyen zamanlarda daha da geniş kitlelere ulaşacak olan uzaktan eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlayacak bir alt yapı oluşturulmasına ve gelişen teknoloji sayesinde işlevselliği zamanla artacak olan ana bir öğrenme yapısı şekline gelecektir (Telli ve Altun, 2020). Uzaktan eğitim sisteminin yakın gelecekte yüz yüze öğrenmeye destek ya da bir alternatif olmak yerine eğitimde asıl zemin şekline döneceği öngörülmektedir (Telli ve Altun, 2020). YBÖ’nün ve uzaktan eğitim sisteminin giderek önem kazanması ve eğitim sisteminin niteliğini artırmaya yönelik sağlayacağı katkılar nedeniyle bu olgular araştırılmaya değer görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma, eğitim öğretim sürecinin rehberi olan öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca yapılan literatür taramasında da bu olguları bir arada araştıran bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan kaynak araştırması sonuçlarından hareketle mevcut çalışmanın bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algıları cinsiyetlerine anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
7. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmanın uygulanmasıyla ilişkili temel varsayımlar aşağıda belirtilmektedir:

- Araştırma kapsamında öğretmenler ölçekleri gönüllü olarak doldurmuşlardır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladığı varsayılmaktadır.
- Kullanılan veri toplama araçlarının araştırma problemlerine yönelik veri sağlama açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, çalışma evrenini temsil edici niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarda görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmadan elde edilen veriler; Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UEYTÖ), Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeği (YBÖEFÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.
- Araştırma; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri ile sınırlı tutulmaktadır.

1.7. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: YBÖ bireysel, sosyal ve iş alanlarıyla alakalı bir anlayışla bireyin; özelliklerini ve yeteneklerini ilerletebilme gayesiyle yaşamı süresince dahil olduğu öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009).

Uzaktan eğitim: Öğretici ve öğrenenin fiziken aynı ortamı paylaşmak zorunda olmadığı, bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendiği bir sistemdir (Ülkü, 2018).

Tutum: Yaşantılar ve tecrübeler sonucunda ortaya çıkan, ilgili olduğu durumlara ve nesnelere karşı bireyin davranışlarında dinamik ya da yönlendirici bir etki gücüne sahip zihinsel ve duygusal hazırlık durumudur (Allport, 1935'ten aktaran Tavşancıl, 2010).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaşam boyu öğrenme

Bu bölümde YBÖ'nün tanımı, amacı, tarihçesi, kapsamı, strateji ve ilkeleri, önemi, YBÖ becerileri ve yeterlilikleri, yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri, YBÖ ve öğretmen, YBÖ'de öğretmenlerin rolü, YBÖ yolları, YBÖ'yü etkileyen faktörler ve YBÖ alanında yapılan çalışmalar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Yaşam boyu öğrenme nedir?

Büyük farklılıkların ve değişimlerin yaşandığı ve yaşamaya devam ettiği dünyada, bireyleri hayata hazırlama görevi üstlenen eğitim sistemlerinin değişmeden olduğu şekliyle kalması ve üstlenmiş oldukları görevi bu şekilde yerine getirebilmeleri elbette ki mümkün değildir (MEB, 2009). Bireylerin de bu süreçte değişen ve gelişen iletişim ve bilgi teknolojileri karşısında kendilerini devamlı olarak geliştirme ve yenileme çabası ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı giderebilmek için de yalnızca örgün eğitim yeterli olmamaktadır ve de bu noktada farklı çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Tek başına formal eğitimin insanların farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamada çok da yeterli olmadığı, okullardaki eğitimin günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde istenilen ölçüde alternatif sağlamadığı konusu tartışılmaktadır (Akın, 2016). Öğrenim kurumlarında verilen eğitimin insanların ve toplumun gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunların çözümünde yeterli olmayacağı düşünülmektedir (Bağcı, 2011). Bu noktalar YBÖ'yü gündeme getirmiş ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur (MEB, 2009). YBÖ; bireysel, toplumsal veya istihdamla alakalı bir bakış açısı etrafında beceri, bilgi ve yeterlilikleri keşfetmek ve geliştirmek gayesiyle tüm hayatımız boyunca üstlendiğimiz öğrenme etkinlikleridir (MEB, 2014). YBÖ, formal eğitim kapsamının dışına çıkan, informal eğitimi bünyesinde barındıran, hayatın tüm evrelerini içine alan kapsama alanı oldukça geniş bir kavramdır (Coşkun ve Demirel, 2012). Öğrenmede zaman ve mekan sınırlamasının olmaması bu kapsamın genişliğini kanıtlamaktadır aslında. Bireyin yetişkin hayatı süresince kendisini idare etmek için hazırlanması, eğitimin bireyin bütün hayatına

yayılması, bireyin hayat tecrübesinin aynı zamanda eğitim işlevi görmesi ve eğitimin hayatın tamamı ile kimliğini bulması gibi işlevler literatürde YBÖ kavramına karşılık olarak yazılmaktadır (Aksoy, 2013). YBÖ, toplumumuzun geleceğini inşa etmek için atılan bir temeldir, bir olasılık ya da dikkati alınması gereken bir şeyden çok bir gerekliliktir. Ayrıca eğitimden ve yetişkin eğitiminden daha fazlasıdır, insanların sahip olması gereken bir alışkanlıktır (Fischer, 2000). YBÖ; yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, eğitim seviyesi gibi özellikler fark etmeksizin her insanın katılabileceği, okul sınırı olmayan ve herhangi bir mekana bağlı kalmadan yaşamın her alanında gerçekleşebilecek bir olgudur (MEB, 2014). YBÖ bireysel, sosyal ve iş alanlarıyla alakalı bir anlayışla bireyin; özelliklerini ve yeteneklerini ilerletebilme gayesiyle yaşamı süresince dahil olduğu öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009). Demirel (2009) YBÖ'yü hayatı boyunca hep aynı düzende, hep aynı zaman içinde kendisini yineleyen bireyin içinde saklı kalmış yeteneklerini ve özelliklerini ortaya çıkarabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Toprak ve Erdoğan (2012) da bu kavramı; gönüllülük ilkesi ışığında, kişisel ya da mesleki nedenlerle yeterlilik alanlarının değişmesi ve gelişmesi olarak tanımlar. Sönmez (2008)'e göre YBÖ, öğrenmenin temelinde bahsedildiği gibi istendik davranışları kazanma sürekliliği olarak tanımlanabilir. YBÖ, bilgiyi gerekli olduğu her anda ve her türlü imkanı kullanarak elde etmeye çalışma ve elde edilen bilgileri hayatın akışı içinde harmanlayarak değerlendirebilme çabasıdır (Odabaş ve Polat, 2008). YBÖ kavramının, kişilerin teknoloji ve bilgi çağına uyumunu kolaylaştırdığına dikkat çeken Candy ise bu kavramı; sürekli eğitim ve yetişkin eğitimi vb. ifadelerle beraber kullanılan, kişilerin hayatları boyunca her türlü bilgi, beceri, nitelik, değer ve yeterlilikleri kazanmalarına ve bunların yaşam içerisinde uygulanmasına olanak tanıyan tamamlayıcı ve destekleyici bir süreç şeklinde tanımlamıştır (Candy, 2003'ten aktaran Coşkun ve Demirel, 2012). Ersoy (2009) da YBÖ'de bilgi ve becerileri etkin kullanma amacını taşıyan faaliyetlere dikkat çekmektedir. Aynı anda birden çok yerde bulunabilmenin ve de çok yönlü öğrenme şekillerinin öneminin giderek arttığı çağımızda kurumsal eğitim merkezliliği azalarak YBÖ kavramı ön plana çıkmıştır (Usher, 2007'den aktaran Demiralp, 2016). YBÖ sürecinde birey bilgiyle hep iç içe olurken bilgisayar okuryazarlığı da dahil olmak üzere temel becerileri kazanmalı, yeniliklere ulaşma yolunda gerekli her şey seferber edilerek öğrenmenin esnek olduğu unutulmadan bireylerin bütün öğrenme ortamlarına ulaşabilmesi sağlanmalıdır (Turan, 2005).

Akcaalan ve Arslan (2016), YBÖ ile ilgili yapılan farklı tanımlardan yola çıkarak; öğrenmenin okul öncesi çağlardan emeklilik sonrasındaki zamana değin sürmesi, toplumsal farklılıklara ayak uydurabilmek için gerekli olması, eğitim süreçlerinin tamamını karşılaması, insanlardaki farklılıklara bakılmaksızın herkesin tüm öğrenme olanaklarından yararlanmasını sağlaması ifadeleriyle ortak paydaları belirlemişlerdir. Ayrıca insanlardaki farklılıklara bakılmaksızın herkesin tüm öğrenme olanaklarından yararlanmasını sağlaması, bireyleri özerk öğrenmeye yöneltmesi, geliştirme ve dilediğince ve faal olarak kullanma yeterliliklerini kazanmasını sağlaması, onları güdülemesi, bireylere dilediğince öğrenme olanağı sunması ve öğrenmenin kapılarını sonuna kadar aralaması ifadelerini de bu paydalara eklemişlerdir (Akcaalan ve Arslan 2016). Araştırma sonuçlarından hareketle YBÖ kavramının; kişilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması, hayat boyunca yeni ve farklı öğrenme ortamları ve bilgi edinme imkanları sunması, kişilerin öğrenme süreçlerinde motive edici kaynaklar ortaya çıkarması, kişilerin kendilerini gerçekleştirmesi, farklı bilgi yapıları düzenlemesi ve yapılandırmasıyla ilgili yollar tanımlaması ve kişilerin öğrenme becerilerini daha iyi hale getirmesi gibi özelliklerinin olduğu anlaşılmaktadır (Selvi, 2011). YBÖ kavramının anlamı kapsamında farklı yorumlar yapılsa da yine de hemen hepsinde bazı ortak öğeler dikkat çekmektedir (DPT, 2001):

- Eğitim ve öğretim kavramlarının etkisi ve değeri konusunda kuvvetli inanç,
- Yaş, cinsiyet ve iş hayatındaki pozisyonu nasıl olursa olsun, her bireyin evrensel öğrenme imkanlarından yararlandırılması,
- Eğitim ve öğretim kurumları dışında yer alan öğrenme kavramının öneminin yaygın bir şekilde kabul edilmesi,
- YBÖ kavramını geleneksel öğrenme şekillerinden ayıran ana unsurun öğrenme-öğretme yöntemlerindeki ve anlamındaki farklılıklar olduğunun benimsenmesi,
- Öğrenmelerin kişilerin bireysel özelliklerine göre oluşturularak bireyin, kendi kendine yani bağımsız yönetilen öğrenme biçimlerine odaklaşma sınırının çoğaltılarak motive edilmesi,
- YBÖ'nün, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına karşılık ortaya çıktığının kabul edilmesi şeklindedir.

Bu bilgiler ışığında YBÖ kavramının, bireyin bütün yaşamı süresince devam ettiği öğrenme süreçlerindeki etkinlik, özdenetim ve özgüdülenmelere bağlı katılımıyla duyuşsal ve bilişsel gelişimini sağlayarak kendini geliştirme becerilerini oluşturmaya olanak tanıdığını görürüz (Demiralp, 2016).

2.1.2. Yaşam boyu öğrenmenin amacı

YBÖ, önceden yalnızca gelişmiş ülkelerin konusuymuş gibi algılanırken son zamanlarda bu kavram, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin de gündeminde yer almaya başlamış; Türkiye gibi ülkeler için ise artık sosyal ve ekonomik gelişme yanında bilgi toplumuna yönelimi de kapsayan geniş bir içerik ve anlam kazanmıştır (MEB, 2009). YBÖ, bireyin merkeze alındığı eğitim sistemlerinde mevcut olan eğitim ve öğrenme kavramlarının yetersiz kalmasından yola çıkılarak bu kavramların daha üst ve daha kapsamlı tanımlanabilmesi ihtiyacından kaynaklı ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2013). Bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan gelişmeler ve Avrupa Birliği (AB) yaklaşımları ile değişen dünya şartlarına ayak uydurabilme adına toplumlar, eğitim sistemlerinde çeşitli düzenlemeler yapmak zorunda kalmışlardır (Ersoy, 2009). Bu düzenlemelerin eğitim sisteminin dar kalıplarını kırarak hayatın farklı alanlarını kapsayacak, farklı evrelerine dokunabilecek düzeyde geniş bir etkiye sahip olması gerekir ki böylelikle öğrenmenin etki alanı ve hayatımızın içine dahil oluşu kalıcılığını artırabilir. İçinde bulunulan bilgi çağında bilgi, güncelliğini çabucak kaybettiğinden bireylerin öğrenmeyi öğrenmeye odaklanmaları ve öğrenmeyi nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerekir (Ekiz, 2006). Bilgi çağında bilgiyi kullanmalı, yorumlamalı, değiştirmeli, bilgi yararsız bir hale geldiğinde bırakmalı ve bu bilgileri yeni bilgilerin oluşumu için yapı taşı gibi kullanmalı, nesilden nesile aktarmamalıyız (Abbak, 2018). Böyle bir çağda bireylerin sürekli olarak artan bilgi yığınlarıyla baş edebilen, araştıran ve sorgulayan, iletişim kurmakta iyi, yaratıcılığı gelişmiş, yeniliklerle barışık, teknolojiyi yakından takip eden ve kullanan bireyler olması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (Epçaçan, 2013). YBÖ kavramının giderek önem kazanması ile eğitim artık zamandan ve mekandan bağımsız şekilde, okul içi ve okul dışı tüm eğitim alanlarını kapsayan bütün eğitsel faaliyetlerin temel bileşeni şeklinde ortaya çıkmıştır (MEB, 2014). Çünkü öğrenme beşikten mezara değin devam etmekte, belli bir ortama ve yaşa bağlı kalmadan her yerde ve yaşta gerçekleşebilmektedir (MEB, 2014). Beşikten mezara değin olan bir eğitim felsefesini bünyesinde barındıran YBÖ kavramı, gönüllülüğün esas olduğu, bireyin kendi motivasyonunu kendisinin gerçekleştirdiği, kişisel ya da profesyonel nedenlerden kaynaklı bilginin ardına düşme serüvenidir (Yüzlü, 2019). Bu nokta bize öğrenme isteğinin insan içinde hep var olduğunu göstermektedir. YBÖ’de bireyler, önceki öğrenmelerine yeni öğrenmelerle katkıda bulunarak öğrenmenin daha da yükseldiği bir döngü içerisinde bulurlar kendilerini (Pitman ve Broomhall, 2009). YBÖ bünyesinde; bilmek için öğrenme, yapmak için öğrenme, olmak için öğrenme ve birlikte

yaşam için öğrenme olmak üzere temelde dört amaç bulunur. Ancak YBÖ’de en temel amaç öğrenmeyi öğrenmektir (Aydın, 2020). YBÖ kavramının temellerini Hager ve Halliday (2006) de şu şekilde dile getirmiştir (Hager ve Halliday, 2006’dan aktaran Bahadır, 2019):

- Bireyin sahip olduğu bilgilerin giderek genişleyen ve bütünü kapsayan doğası,
- Bireylerin yaşantılarının değişik dönemlerinde ortaya çıkan ve farklılaşan gelişimsel ihtiyaçları,
- Bireylerin geleneksel yapı karşısında eğitici dönüşümlere duyduğu sürekli ihtiyaç,
- Gelişen ve değişen sosyal dünya içinde insan gelişiminin sonsuz süreci.

Giderek değişen çağımızın karmaşık dünyası içerisinde, öğrenme boşluğunun yarattığı zorluklar giderek artmakta bu da YBÖ’yü bireyler için bir alışkanlık haline getirmekte, kariyer ilerlemesinin ve istihdam edilebilirliğin sağlanması için de öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Jarvis, 2007). YBÖ; kendi kendine öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, örgütsel öğrenme ve talep üzerine öğrenme gibi öğrenmenin güncel boyutlarını anlama, keşfetme ve destekleme zorluğu yaratabilir. Bu nedenle bu yaklaşımların yeterli şekilde destelenmesi gerekir ve bunun için de yeni medyaya ve yeni teknolojilere ihtiyaç vardır (Fischer, 2000). YBÖ, bireylerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara yalnızca bilgi ve yetenek kazandırmayı değil onları topluma kazandırmayı da hedefler (Demirel ve Yağcı, 2012). YBÖ’de amaç, zaman ve mekan unsurlarıyla sınırlı kalmadan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü her yerde, işbirliği içinde; öğrenmeyi yaşamın her alanına yansıtmış, yaşam felsefesine dönüştürmüş, kendisini yenileyen ve her daim geliştiren bireylerden hareketle aktif ve katılım sağlayan bireyler ortaya çıkarmaktır (Güler, 2004). YBÖ; YBÖ’de olanaklar yaratarak insanların kişisel gelişimini sağlama, toplumsal bütünlüğü gerçekleştirme ve ekonomik büyümeyi sağlama şeklinde temelde üç amaca yönelmiştir [Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2001]. YBÖ’nün amaçlarına; bireylerin bilgi çağına adaptasyonlarını ve toplum içerisindeki yaşantılarını daha refah içinde denetleyebilmelerini sağlamak adına toplumsal ve ekonomik hayatın bütün aşamalarına fiilen katılmalarına imkan tanınması da eklenebilir (MEB 2009). Birey durağanlıktan uzak ve öğrenmeyle hep iç içe; araştıran, sorgulayan, bilgiye erişim noktasında YBÖ içinde kendini geliştiren; özelliklerini ve yeteneklerini bu süreçte keşfeden ve bunu nasıl yaptığının farkında olan; hangi koşulda, zamanda ve mekanda olursa olsun bakış açısını geniş ve derin tutan ve bunu yaşamın tüm alanlarına dahil eden bir profilde çıkar karşımıza. Bu da bireyin öğrenme kaynağını YBÖ kavramı içerisinde

aldığını gösterir. İnsanların bilgilerini hep güncel tutma; hayatlarını değiştiren ve geliştiren olayları kavrama ve anlama; ufku genişletme; bireysel, mesleki ve entelektüel olanaklarını ve seviyelerini bilinçli şekilde genişletme imkanı sunar (Akkoyunlu, 2008). Sunduğu imkanları düşündüğümüzde çok geniş bir alana yayılan YBÖ süreci içine tüm bireyleri dahil etmenin önemli hatta gerekli olması kadar bu sürecin verimli ve doğru yürütülmesi de bir o kadar önemli ve gerekli görülmektedir. Süreç içerisinde toplumun ileri seviyelere ulaşabilmesi; o toplumun eğitimindeki aksayan yönlerini gidererek ve eğitim için gerekli tedbirler alınıp bütün imkanlar seferber edilerek mümkün olur (Gencel, 2013).

2.1.3. Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi

2.1.3.1. Dünyada yaşam boyu öğrenme

YBÖ kavramının temelinde eğitim ve öğrenme olduğunu düşünürsek geçmişinin çok eski dönemlere kadar uzandığını söyleyebiliriz. Griffin (1999), YBÖ kavramının okullaşmadan da önce var olduğunu savunmaktadır (Griffin, 1999'dan aktaran Beycioğlu ve Konan, 2008). Bu kavramın doğuşu örgün eğitim sistemindeki yetersizliğe bağlanmaktadır (DPT, 2001). Bu yetersizliklere araç ve amaç tutarsızlığı, bir kereye mahsus bilgiler kazandırılması, ağırlıklı olarak kitaplarda yer alan bilgilerin öğretilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yetersizliği, başarılı olma saplantısı sebebiyle öğrenmeye karşı olumsuz algı geliştirilmesi ve bireysel farklılıkların önemsenmemesi örnek olarak gösterilebilir (Budak, 2009). Bu kavram ilk olarak 1800'lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanıldığı için Grundtvig, YBÖ kavramının temellerini atan kişi olarak kabul edilir (Demiralp, 2016). Commeius'un düşüncelerine baktığımızda da YBÖ kavramından söz ettiği görülmektedir (Wain, 2000). YBÖ düşüncesini ilk defa ve tam anlamıyla ifade eden isim ise 1929 yılında Basil Yeaxlee olmuştur ve bunu yaparken de Eduard Lindeman, John Dewey gibi önemli isimlerin çalışmalarından ve kendi kapsamlı tecrübelerinden ilham almıştır (Smith, 2001). 1929 yılında “Yaşam Boyu Eğitim” adlı kitabı kaleme alan Basil Yeaxlee bu kitabında, hayata bağlı gelişen bir süreç olarak bilinen eğitimin mesleki olmayan ideallerle ilgili olduğunu yani mesleki eğitimin kaldığı yerden yaşam boyu eğitimin başladığını ve amacının hayatın bütününe anlam vermek olduğunu belirtir (Kıvrak, 2007). Daha sonra YBÖ kavramı UNESCO tarafından 1970 yılında ele alınmıştır ve bununla ilgili Edgar

Faure ve arkadaşları (1972) tarafından bir rapor hazırlanmıştır (Smith, 2001). Bu raporda YBÖ ile ilgili şu noktalara değinilmiştir (UNESCO, 2005'ten aktaran Akkuş, 2008):

- Eğitim ile ilgili hizmetler okul yaşı sınırlarının dışına yayılması,
- Hayatın niteliğini arttıran bir araç şeklinde gösterilen eğitime ilginin artması,
- Günlük hayatın ihtiyaçları ile alakalı eğitim alanlarının geliştirilmesinin üzerinde durulması,
- Eğitimle ilgili alınacak kararlara ailelerin, çalışanların ve toplum üyelerinin de katılması,
- Planlama esnasında, yönetimde ve de hedef tespit etmede açık fikirli olmanın öneminin vurgulanması.

Bu raporda YBÖ kavramını tanımlayan şu ilkelere yer verilmiştir (Faure, 1972):

- Her insan YBÖ sürecine devam etmelidir; çünkü YBÖ kavramı öğrenen toplumun temel taşıdır,
- Öğrenme tecrübesi zamandan ve mekandan bağımsız olmalıdır,
- Eğitim farklı araçlar aracılığı ile verilmelidir,
- Tamamıyla açık olan bir eğitim, öğrenenler için yatay ya da dikey hareket etme imkanı sağlar, bu ise bireylere öğrenmek için çok daha fazla olanak sunar,
- Eğitim kavramı ekonomik, toplumsal, pratik ve teknik bilgiyi de kapsayacak şekilde genişletilmelidir,
- Eğitim gençleri yalnızca gelecek işlere değil sürekli gelişime ve değişime, yeni olanaklara, üretim biçimlerine ve farklı şartlara alışmaya da hazırlamalıdır. Gençleri, çalışmalarında en üst seviyede hareketliliğe yöneltirken bir işten başka bir işe geçebilme sürecinde de onlara yardımcı olmalıdır,
- YBÖ, iş hayatında tarım ve endüstri şirketlerinin de geniş çaplı bir eğitsel işlevinin olacağını belirtmektedir,
- Yeni bir eğitim anlayışı, bireyleri kendi kültürel gelişimlerinin yaratıcısı yapmaktadır. Kendi kendine öğrenebilme özellikle yardım alarak kendi kendine öğrenebilme, tüm eğitim sistemleri içinde değişmez önemli bir değere sahiptir,
- Eğitim, sonunda tüm toplumun işlevi oluncaya kadar sürekli bir gelişme demektir. Bu yüzden eğitime toplumun birçok kesimi katılmalıdır.

- Öğretme, geleneksel eğitim anlayışına zıt olarak kendisini öğrenmeye göre uyarlamalıdır. Öğrenen birey, öğretimin önceden saptanmış kurallarına boyun eğmemelidir.

YBÖ kavramı için yeni bir kapı aralayan ve yeni bir vizyon yaratan bu raporda, YBÖ'den herkesin faydalanabileceği noktası üzerinde durulmuştur (Nijhof, 2005). 1990 yılında YBÖ artık eğitim politikasının bir amacı olarak daha çok ele alınmış, 1996'da OECD'de de daha kapsamlı bir tanımı kabul etmenin yanında, YBÖ kavramını bir kişinin yaşamına yayılan bireysel gelişme ve öğrenme süreci şeklinde görmüştür (Demiral, 2016). Sonrasında Avrupa Birliği Komisyonu aldığı bir kararla 1996 yılını Avrupa'da YBÖ yılı şeklinde kabul etmiştir (Hake, 2005). YBÖ yılında ise YBÖ kavramının anlamını ve özelliklerini açıklamak, bu kavramı özendirmek ve Avrupa'daki kişiler için kavramın bir gerçeklik olabileceğini dikkate almak şeklinde üç temel amacı olduğu belirtilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa'nın 2000 yılında yaşam boyu eğitim politikalarıyla ilgili yayınladığı ve genel hatlarının belirlendiği "YBÖ Memorandumu"nda altı referans noktasından söz edilmektedir (Bağcı, 2011):

- Bilgi toplumunun oluşabilmesi için gerekli becerilerin kazandırılması ve yenilenebilmesi,
- İnsan kaynaklarına yapılan yatırımın artması,
- YBÖ'de daha etkin yöntemlerin oluşturulması,
- Öğrenmede katılım neticesinin daha iyi bir şekilde alınması,
- Bireylerin öğrenme imkanlarına nasıl ulaşacakları noktasında bilgi sahibi olmaları,
- Öğrenme imkanlarına ulaşılabilirliği geliştirilmesi ve bireylerin ayaklarına kadar götürülmesidir.

Daha sonra YBÖ kavramının önemi Avrupa istihdam rehberlerinde vurgulanarak, üye ülkelerin istihdam konusunda her yıl hazırlamış oldukları ulusal eylem planları içinde YBÖ ile ilgili faaliyetlere yer verilmiştir (Yaman, 2014). Avrupa Birliği'nin istihdam konularıyla ilgili uzun dönemli planlamalarının yapıldığı Lizbon Zirvesi'nde ise aktif istihdam politikalarında YBÖ'nün üzerinde durulması gereken bir konu olduğu özellikle belirtilmiştir (Gündoğan, 2003). Aspin ve Chapman (2000)'a göre ise bu kavram farklı bağlamlarda kullanılması yanında geniş bir geçerlilik düzeyine sahip olsa da anlamına tam olarak bir açıklık getirilemediği için yaygın şekilde uygulanamamaktadır. Avrupa Birliği'nin 2020 yılı YBÖ stratejisinde, büyümeyi bilgiye dayandırıp dışlayıcı değil içerici toplumlarda bireyleri güçlendirerek ve vatandaşların YBÖ noktasındaki erişimlerini ve

hayatları süresince yeni işler gerçekleştirebilmek için yeni beceriler ortaya çıkarmalarını garanti altına alarak bir değer yaratma hedeflenmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Avrupa Birliği, vatandaşların iş hayatına aktif katılımı, toplumsal değişimlere uyum sağlaması ve ihtiyaç duydukları eğitim politikalarına kolayca ulaşabilmeleri için YBÖ sistemlerinin devamlı olarak yenilenmesi ve güncellenmesi noktasında stratejiler geliştirmektedir (Samancı ve Ocakcı, 2017).

YBÖ Türk eğitim sistemine bir kavram olarak girmiştir. 1960 yılında Türkiye'nin de üyesi olduğu OECD ülkelerinin almış olduğu kararla bu kavram eğitim sistemimizde kendine artık yer bulmuştur (DPT, 2001). 1970'li yıllara değin yetişkin eğitimi kavramıyla şekillenen YBÖ kavramı, mesleki eğitimin önemine dikkat çeken bir süreç şeklinde karşımıza çıkmıştır (Koç, Taş, Özkan ve Yılmaz, 2009). Avrupa Birliği üyelik sürecinde yer alan Türkiye'nin süreç kapsamındaki çalışmalarının hız kazanmasıyla ise son yıllarda MEB'e ait olan belgelerde de YBÖ kavramına yer verilmeye başlanmıştır (Bağcı, 2013). YBÖ kavramı artık eğitim sisteminin bütün kademelerini ve toplumun bütün kesimlerini içine alan bir süreç olarak algılanmaktadır (Uysal, 2009).

2.1.3.2. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme

Bilgi toplumu olabilme çabası içerisinde olan birçok ülke gibi Türkiye de bilginin öneminin farkında olduğu, bireylerin hangi bilgileri nerede ve ne şekilde kazanabileceği, kazandığı bilginin ne amaçla ve nerede kullanılabileceği konuları üzerine tartışan ülkeler arasındadır. Bu durum da ülkemizi daha organize ve sistemli bir yapı içerisinde olmaya yönlendirmiştir (MEB, 2009).

Türkiye tarihinde YBÖ kavramının geçmişi, Cumhuriyet'in ilk zamanlarında kurulan halk mekteplerine kadar uzanmaktadır diyebiliriz. Bu süreçte; 1960 yılında yaygın eğitim faaliyetlerini tek elden yürütmek amacıyla kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1977 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu (METK) kapsamında kurulan Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, bir yıl sonra görevlerini devrettiği Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1983 yılında ise kurumlar birleştirilerek kurulan Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurumları YBÖ faaliyetlerine devam etmişlerdir. Sonrasında bu kurum 14.09.2011 tarihli ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile tekrar yapılandırılmış ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İzleme ve Değerlendirme Raporu 2017). Yaygın eğitim kapsamında yer alan bölümler YBÖ

olanakları sunacak şekilde düzenlenerek sistemin yürütülmesindeki sorumluluk da devlete yüklenmiştir (Kıvrak, 2007). Örgün ve yaygın eğitimin birbirini tamamlaması gerekliliği ile ilgili bölümler ise 1739 sayılı METK’de açıklanmıştır (Duman, 2005).

Türk eğitim sisteminde YBÖ kavramı özellikle Avrupa Birliği sürecinde kendini göstermeye başlamıştır. Türkiye hedeflediği Avrupa Birliği üyeliği kapsamında, ilişkilerini karşılıklı geliştirmek ve ülke genelinde standartlarını yükseltebilmek adına önemli alanlarda bunlara eğitim de dahil olmak üzere yeni yapılanmalar içine girmiştir (Demiralp, 2016). Bu durum ilk olarak 1960 tarihinde Türkiye’nin de bir üyesi olduğu OECD ülkelerinin almış olduğu kararla gerçekleşmiştir (DPT, 2001). 1970’li yıllara kadar yetişkin eğitimi bünyesinde değerlendirilen YBÖ, mesleki eğitimin önemini anlatan bir kavram olarak görülmüştür (Kabal, 2019). Türkiye bir taraftan YBÖ ile ilgili Avrupa’da yapılan gelişmeleri takip ederken bir taraftan da bu yönde adımlar atmaya devam etmiştir. Milli Eğitim ve Alternatif Eğitim Şuraları, çeşitli planlamalar ve bu yönde alınan kararlar atılan bu adımlara örnek gösterilebilir (Kabal, 2019). YBÖ kavramı bu süreçte ilk olarak 1957 yılındaki 6. Milli Eğitim Şurasında (MEŞ) yapılan yaygın eğitim tartışması şeklinde gündeme gelmiş ve ilk defa halk eğitiminden bahsedilmiştir (MEB, 1957). Şurada, eğitimin kapsamını okuma yazma bilmeyenleri yetiştirmek dışında halkı aydınlatma, bireyleri mesleklere hazırlayıp meslek sahibi olmalarını sağlayarak mesleklerinde ilerlemelerine katkıda bulunma ve onları sosyal hayata hazırlama gibi amaçlar yer almıştır (MEB, 1957). 1974 yılında yapılan 9. MEŞ’te ise bireylerin mesleki ve genel eğitimlerinin hayat boyu devam etmesi gerektiği ve bu yönde gereken tedbirlerin alınması gerekliliğinin de bir eğitim görevi olduğu belirtilmiştir (MEB, 1974). 13. MEŞ’te Cumhuriyet tarihinde ilk defa, yalnızca yaygın eğitim konusunda ülke genelinde bu alanla ilgili çalışmalar yapan bakanlıklar, üniversiteler, diğer resmi, özel, gönüllü ve özerk kuruluşların yetkili temsilcileri ile toplanılmış ve tamamen yaygın eğitim konusu üzerinde durulmuştur (MEB, 1990). Çağın gerisinde kalmamak, eğitim seviye ve kalitesini yükseltmek, örgün eğitim dışında kalan gençlerimizin ve yetişkinlerimizin çağın gereklerine uymalarına yardımcı olacak yaygın eğitim imkanları geliştirmek gibi konulardan bahsedilen şurada üstü kapalı da olsa YBÖ konusuna değinildiği görülmektedir (MEB, 1990). Daha sonra YBÖ’nün ayrı bir başlık olarak ilk defa 17. MEŞ’te yer aldığı görülür. Bu şurada YBÖ’yü geliştirecek, destekleyecek ve yaygınlaştıracak milli eğitim politikalarının oluşturulması gerektiği şeklinde başlayan yirmi altı maddelik bir içeriğe yer verilmiştir (MEB, 2006). 2010 yılındaki 18. MEŞ’te “*Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği*” ve “*Spor,*

Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi'' başlıklarında sadece iki noktada YBÖ kavramına değinilmiştir (MEB, 2010). 2014 yılında yapılan 19. MEŞ'te ise öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasında ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, YBÖ ilkelerinin temel alınması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2014). 17. MEŞ'te 1997 yılında kapatılmış olan yetişkin eğitimi alanındaki lisans programlarının tekrar açılması, 19. MEŞ'te ise yine bu alanda eğitim verecek sertifika ve yüksek lisans programlarının açılması tavsiyesinde bulunulmuştur (Yazar ve Keskin, 2018).

2009 yılında MEB tarafından hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde; bireylerin yetenek ve becerilerinin geliştirilebilmesi, yaygın ve örgün eğitim olanaklarının arttırılması, bu eğitim türlerindeki yatay ve dikey ilişkilerin güçlendirilmesi, halk ve çıraklık eğitimlerin bunlara göre yapılandırılması, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının da bu alanlarda faaliyet göstermesine katkı verecek mekanizmaları kapsamaları noktalarının hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2009). 2014-2018 yıllarını içeren Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ve Eylem Planında ise farklı yaş ve öğrenim seviyesindeki bireylerin istihdam edilmelerini ve sosyo-kültürel gelişmelerini sağlayabilmek amacıyla, beceri, bilgi ve yeterliliklerini geliştirip öğrenmeye erişim düzeylerini arttırarak, öğrenen bireyden topluma sonrasında da öğrenen Türkiye'ye giden bir dönüşümü gerçekleştirme amacına değinilmiştir (MEB, 2014).

Türkiye'nin stratejik hedefleri DPT'nin hazırlamış olduğu beş yıllık kalkınma planları dahilinde belirlenmektedir. 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar hazırlanan kalkınma planlarında YBÖ kavramına açık bir şekilde yer verilmemiştir. Ancak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında hedef olarak herkes için YBÖ kavramı benimsenmiştir (DPT, 2001). Dokuzuncu Beş Yıllık kalkınma Planında eğitim sisteminin YBÖ eğitimi yaklaşımıyla şekilleneceği ayrıca YBÖ stratejisinin bireylerin istihdam becerilerinin arttırılmasına yönelik geliştirileceği konuları üzerinde durulmuştur (DPT, 2006). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde ise YBÖ programlarının nitelik ve erişimlerinin arttırılacağı dile getirilmiştir (MEB, 2018). 2000'li yıllardan bu yana önemini kaybetmeyen hatta çeşitli ihtiyaçlar sebebiyle gittikçe de önem kazanan YBÖ kavramı, stratejik eylem planları, kalkınma planlarında, birçok konferans ve sempozyumlarda da yer almaya devam etmektedir (İleri, 2017).

2.1.4. Yaşam boyu öğrenmenin kapsamı

YBÖ, var olan sistemi tekrardan düzenlemeyi ve formal eğitimin dışında kalan eğitimle ilgili bütün potansiyeli geliştirmeyi hedefleyen genel bir yapılandırma ve yaygın, örgün eğitim gibi her türlü faaliyeti kapsayan oldukça geniş bir kavramdır (Güleç ve diğerleri, 2012). YBÖ aslında eğitim ve öğrenme olanaklarının daha üstünde bir alanı kapsadığı ve tanımladığı için var olan bir durumu kavramsallaştırmaya dönük bir çalışmadır denilebilir. Yani eğitim ve öğrenme teorilerinin hepsiyle iç içe aynı zamanda da tamamını kapsar niteliktedir (Aksoy, 2013). Eğitim alanında 1970'li yıllardan sonra karşılaşılan YBÖ kavramının hatları başlarda tam olarak çizilemese de zamanla kapsam genişliği fark edilip üzerinde önemle durulmaya başlayan kavramlar arasında yerini almıştır. Türkiye de gelişmiş ülkelerin birçoğunun benimsemiş olduğu ve bireylerin YBÖ'sünün hedeflendiği eğitim reformlarına ilgisiz kalmayarak, YBÖ kavramını eğitim sistemimize dahil etmeye çalışmıştır (DPT, 2001). MEB bünyesinde kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Kurumu bize, bu konuya verilen önemi ve değeri göstermektedir. 1970'li yıllara baktığımızda kapsam açısından YBÖ ile ilgili şu hususlar üzerinde durulmuştur (DPT, 2001):

- Eğitim sisteminin geneli, YBÖ'sü hedeflenen bireyler yetiştirecek şekilde tekrardan yapılandırılacaktır.
- YBÖ süreci içerisine dahil olan her şeyden yararlanılacaktır.
- Bağımsız öğrenme ile öğrenmeyi öğrenme kavramlarının önemine dikkat çekilecektir.

YBÖ kapsamı içerisinde ve eğitimin doğasında yer alan köklü ve gittikçe artan ve hızlanan değişikliklerin beraberinde getirdiği yeni öğrenim olanakları araştırıldığında bu değişiklikler bazı çerçeveler içerdiği görülür (Fischer, 2000):

- YBÖ'yü gerektiren profesyonel bir yaşam boyu değişim kaçınılmazlığı,
- Öğrenme desteği gerektiren yüksek teknoloji işlerinin artan yaygınlığı,
- Eğitimli olan ve olmayan bireylere sunulan imkanlar arasındaki derinleşen ve aynı zamanda rahatsız edici bölünmeler.

YBÖ kavramı; bireysel, sosyal ya da istihdamla bağlantılı olarak bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek amacıyla yaşamımız süresince karşımıza çıkan ve üstlendiğimiz her türlü öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012). Ayrıca bu kavram bilgiye ve insana yapılan yatırımın artması, bilgisayar okuryazarlığı da dahil temel

becerilerin edinilmesi ve bunların desteklenmesi, yenilikler için olanakların artırılması ve öğrenmenin değişik şekillerini de kapsamaktadır. Bu da bireylerin yüksek kalitede farklı öğrenme yaşantılarına ve olanaklarına eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır (Turan, 2005). Bu kapsam genişliği bireylere öğrenmeler arası transfer de sağlar ki bu da kişilerin farklı yönlerini keşfetmelerinde, öğrenme sınırlarını zorlayarak gelişimlerini çeşitlendirmelerinde ve potansiyellerini artırmalarında anahtar bir rol oynamaktadır. Bu öğrenme çeşitliliği sayesinde yakalanan sinerji ile birey daha farklı nasıl üretken olabilirim düşüncesiyle hareket eder ve bu da kendisine yeni ve farklı kapılar aralar. İnsanlardaki bitmek bilmeyen merak ve öğrenme arzusu ve bir şeyleri daha iyi nasıl yaparım düşüncesi bireyi YBÖ'ye çeken asıl noktalar arasındadır. Eğitim sistemi içerisine YBÖ kavramını başarılı bir şekilde yerleştirebilmek için bu kavramın kapsamının tam olarak anlaşılıp, bu konu üzerine çalışmalar yapmış olan ülkelerin tecrübelerinden de faydalanılarak YBÖ kavramı Türkiye şartlarına uyarlanmaya çalışılmalıdır (DPT, 2001).

2.1.5. Yaşam boyu öğrenme stratejileri ve ilkeleri

Eğitim anlayışı ülkelerin ihtiyaçlarına göre değişiklikler gösterebilir, yenilenebilir ya da çağın gereklerine göre yeniden şekillenebilir. Gelişmiş ülkeler 1960'lı yıllarda ve 1980'li yıllarda karşılaştıkları sorunlar üzerine eğitim kavramını yeniden gözden geçirme gereği duymuşlardır. Bu noktada da OECD aracılığıyla herkes için YBÖ yaklaşımı ortaya atılarak kavramın amaçları ve stratejileri gündeme getirilmiştir (DPT, 2001). 1996 yılını Avrupa Birliği YBÖ yılı olarak ilan etmiş, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin odak noktasına bu kavramı alarak bu yönde çeşitli stratejiler geliştirmeye ve ilkeler belirlemeye devam etmişlerdir (Abbak, 2018). Geliştirilen strateji ve ilkeler, YBÖ kapsamına dahil edilecek olan uygulamaların çıkış noktasını ve gidişatını doğru konumlandırma ve yol haritasını istenilen şekilde çizibilme adına yapılacak faaliyetlerin temelini oluşturmaktadır. YBÖ ile ilgili Avrupa'da belirlenen stratejiler şu şekildedir (Report From Commission,1999'dan aktaran Akbaş ve Özdemir, 2002):

- YBÖ içinde yer alan birey, toplum, sosyal sınıflar ve istihdamla alakalı kurumlar arasındaki bağlar güçlü olmalıdır. Bununla beraber insan haklarını içeren demokratik ilkeler esas alınmalıdır.
- Eğitim ve öğretim programlarının içerikleri oluşturulurken YBÖ de dikkate alınmalı ve bu ilişkinin sürekliliği sağlanmalıdır.

- YBÖ bütün bireylerin kültürel, sosyal, ekonomik vb. ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan temelde geniş kapsamlı bir öğrenme alanını ve eğitim sürecini esas almalıdır.
- YBÖ'nün temelinde hizmet öncesi eğitim ve öğretim yer almaktadır. Bunun dışında bireylere okuma yazma, hesap yapma gibi temel bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasını sağlayarak onları yaşamları boyunca öğrenmeye teşvik edip yeni deneyimlere açık olma noktasında cesaretlendirmelidir.
- YBÖ; bireylerin yeteneklerini teşvik etme, istihdamı arttırma, insan kaynaklarının becerilere göre en iyi şekilde ve düzeyde kullanımı sağlama, demokratik toplum içinde aktif katılımı en üst seviyede tutma adına cinsiyet ayrımcılığı ve sosyal dışlanmışlığın kaldırılması yönünde çalışmalarına devam etmelidir.
- YBÖ eğitim ve öğretim sürecinde bireylerin kendi başlarına araştırmalarını destekleyerek bu yönde güdülenmelerini teşvik etmeli ayrıca eğitim öğretim sürecini aileyi de kapsayacak şekilde düzenlemelidir.
- YBÖ'de bireysellik esastır yani öğrenen bireylerin kişisel gelişimlerinden ve eğitim öğretim hayatlarından sorumlu olma bilinci geliştirilmelidir. Bu noktada da rehberlik süreçleri ve danışma hizmetlerinin olması ve sürece destek vermesi gerekir.
- YBÖ'nün sürekliliği için her aşamada temel hedef olarak fırsat eşitliği esas alınmalıdır.
- İş birliği içindeki tüm bireylerin, kurum ve kuruluşlar, bölgesel otoriteler, sosyal sınıflar vb. sorumlu oldukları alanlarda YBÖ'ye olumlu tutum geliştirmeleri ve farklı öğrenme alanlarındaki etkinliklere dahil olmanın önündeki engellerin azaltılabilmesi için de gerekli koşullar sağlanmalıdır.

Ülkemizde de yaşanan değişimlere ve yeni gelişmelere ayak uydurabilme adına da bazı stratejiler belirlenmiştir (DPT, 2001):

- YBÖ içerisinde önemli bir yere sahip olan nitelikli okul öncesi eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması gerekir. Bireye bu dönemde yanlış kazandırılan davranışlar ya da öğretilmeyen kavramlar ilerleyen zamanlarda kalıcı hale geleceğinden temelde ve doğru zamanda bu özelliklerin kazandırılması önemlidir.
- İlköğretim ve ortaöğretimde atılan sağlam bir temel bireyin sonraki eğitim hayatını doğru şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bireyin öğrenme kapasitesini ve motivasyonunu arttırıp bunları sürekli hale getirerek yeteneklerini geliştirme açısından olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Öğrenmede

bireysel gelişmeyi teşvik eden ve önemseyen bir sistem benimsenerek müfredatlar bu yönde revize edilmelidir.

- Okul hayatından iş hayatına geçişte ekonomik ve sosyal bazı problemlerle karşılaşıldığı için bunları ortadan kaldırmaya yönelik rehberlik hizmetlerinin verilmesi gerekir.
- İş hayatının farklılaşan şartlarına adaptasyonlarını sağlamak adına yetişkinlere YBÖ olanaklarının ulaştırılması gerekir. Sürekli öğrenme olanaklarına talebin artmasında yetişkinler arasında güdüleme ve ödüllendirme ayrıca önem taşımaktadır. Bunun da gerçekleştirilmesi için yetişkinlerin almış oldukları temel eğitimin sağlam temellere oturtulması ana stratejilerden biridir.
- Eğitim sisteminin her aşamasının birbiriyle tutarlı olabilmesi için kurumsal olan ve olmayan öğelerin esnek yollarla birleştirilmesi gerekir. Sistemin geçiş dönemlerinde daha önceki öğrenme aşamalarını değerlendiren mekanizmaların bulunması tutarlı bir sistemin oluşabilmesi için önemlidir.
- Nitelikli öğrenme ortamları oluşturulurken fiziksel şartlar, finansal olanaklar gibi özellikler yanında eğitimcilerin ve personelin bilgi, tecrübe ve motivasyon düzeyleri de eğitim kaynakları arasında büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle bahsi geçen eğitici bireylerin hem eğitiminin hem de bilgiye ulaşma imkanlarının artırılması önemlidir.

Son yıllarda birçok ülkenin gündeminde olan YBÖ kavramı için temelde aynı hedefler baz alınsa da her ülkenin belirlediği farklı ilkeler ya da uygulamalar olabilmektedir. Türkiye’de YBÖ uygulamalarında eğitim sistemi içerisinde dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken ilkeler şu şekilde belirlenmiştir (DPT, 2001):

- YBÖ kapsamında girişimcilik, yaratıcılık, aktif ve özerk öğrenme, eleştirel düşünme ve bireyin kapasitesi olabildiğince geliştirme hedeflendiğinden ezber içerikli ansiklopedik bilgilere artık son verilmelidir. Bireyin bilgiyi seçmesi, öğrenmesi, uygulaması ve farklı disiplinlerle ilişki kurabilmesi yani kendi kendini geliştirmesi ve yetiştirmesi, üzerinde durulması gereken konular arasında olmalıdır.
- YBÖ’nün temelinde okuma ve yazma öğretimi yer almaktadır. Eğitimin sürekliliğinin sağlanabilmesi için zorunlu ve temel bir hak olan okuma yazma olanakları bütün bireylere sunulmalı böylelikle okumaz ve yazmazlık oranı en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Okuma yazma oranı yüksek de olsa eğer ezber içerikli geleneksel eğitim yöntemlerine devam edilecekse bu durum bu sefer de bireyleri

gizli okumaz ve yazmazlığa düşürecektir. Bunların önüne geçebilme adına yaşam boyu eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikler dikkate alınmalıdır.

- Yaşam boyu eğitim içerisinde yanlış bilgi aktarımlarının önüne geçilebilmesi için özellikle aile ortamlarında geleneksel yollarla bilgi aktarılmaması gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenebilmek, çağa ayak uydurabilmek için sistemli ve derinlemesine bilgiler gerekmektedir ve bunu elde edebilmek için de teknolojinin her türlü imkanı seferber edilmelidir. Bu tarz bilgilerin yayılmasında ise devlet; destekleyici, yönlendirici, kontrol edici rol oynamalıdır.

- İş konusunda uzun vadede bireylerin ihtiyaçları değişebilir ya da yeni iş alanları gelişebilir. Bu nedenle meslek eğitiminde aşırı uzmanlaşma yoluna gidilmemelidir. Tek bir alanda uzmanlaşmak yerine karşısına çıkabilecek farklı sorunlara yanıt verebilen, mesleğiyle ilgili yaşanan problemleri çözebilen, yeni değişiklikleri ve gelişmeleri takip edebilen kapsamlı bir mesleki eğitim verilmesi bireyin çok yönlü yetişmesi açısından önemlidir.

- Ezber yöntemi, kitap bilgileri, öğretmenin aktardığı bilgileri yeterli görme, eleyici sistem, pasif öğrenci, sınıf geçme yönetmeliği gibi unsurlar YBÖ'ye engel oluşturduğundan bunlar azaltılmalıdır.

- Yaşam boyu sürecek olan eğitimden kadın ve erkek kısacası herkes eşit olarak faydalanmalı, bireylerin bilgiye ulaşabilmesi amacıyla bu sürecin kapıları herkese açık olmalıdır. Bu noktada ise bireylerin fırsat eşitliği, ekonomik, kültürel, sosyal hayata aktif katılımlarını sağlama gibi konulara dikkat edilirken yeteneklerine uygun şekillerine eğitim almalarına olanak tanınmalıdır.

Klasik eğitim anlayışından YBÖ kavramının ilkeleriyle şekillenen eğitim anlayışına geçilmesi farklı ve yeni birçok kavramla tanışılmasına vesile olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Demirel, 2015). YBÖ stratejileri ve ilkeleri doğrultusunda öğrenme sınırlarının genişlemesi bireylerin birçok olaya ve duruma çok yönlü yaklaşp, daha kapsamlı düşünüp, farklı bakış açılarıyla hareket ederek şekillenmelerine ve farklı yer, zaman ve alanlarda ortaya çıkabilecek olan öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına dayanak oluşturmaktadır. YBÖ'nün bireylere ve eğitim sistemlerine sağladığı olanaklar düşünüldüğünde, ülkelerin belirlemiş oldukları strateji ve ilkelerin, belirlenen amaçlara daha sağlam adımlarla ulaşabilme noktasındaki temel basamaklar olduğu söylenebilir. YBÖ kavramının temel ilkesi, belirlenen belli bir amaç doğrultusunda bilinçli bir şekilde ilerlenen YBÖ sürecinin ta kendisidir aslında (Koç, 2005).

2.1.6. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

Bireylerin sahip oldukları yetenekler, beceriler ve bilgi düzeyleri YBÖ süreci içerisinde sürekli olarak gelişime ve değişime açıktır. Bireylerin öğrenme isteği ve arzusu etrafında şekillenen bu özelliklerle bireyler kendi potansiyellerinin farkına vardıktan sonra artık öğrenme güdüsü hayatın birçok alanında etkin hale gelmektedir. Bu da YBÖ'nün önemini ve beraberinde gelen değişim ve gelişim kavramlarının değerini bizlere göstermektedir. Bu kavramlar karşılaşılan sorunlara çözüm yolları üretebilme ve yeniliklere ayak uydurabilme noktasında bireylere yeni beceriler kazandırmaktadır. Bireyler için eğitim mefhumu toplumsal, bireysel ve mesleki hayatlarında sürekli ilerleme ve gelişme sağlamak için yaşamları boyunca sürdürdükleri örgün, yaygın ve de algın öğrenme şekillerini kapsar hale gelmiştir. Yani aslında öğrenmeyi öğrenme ve eğitimin sürekliliği kavramları bireyler için hayatın ta kendisi olmuştur (Yüksel, 2014). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini düşündüğümüzde en üst sırada yer alan kişinin kendisini gerçekleştirme basamağı ise aslında YBÖ sayesinde aralanan bir kapıdır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bireysel olduğu kadar toplumsal anlamda da YBÖ'nün önemi yadsınamaz. 21. yüzyılda toplumların varlığını devam ettirebilme süreçlerinde öğrenme, yaşam boyunca devam ettirilmesi gerektiğine inanılan dönüştürücü bir süreç şeklinde görülmekte YBÖ ise tüm hükümetlerin, örgütlerin, ülkelerin ve eğitim kurumlarının küreselleşmeye karşı verilen en güzel yanıtı olarak düşünülmektedir (Hake, 2005). Yani öğrenmenin her alandaki etkisi fark edildikten sonra daha kapsamlı bir kavram olan YBÖ ile önemi bir kat daha pekiştirilmiştir. İçinde olduğumuz toplum bilgi toplumu olarak anılmaktadır ve toplumlar daha iyi yerlere gelebilmek adına YBÖ'nün gücünden en iyi şekilde yararlanmaya çalışmaktadır. Çağımızda artık insana yapılan yatırımlar ülkelerin sermayesini oluşturan önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsana yapılan yatırımın derecesine göre toplumların ekonomik çıktıları da değişmektedir. Bu da bir yandan bireylerin eğitim niteliğini ve de yaşam kalitesini etkilerken bir yandan da ülkelerin ulaşmak istedikleri toplumsal refaha ve ekonomik güce kavuşmalarını sağlamaktadır (Kevük, 2006). YBÖ'de bilgiyi sürekli ve aktif kullanma önemlidir. Bunun yanında karşılaşılan bir sorunu çözerken ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşan, bu bilgiyi kendi yapısına uyduran ve bu bilgiye yenilerini ekleyen bireyler YBÖ becerisine sahip bireylerdir (AASL/AECT, 1998'den aktaran Polat ve Odabaş, 2008). Bireylerin kendilerinin farkında olmaları, eğitime yönelik ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri ve kendilerini analiz edebilmeleri ne kadar önemliyse, toplumun da bireylere ihtiyacı olan öğrenim olanaklarını sunabilmesi ve bunları zamanında

karşılayabilmesi de bir o kadar önemlidir (Karaman ve Aydoğmuş, 2018). YBÖ'nün önemini anlayan, YBÖ becerilerini kazanan, kavrayan ve kullanabilen birey, bilgi toplumunun temelini oluşturmaktadır.

2.1.7. Yaşam boyu öğrenme becerileri

Günümüzde değişimden etkilenmeyen ne bir birey ne de bir meslek kalmıştır. Değişimin sürekli olmasına bağlı olarak var olan bilgi birikimleri yetersiz kalmaya başlarken diplomaların da ömrü kısalmıştır. Böylelikle bireylerin öğrenmeye devam etme çabaları artık zorunlu bir hal almıştır (Aydın ve Ateş, 2010). Birey öğrenme ihtiyacı hissettiğinde yaşamın gerçek problemleriyle öğrenme arasında bir bağ kurabilmekte ve öğrenmek istediğinde kendini güdüleyebilmektedir. Birey, YBÖ sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için hedeflerini doğru olarak belirleyebilme, daha önceki bilgilerini uygulayabilme, çeşitli öğrenme stratejileri ve öğrenme araçlarını kullanabilme, bilgiyi yorumlayabilme ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilme becerileri noktasında kendini geliştirmelidir (Kıvrak, 2007). Bireylerin gelişim ve değişim evrelerinde varlıklarını aktif olarak sürdürebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikler, YBÖ becerileri olarak tanımlanmaktadır (Kolburan ve Tosun, 2011). Bireylerin kendilerinin geliştirebilmesi, gerçekleştirebilmesi ve kişisel işlerini başarıyla yapabilmesi amacıyla doğumdan ölüme değin gerekli olan temel becerileri YBÖ becerileri içerisinde gösterebiliriz (Selvi, 2011). Yani YBÖ sürecinin gerçekleştirilmesinde YBÖ becerileri oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu beceriler ise bilişsel, duyuşsal ve de psikomotor alanlarda bireylerin sahip oldukları temel yeterlikleri ve ulaşılması hedeflenen nokta için bu yeterliklerin düzenlenmesini içermektedir (Çoşkun, 2009). YBÖ sürecinin hayata geçirebilmesi için YBÖ becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Bireylerin kendi kendilerini denetleyebilmesi, sorumluluk alabilmesi, bağımsız karar verebilmesi, problem çözebilmesi, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi almada istekli olabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, değişikliklere ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi, bilgisayar teknolojisiyle ilgili donanıma sahip olabilmesi ve temelde öğrenmeye açık ve istekli olması bireyin sahip olması gereken YBÖ becerileri arasındadır (Demirel, 2009). Bu becerilerin gelişmesi için bireylerin okuma, dinleme, konuşma, yazma, bağımsız öğrenme, araştırma, öğrenme stratejileri, üst düzey düşünme ve analiz edebilme gibi konularda becerilere sahip olması gerekir (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014). Yani YBÖ becerilerinin, YBÖ'nün

farklı ve çok yönlü eğitim etkinliklerini, hedeflerini yansıtan beceriler içermesi gerekir. Bu beceriler (OECD, 1996);

- Etik bir şekilde düşünme ve davranmayı,
- Analitik ve matematiksel düşünme ve uygulamalarını,
- Teknolojiyle ilgili bilgilere hakim olmayı ve bunları bilimsel bir şekilde kullanmayı,
- İletişim ve bilgi bilimlerini kullanmayı,
- Kültürel bilgileri, yurttaşlıkla ilgili bilgileri ve ekonomik çalışmaları,
- Sağlık, sanat ve çevre alanlarında bilinçli olmayı içerir.

Temel becerilerin devamlı olarak değiştiğini ve bu nedenle kısa süreli olduklarını düşünürsek, artık öğretilen en temel becerinin değişimle mücadele etmede esnek ve adapte olabilme olduğu unutulmamalıdır (Poyraz, 2014). Poyraz (2014)'a göre YBÖ'de esnek olabilmek için şu becerilere sahip olunmalıdır:

1. Problem çözme: Kavramsal ve analitik düşünmeyi kullanma, problemleri belirleme ve tanımlama, bilgi arama, karar alma ve teknikleri uygulama.
2. Takım çalışması ve işbirliği becerileri: Diğer bireylerin ihtiyaçlarını anlama, onları ikna edebilmek için bilimsel tartışma yöntemlerini kullanma, amaçlara ulaşabilmek için bilgi paylaşımında bulunma ve pozitif ilişkiler kurma.
3. Yaratıcılık ve hayal gücü becerileri: Alternatif ve yeni çözümler arama ve yeni seçenekler sağlayabilme becerisi.
4. İletişim becerileri: Yazılı ve sözlü beceriler, bireyin kendini sözlü olarak ifade edebilme, dinleme ve danışma becerileri.
5. Kendini farkındalık: Bireyin zihinsel modellerini bilebilmesi, değişen durumlara adapte olabilmesi, baskı ve duyguları ile başa çıkabilmesi, kendisi ve diğer bireyler için reel amaçlar belirleyebilmesi, değişimin farkında olabilmesi, araştırmacı olması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması.
6. Yönetim becerileri: Belirlenen anahtar hedefleri başarabilmeye odaklanma, bilgi teknolojilerini kullanabilme, tekrar ele alabilme ve analiz etme, bilgileri ve verileri sentezleme, resmin bütününe görebilme ve bilgiyi uygulayabilme becerisidir.
7. Yönetim becerileri: Bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması, öğrenmeyi öğrenmesi ve öğrenme sürecini anlayabilme becerisi.

8. Kişisel yeterlilik: Bireysel vizyon, değerler, gerçekler hakkında kuvvetli algı, yeterlilikleri kabiliyete dönüştürebilme becerisi.

Candy, Crebert ve O’Leary (2006) ise YBÖ becerilerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

- Bireyin kendi kendine öğrenebilme ve hedeflerini belirleyebilme becerisi.
- Bilgiyi bulma, gereken kaynaklara başvurma ve çözümleme ve bilgiyi kullanabilme becerisi.
- Entelektüel merak, öğrenmeden zevk alma ve kritik düşünme becerisi.
- Kendi öğrenmesini organize etme ve kontrol edebilme becerisi.
- Derinlemesine şekilde akıl yürütme ve kendini değerlendirme becerisi.
- Değişim ve gelişim odaklı değerlendirmeler yapma becerisi.
- Formal ya da informal da öğrenmeye etkin katılma becerisi.
- Birçok ve farklı kaynaklardan bilgiye ulaşabilme ve bilgilere değer biçebilme becerisi.
- Etkileşimli öğrenme ve değişik alanlardaki düşünceleri sentezleyebilme becerisi.
- İhtiyaca yönelik farklı öğrenme stratejileri uygulama becerisi.
- Öğrenmeyi hayatta karşılaşılabileceğimiz sorunlarına odaklı bir şekilde gerçekleştirebilme becerisi.
- İçerik ve süreç ve odaklı öğrenebilme becerisi.
- Değişik alanlardaki ilişkiler noktasında farkındalık ve genel bakış becerisi.
- Bilgiyi değişik alanlara aktarabilecek düzeyde özümseyebilme becerisi.
- Bireyin kendini farklı ölçütler açısından değerlendirebilme becerisi.
- Bilgiyi örgütleyebilme ve öğrenmeden zevk alabilme becerisi.

Bireylerin kendilerini geliştirmeleri ve gerçekleştirebilmeleri için YBÖ becerilerine sahip olması gerekir. Çünkü YBÖ becerileri bütün öğrenme aktivitelerinin ve öğrenmeyi öğrenmenin kazanılması için gerekli olan temel becerileri içermektedir (Selvi, 2011). Nasıl YBÖ’yü herhangi bir zaman dilimi ya da ortamla sınırlandırmak mümkün değilse YBÖ becerilerini de toplumun belli kesimlerden beklemek doğru değildir, bu becerilere her statü ve her yaştan insanın sahip olması beklenmekte ve istenmektedir. Çünkü globalleşen dünyada insanlar için ihtiyaç duyulan ve gerekli olan beceriler de artık global hale gelmiştir (Çoşkun, 2009).

2.1.8. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri

Bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma, üretebilme, kullanabilme ve kendini geliştirebilme becerileriyle güçlü birey ve güçlü toplum kavramları ortaya çıkmaktadır. YBÖ'nün bu becerilerin edinilmesini desteklediğini görürüz; çünkü bireyin yeterliklerini ve potansiyelini yaşamları süresince geliştiren daimi bir süreçtir YBÖ (Demiralp, 2016). Birey, YBÖ ile değişen ve gelişen dünya şartlarına ayak uydurmaya çalışmakta bu sayede de kendi yeteneklerinin farkına vararak yeterliklerini geliştirme olanağı bulmaktadır. Yani YBÖ, bireyin sahip olması gereken yeterliklerin kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü ekonomik, politik ve sosyal yaşam içinde gittikçe rekabet artmakta bu da insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesini gerekli hale getirmektedir (Güleç ve diğerleri, 2012). Bu yeterlikler, Avrupa Birliği komisyonunda anahtar yeterlikler olarak ifade edilmiştir. Bu yeterliklerin, temel ihtiyaçları karşılanan bireylere ayırım olmaksızın erken yaşlardan itibaren verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından YBÖ'de yer alan sekiz anahtar yeterlik şu şekilde belirlenmiştir (European Commission, 2018):

1. Ana dilde iletişim: Duygu, düşünce ve kavramları sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme ve yorumlayabilme; eğitim-öğretim ya da sosyal-kültürel alanlarda ise dilbilgisel etkileşim kurabilme yeteneğidir.
2. Yabancı dillerde iletişim: Ana dide iletişimin yeterlik alanlarını temel almaktadır. İfade edebilme, yorumlama, anlama ve iletişim kurma yeteneklerine dayanmaktadır.
3. Matematiksel yeterlilik ve bilim ve teknolojiye temel yeterlikler: Karşılaşılan problem çözümlerinde matematiksel düşünmeyi kullanabilme yeteneğine; uzamsal ve mantıksal düşünme becerisi ve fen ve teknolojiyle ilgili ilke, yöntem ve kavramlar hakkındaki bilgilere sahip olunması yeterliklerini kapsar.
4. Dijital yeterlik: Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yeterli olma, bilgiye ulaşma, bilgiyi saklama, üretme, sunma, değerlendirme, etkin şekilde kullanma ve internet aracılığıyla iletişim kurma gibi temel yeterlikleri kapsar.
5. Öğrenmeyi öğrenmek: Bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilmesi, zaman ve bilgiyi etkin kullanabilmesi, öğrenmeyi takip edebilmesi ve buna devam edebilmesi yönündeki yeterlikleri kapsar.
6. Sosyal ve sivil yeterlikler: Sosyal ve iş hayatına etkili ve yapıcı şekilde katılmak için gereken donanıma sahip olmayı, gerektiğinde çatışmaları çözebilmeyi, sivil hayatta

demokratik bir katılımcı olabilmeyi ve bireyleri donatan davranışları kapsamakta kişiler ve kültürler arasındaki yeterlikleri içermektedir.

7. İnisiyatif ve girişimcilik duygusu: Bir bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürebilme; hedeflere ulaşma yolundaki planlama, düzenleme, yaratıcı olma ve risk alabilme; etik değerlerin farkında olabilme ve iyi bir yönetimi teşvik edebilme yeterliklerini kapsamaktadır.

8. Kültürel farkındalık ve ifade: Duyguların, düşüncelerin ve tecrübelerin; edebiyat, müzik, görsel ve sahne sanatları aracılığıyla yaratıcı şekilde ortaya konulmasının önemini takdir etme ve çağdaş kültürle ilgili gerekli bilgilere sahip olma yeterliklerini kapsar.

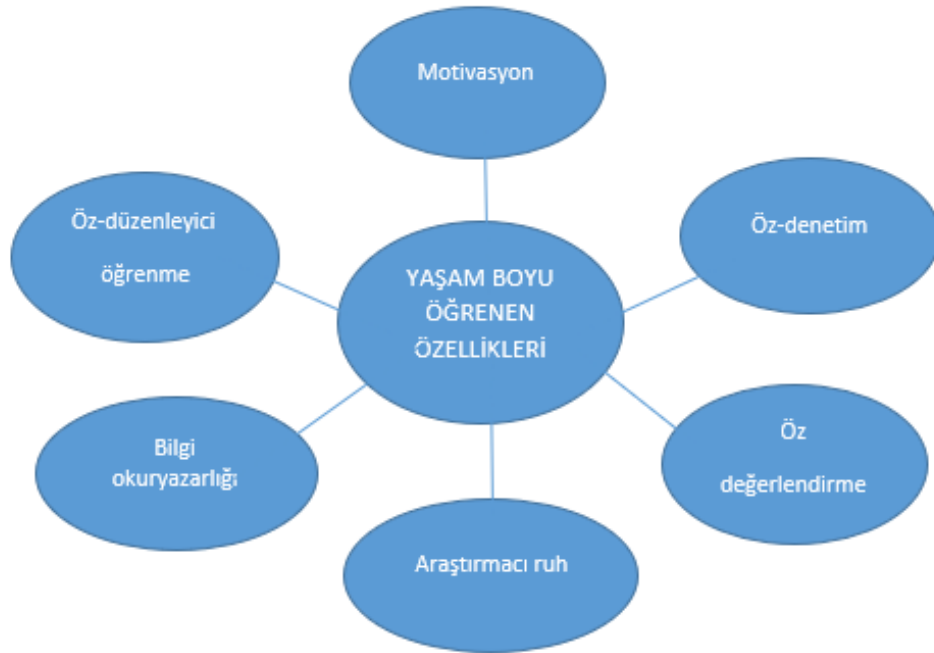
Bu anahtar yeterliklerin hepsi eşit derecede önemli kabul edilmektedir. Bilgi, beceri ve tutumların kombinasyonu ve her bir temel yeterliğin tanımı onunla ilgili bilgi, beceri ve tutumları belirtmektedir. Bu sekiz anahtar yeterlikleri kazanabilmek için eğitim öğretim süreci içerisinde hedeflenmesi gereken noktaları Otten ve Ohana (2009) şu şekilde belirtmiştir:

- Katılımcıların yaratıcılık potansiyellerini ve duyularını tam olarak kullanabilmelerini sağlayan öğrenme deneyimlerini arttırmak.
- Öğitmenlerin ve öğrencilerin hayal güçlerinin, yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilmesine dönük kapasitelerini geliştirmek.
- Katılımcıların kendi kültürlerini yansıtabilme yeteneğini ve kültürel farkındalığı arttırmak.

2.1.9. Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri

Globalleşen dünyayla birlikte teknoloji alanında ortaya çıkan yenilikler ve meydana gelen değişimler sonucunda uluslararası alanda karşımıza çıkan rekabet ortamı gittikçe artmış ve şartları ağırlaşmıştır. Bu da karşımıza bireyi merkeze alan bir kalkınma modeli arayışını gündeme getirmiştir. Bu nokta da ülkeleri, toplumların temelini oluşturan bireylerin niteliğini arttırmaya yöneltmiş bunun için de YBÖ en önemli araç olarak görülmüştür (Aksoy, 2013). Toplumun temelini oluşturan bireylerin kendilerini yenileme sürecinde gösterecekleri kararlılık ve süreklilik için bazı öğrenme becerilerine ihtiyaç duyulur ve bireylerin bunlara sahip olması gerekir. YBÖ sürecindeki beceriler bunlara örnek olarak gösterilebilir (Budak, 2009). YBÖ süreci içinde bulunan birey bu sürece aktif olarak katılan, öğrenmelerinin planını üstlenen, araştırmaya meraklı ve istediği sonuçlara

araştırarak ulaşan, bilgiyi değerlendiren ve sonra özümseyen birey olarak karşımıza çıkmaktadır (Senemoğlu, 2019). YBÖ sürecinde birey hangi kaynakları kullanması gerektiğini bilir ve böylece ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşır, meraklıdır, planlama becerisine sahiptir ve neyi nasıl öğreneceğine de hakimdir (Akkoyunlu, 2008). Kendini geliştirmek, yenilemek ve değişimlerden haberdar olmak isteyen birey bunun için çeşitli öğrenme ortamlarından yararlanır bu da farklı bilgi, tutum, beceri ve alışkanlıkların kazanılması beraberinde getirir (Sönmez 2007). Kendi değişimine şahit olan ve bunu süreçte gözlemleyen birey aslında kendini kontrol altına almayı ve hayatını şekillendiren şeyleri yönetmeyi de öğrenmiş olmaktadır. Epçaçan (2013) yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gereken özellikleri; özdenetim sahibi olma, öğrenim sürecini yönetme, sorumluluk alma, yeniliklere açık ve yeniliklerle uyumlu olma, üst düzey düşünebilme, problem çözebilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, bilgi teknolojilerini başarılı kullanma, ekonomiye katkı sağlama ve kendini gerçekleştirebilme şeklinde sıralamıştır. Polat ve Odabaş (2008) ise yaşam boyu öğrenen bireyi herhangi bir problem çözümünde ihtiyacı olan bilgiye ulaşmayı başaran, ulaştığı bu bilgiyi kendine uygun şekilde düzenleyen aynı zamanda sahip olduğu bilgilere yeni bilgiler de ekleyebilen yani bu alanlarda yeterlik sahibi olan bireyler olarak tanımlamışlardır.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenen özellikleri (Demiralp, 2016)

Knapper ve Cropley (1983)'e göre yaşam boyu öğrenen bireyde göre şu özellikler olmalıdır:

- Gerçek yaşam ve öğrenme arasında var olan ilişkinin son derece farkında olmalıdır.
- YBÖ gerekliliğinin farkında olmalıdır.
- YBÖ sürecini devam ettirmek için oldukça motive edilmelidir.
- YBÖ'ye uygun bir benlik kavramına sahip olmalıdır.
- YBÖ için önemli ve gerekli olan becerilere sahip olmalıdır.

Knapper ve Cropley (1983) yaşam boyu öğrenenin sahip olması gereken becerileri ise şu şekilde dile getirir:

- Bireysel hedefleri gerçekçi bir şekilde tespit etme.
- Mevcut bilgilerini etkili bir şekilde uygulama.
- Bireyin kendi öğrenmelerini en verimli şekilde değerlendirmesi.
- İhtiyaç duyduğu bilgilere ulaşma.
- Uygun olan ortamlarda farklı ve etkili öğrenme stratejileri kullanma

Yaşam boyu öğrenen bireyin bu özellikleri, sahip olması gereken beceri ve yeterliklerle şekillenmekte, YBÖ sürecinde donanımlı bir şekilde ilerlemesine kaynaklık etmektedir.

Adams (2007) ise yaşam boyu öğrenen bireylerde bulunan beceri ve tutumların kavramsal modeli üzerinde durmuştur (Şekil 1). Bu modele göre yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri şu şekildedir (Adams, 2007):

- Öğrenme kavramının bilinçli olarak farkında olması ve bunu anlaması, mevcut öğrenme süreçlerini benimsemesi ve bunlara dahil olması.
- Bilgi edinmekten ve öğrenmekten keyif alır, entelektüel şekilde kendilerini geliştirmeye devam ederler.
- Kendi öğrenme şekillerini belirleyip öğrenme sürecine dahil olması, farklı öğrenme şekillerinin varlıklarını kabul etmesi.
- Öğrenmelerini farklı durumlara uyarlayabilme ve kendi öğrenmelerini kontrol edebilme yeteneği ve arzusu.
- Sözlü ve yazılı iletişim becerisinin olması ve farklı durumlarda bu becerileri kullanabilmesi.
- Vizyon oluşturma ve bunlara ulaşabilmek için hedefler belirleme ve farklı hedefler arasındaki ilişkileri anlama becerisi.

- Belirlenen hedeflere ulaşıldığında daha fazla yaşam, kariyer ve öğrenme hedefleri belirleme becerisi.
- Güçlü okuryazarlık ve aritmetik becerilere sahip olması ve bu kavramların hayattaki önem derecesini bilmesi.
- Hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu, bu bilgiyi nasıl elde edeceğini ve bilginin kaynağına ulaşabilmeyi bilme becerisi.
- Ulaşılan bilgiyi analiz edebilme, yorumlama, ayırıştırma, sentezleme gibi etkili eleştirel düşünme ve bilgiyi değerlendirebilme becerilerine sahip olması.
- Planlama, gözden geçirme, problem çözme, karar verme ve zaman yönetimi gibi becerilere sahip olma.
- Kişiler arası ve sosyal ilişkilerde başarılı olması.
- Değişimi kabul etme ve değişime uyum sağlayabilme becerisine sahip olma.
- Olumlu tutum, benlik saygısı, kendinin farkında olma, öz disiplin ve özgüven özelliklerine sahip olması.
- Başarıya odaklı, kararlı olma ve elinden gelenin en iyisini yapma arzusuna sahip olması.

YBÖ'nün sürekliliğinin sağlanabilmesi için bireylerde bazı temel beceriler, bireysel nitelikler ve de düşünme becerilerinin olması gerekmektedir (Erdamar, 2010). Yani bireylerin sahip olduğu özellikler, yeterlikler ve potansiyeller YBÖ'yü devamlı kılabilmek için temel oluşturmaktadır.

2.1.10. Yaşam boyu öğrenme ve öğretmen

Gelecek nesilleri en doğru şekilde yetiştirmek bir ülkenin uygarlık seviyesine ulaşabilme yolunda attığı en güçlü adımlardandır. Bu adımların temeli atılırken elbette ki hiçbir şey raslantısal bir şekilde oluşmamıştır. İyi bir eğitim sistemi bu yolda atılan ilk ve öncelikli adım olarak düşünülebilir. Kaliteli bir eğitim sistemi oluşturmak için öğretmen yetiştirme sisteminin iyi bir şekilde kurgulanması gerekmektedir. Güçlü ve dinamik bir eğitim sistemi bir ülkeyi yücelten ve yükselten değerler arasında yer almaktadır. Bir ülkenin eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı etkileyen birçok faktör vardır ve bunların uyum içerisinde olması oldukça önemlidir. Bunlar içerisinde eğitim sistemini doğrudan etkileyen ve akla ilk gelen faktör şüphesiz ki öğretmen faktörüdür. Öğrenenlerin istenen seviyeye gelebilmesi, kendisi, toplumu ve ülkesi için faydalı olabilmesi, özgür düşünceye sahip bireyler olarak

yetiştirilebilmesi için eğitimin niteliği ve öğretmen yeterliliği en önemli odak noktasıdır (Aras ve Sözen, 2012). Öğretmen, bir ülkenin eğitim ve öğretim programlarını uygulayan, gözeten ve değerlendiren kısacası ayakta tutan en önemli unsurdur. Öğretmenler fırsatları ve yaşanan zorlukları dengeleyebilmek adına gelecek nesilleri şekillendirmede önemli bir konumdadır ve bu durum evrenseldir yani bir eğitim sisteminin iyi olması ancak ve ancak öğretmenlerinin iyi olması ölçüsünde iyidir (UNESCO, 2015). Bu da eğitim sistemlerinin temelinde öğretmen var demenin başka bir yoludur. Performansları yüksek olan okullar incelendiğinde bunda etken olan şeylerin başında doğru insanların öğretmen olmalarını sağlayıp onları etkili öğretmenler haline getirmek ve böylelikle eğitimin en iyi şekilde verilmesini sağlamak gelmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Ülkelerin refah seviyelerinin yükselmesi ve toplumların ilerleyebilmesi okullardaki eğitim kalitesiyle doğru orantılıdır (Kabaran ve Görgen, 2016). Bu da eğitimi verecek kişiler olarak öğretmenlerin niteliklerin arttırılmasını gerektirmektedir (Aras ve Sözen, 2012). Güçlü eğitim sistemine sahip ülkeler araştırıldığında genellikle öğretmen adaylarının seçiminden istihdamına kadar olan süreçler üzerinde durulmakta ve bunlar anlatılmaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Bu bakımdan öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmeleri ve öğrencilere istenen katkıları sağlayabilecek donanımlara sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, seçilmesi, aldıkları eğitim, mesleki gelişimleri gibi durumların eğitimde istenen sonuçlara ulaşmayı etkileyecek faktörler oldukları düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve geliştirmek isteyen birçok ülke, öğretmen yetiştirme sistemlerinde değişiklik öngören düzenlemeler yapmışlardır. Bir ülkenin gelişimi için öğretmenlerin taşıdıkları misyon ve sorumluluklar düşünüldüğünde, eğitimlerine ne kadar önem verilmesi gerektiği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır aslında. Eğitim birçok faaliyeti kapsayan geniş bir alandır, bu alan içerisinde başarıyı yakalayıp yükseltebilmekten önce çok daha önemli olan belki de öğretmen eğitimine ayrılması gereken zamanlardır (Artvinli, 2010). Bu noktada öğretmenin bireysel sorumluluğu dışında kurumların üstüne düşen sorumluluk da elbette ki fazladır. Öğretmenlerin süreç içerisindeki değişimlerini ve gelişimlerini kendi hallerine bırakmak, onları bu süreçte yalnızlaştırmak anlamına gelir ki bu da bireysel ve toplumsal değişim ve gelişim açısından onaylanmayan bir gerçektir (Babacan ve Özay, 2016). Araştırma sonuçlarına bakıldığında devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, bu sonuçlarla politikaya yön veren ve toplumun istediği aydın tipinin ortaya çıkmasını sağlayan yani tüm bu sorumlulukları

üzerine alan kişidir öğretmen (Varış, 1974). Öğretmenlerin hangi kesimden ya da hangi yaş grubundan olursa olsun insanlara duyuşsal, bilişsel vb. yönlerden önemli katkılar sağladığını ve bunun da sürekli olduğunu düşünürsek, ülkenin eğitimde varmak istediği amaçları elde edebilmesi için öğretmenlerin taşıması gereken özellikleri görmezden gelmemiz olanaksızdır (Kabal, 2019).

2.1.11. Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin rolü

Avrupa Komisyonu raporu içeriğinde YBÖ'nün temelini oluşturan becerilerin zorunlu eğitim dönemi içerisinde kazandırılması gerektiğine vurgu yapılarak, yalnızca ülkemizde değil dünya üzerindeki bütün bireylerde YBÖ sürecindeki en etkili basamağın örgün eğitim kurumları olduğuna dikkat çekilmiştir (Budak, 2009). Bunun öncesinde tabi ki bireylerin YBÖ sürecine katılabilmeleri için küçük yaşlardan başlanarak teşvik edilmesi gerekir ve bu noktada öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Eğitim programlarının çağa ve dönem şartlarına ayak uydurabilen bir eğitim anlayışıyla geliştirilip uygulanması öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi YBÖ becerilerinin de geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir (Gencel, 2013). Yaşam boyu öğrenen bireyler olarak mezun olan öğretmen adaylarının mesleklerine başlamaları, onların, sonraki yaşamlarında ve mesleki çalışmalarında YBÖ sürecinde yer alan ve öğrencilerine bunları öğreten bireyler olmalarını sağlayacaktır. Yükseköğretimden mezun olan bireylerin sonrasında da öğrenme ihtiyacı duymaları, bunu karşılamak için çeşitli girişimlerde bulunmaları, öğrenmeden zevk almaları, öğrendikleri şeyleri günlük hayata uyarlamaları, yeni bilgiler üretmeleri ve bu bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri, yaratıcı olmaları ve kendilerine güvenmeleri, YBÖ süreci içinde olduklarının kanıtıdır (Ünal, 2019).

Eğitim sisteminde nitelikli uygulayıcılar olmazsa hangi sistemi de uygularsak uygulayalım hiçbir zaman istenilen verim alınamaz ve de istenilen hedeflere ulaşamaz. Sistem içinde yer alan öğretmenlerin nitelikli olması gerekir ki başarıya ulaşılabilir. Hedefler ve davranışlar her ne kadar sisteme uygun olarak belirlense de hedeflere ulaşılma noktasında rehber olacak öğretmenler olmazsa yapılan birçok etkinlik heba olacaktır. Bu yüzden yapılan çalışmaların, verilen emeklerin boşa gidilmemesi isteniyorsa öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Ocak, 2006). Bu da aslında öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimlerde YBÖ konusuna yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Çetin ve Çetin (2017) de öğretmen adaylarına verilen eğitimde YBÖ konusuna yer verilmesinin hem öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan yaşayacakları stresi önlemesi

hem de YBÖ konusunun önemini kavramaları ve YBÖ becerilerini kazanmaları açısından faydalı olacağını belirtmiş böylelikle öğrencilere daha iyi bir rol model olacakları konusu üzerinde durmuşlardır. Cropley ve Dave (1978) de öğretmenlerin uygun şekilde yetiştirilmesinin, yaşam boyu eğitimin yaygın bir şekilde ve pratik olarak benimsenmesini sağlamadaki en önemli adımlardan biri olduğunu savunmaktadır (Cropley ve Dave, 1978'den aktaran Knapper ve Cropley, 1983). Öğretmenlerin YBÖ ile ilgili yeterli donanımına sahip olmamaları bu yöndeki becerileri öğrencilere aktarma ve öğretme noktasında öğretmenlere sıkıntılar yaşatabileceğinden bu becerilerin mesleğe adım atmadan öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde öğretilmesi konusu üzerinde özenle durulmalıdır (Derya, 2015). Mesleğe henüz adım atmayan öğretmen adaylarına yükseköğretimde verilecek kurslar elbette ki önemlidir ancak bu vb. kurslar öğretmen adayları üzerinde olumsuz bir kanı da oluşturabilir. Verilen resmi kurslar, öğrenmenin sabit bir içeriğe maruz kalarak geleneksel yöntemlerle aktarıldığı fikrini pekiştirebilir. Yani YBÖ'nün anlaşılmasının yolu sadece bir dizi konferans ya da kurs düzenlemekten geçmemektedir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında gerçekçi ortamlarda, farklı öğrenme deneyimlerine maruz bırakılmasının, yaşam boyu eğitimi anlama noktasında kazandıracağı artıları daha da fazla olacaktır (Knapper ve Cropley 1983). YBÖ ile ilgili becerileri alan ve kazanan öğretmenlerin kendi gelişimlerini desteklemeleri ve öğrencilerine daha faydalı olabilmeleri açısından yeniliğe her daim açık olmaları gerektiği de unutulmamalıdır (Yaman ve Yazar, 2015). Bireyin kendisini yenileme çalışmalarının sürekliliği ancak YBÖ becerileriyle sağlanabilir. YBÖ'den beslenen kişiler için de hizmet içi eğitim faaliyetleri, mesleki olarak yenilenmeyi sağlayan bir eğitim süreci haline dönüşür (Babacan ve Özay, 2016). Alınan eğitimler; bireylerin kendilerini geliştirme, daha ileri seviyelere taşıyabilme, verimliliklerini artırabilme, çağın gereklerine ayak uydurabilme ve bu dinamizmi hep diri tutabilme adına destekleyici çalışmalar olarak düşünülebilir. Hizmet öncesinde belli niteliklerle donanan öğretmenler hizmet süresince de bu niteliklerini belli periyotlarda güncellemek durumundadır. Daha faydalı, daha yeterli olabilme adına hizmet içi eğitim faaliyetleri takip edilmeli, bireylerin kendilerini geliştirme çabaları durağanlıktan uzak bir şekilde, süreçte de hep devam etmelidir.

21. yüzyılın bir gereği olarak bir öğretmen, YBÖ ile ilgili bilgi ve becerileri bilen, teknolojiye haberdar olan, sahip olduğu bilgileri amaçları doğrultusunda kullanıp yönetebilen, eğitimin ve toplumun nitelikli hale gelmesine katkı sağlayan kimliğiyle karşımıza çıkmaktadır (Abbak, 2018). Öğretmen artık bilgiyi aktaran ve sunan rolünden,

bilgiyi öğrenmeyi ve bilgiye nasıl ve hangi yollarla ulaşılacağını gösteren rehber konumuna geçmiştir. Birey yeni öğrenme yollarını keşfederek bilgiyi zihninde yapılandırıp, inşa edecektir. Bu yüzden öğretmenler ve ders kitapları öğrencilerin farklı düşünmesine katkıda bulunarak kesin yargılar yerine öğrencileri tartışmaya ve düşünmeye sevk etmelidir. Öğrenmen bunların gerçekleşmesinde koç unvanını alan kişidir (Özden, 2005). Aslında öğrencileri var olan klasikleşmiş kalıpların dışına çıkarmak, onlara yeni ve farklı kapılar aralatarak çok yönlü düşüncelerini sağlamak ve ezberin ötesine gitmeyen bilgiler yerine bilgiye uygun olan yöntemle ulaşip bunu hayata uyarlayabilmelerinde rehber olmak öğrencilere farklı yetiler kazandıracaktır.

Öğretmenlik artık daha çok nitelik ve yeterlik isteyen, süreç boyunca kendini yenileme ve değişimlere ayak uydurabilme ihtiyacını gerektiren bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden beklenenleri karşılayabilmelerini, değişim sürecinin hep içinde olmalarını, YBÖ kavramı ve anlayışını benimsenmeleriyle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz (Ayaz, 2016). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleğini en etkili ve en verimli şekilde yerine getirebilmek adına sahip olunması gerekli beceri, bilgi ve tutumları kapsamaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin YBÖ yönünde sahip olduğu yeterlikler öğrencilerin sürekli olan gelişimlerini desteklemektedir. Bu süreçte öğretmenlerin kendilerinin de yaşam boyu öğrenen olmaları gerekir ki öğrencilerin yaşam boyu sürecek olan becerilerini geliştirebilsin (Selvi, 2011). Bu süreçte öğretmenin yeterli düzeyde bir donanımı olmalı ki öğrenenleri güdüleyebilme ve onlara her açıdan iyi bir rol model olabilme potansiyeline sahip olabilsin ve bunu öğrenenlere yansıtabilsin (Yaman ve Yazar, 2015). MEB, bakanlık bünyesinde verilen eğitimler dışında da öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini beklemektedir. Bu eğitimler haricinde öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri için sadece hizmet içi verilen eğitim kursularıyla sınırlı kalmamalarını ayrıca öğretmenlere mesleki anlamda ilerlemeye dönük yeni ve farklı öğrenme olanaklarının da sunulması gerektiğini belirtmişlerdir (MEB, 2009). Ayrıca eğitim programlarının da öğrencilere soyut, eleştirel, çok yönlü, yaratıcı, problem çözme, bağımsız düşünme, bilgi üretme, etkili iletişim becerisi kazanma, öğrenmeyi öğretme, kapasitelerine güvenme, kendisini değerli hissetme ve farklılıkları önemseme konularında rehberlik etmesi gerekir ve bu da ancak ve ancak YBÖ ile sağlanabilir (Özden, 2005). YBÖ süreci içinde öğrencilere liderlik ve rehberlik eden öğretmenin kendisinin de YBÖ'ye açık bir birey olması bu noktada oldukça önemlidir. Öğretmen de yeniliklere açık,

öğrenmeyi öğrenme seçeneklerini kullanan, girişimci, topluma ve zamana ayak uyduran ve hatta bu süreçteki bireylerin de öncüsü olması gerekir (Ayaz ve Ünal).

2.1.12. Yaşam boyu öğrenme yolları

Eğitim kavramı sosyal, kültürel, bilimsel içeriklerinin yanında ekonomik ve küresel gelişime sağladığı katkı ve nitelikli iş gücünü sağlama boyutlarıyla ön plana çıkmaktadır. Bu anlayış kapsamında eğitim, erken bebeklikten yetişkinlik dönemine kadar uzanan, farklı birçok kaynağı içeren ve sürekliliği olan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2016). YBÖ de hayatımızın başlangıcından sonuna değin devam etmekte olan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde örgün eğitimde yer alan mekan ve yaş sınırına bağlı kalmadan bireylerin eğitim yoluyla kazanmış olduğu her türlü tutum, beceri, bilgi, davranışları kapsamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017). YBÖ'nün eğitim kavramıyla ilgili ortaya atılan düşüncelerden farkı, temelde bireyin esas alındığı bir yaklaşım olması, okul dışındaki öğrenmeleri desteklemesi, okulun sahip olduğu rolü değiştirmesi, devletin eğitim sistemimizdeki ağırlığının azaltılarak sosyal taraf rollerinin arttırılması ve eğitimin herhangi bir zaman dilimiyle kısıtlanmamasına vurgu yapmasıdır (Güleç ve diğerleri, 2012).

YBÖ sürecine temel olan eğitim, zorunlu eğitimidir. Bu dönemin iki önemli özelliği vardır. Bunlardan ilki ileride gerçekleşecek öğrenmeler için temel oluşturması diğeri ise öğrenmenin sürekliliği için güdülenmenin devamlılığının sağlanmasıdır. Örgün eğitim veren kurumların YBÖ'ye temel oluşturması için öğrencilerin aktif şekilde eğitime katılmaları gerekmektedir. Aynı zamanda örgün eğitim dönemi, YBÖ becerilerini kazandıracak bir ortam sağlamalıdır (Kıvrak, 2007). YBÖ; örgün, yaygın ve algın öğrenme çeşitlerinin birbirini tamamladığının farkına varılmasını sağlamaktadır. Öğrenmenin sürekli aktif olduğunun bu noktada unutulmaması gerekir. Yani öğrenmenin; günlük hayatta, boş vakitlerde, çalışma ortamında ya da aile ortamında, farklı zaman ve mekanda meydana gelebileceğini belirtmektedir (Kaya, 2010). YBÖ; evde, işte, okulda kısacası toplum içinde her alanda gerçekleşebilmektedir. Bunun için ise eğitim durumu, sosyal statü veya yaş gibi sınırlandırmalar dikkate alınmamaktadır. Bu nedenledir ki YBÖ kavramını, bireylerin ve toplumun sosyal ve mesleki başarısını arttıracak bilgilerin ve becerilerin kazanılmasını destekleyen sürekli bir süreç olarak değerlendirmek gerekir [Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), 2006]. YBÖ süreci, bireylere

hayatla hep iç içe olan bütün öğrenme fırsatlarından yararlanma imkanı tanıyan ve bireyleri geliştiren ve yenileyen bir süreçtir (Demirel, 2011).

Günümüzdeki eğitim anlayışı artık örgün eğitimin çizdiği sınırlardan arınarak hayat boyu süren bir süreci tanımlar hale gelmiştir. Aslında toplum içerisinde meydana gelen değişimler ve gelişmeler bireyleri, sahip oldukları bilgileri ve becerileri yenilemeleri yönünde şekillendirmiştir. İşte bu yenilenme ihtiyacı sonunda ortaya çıkan YBÖ kavramı da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarında etkin hale gelmiş ve eğitimin dayanağı olmuştur (Samancı ve Ocakçı, 2017). Bireyler, hayatının her döneminde ve alanında öğrenmeye devam ederken farklı fırsatlarla karşılaşabilir. Bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi öğrenmek için isteği olduğu müddetçe bu fırsatlardan yararlanabilir ve bunları kullanabilir (Korkmaz, 2019). Gelişmiş toplumlara baktığımızda bireylerin kitaplarla gerçek manada tanıştığını, ülkelerinin ve kendi ihtiyaçlarının farkına vardıklarını, yenilik ve gelişmeler için eksikliklerini sürekli sorguladıklarını ve mükemmelleşme adına adımlar atabildiklerini, özdenetim sahibi, eleştirel düşünebilen kişiler oldukları görülmektedir (Demirel 2009).

YBÖ üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrenme faaliyetleri içerisinde örgün ve yaygın eğitim (yetişkin eğitimi) ve de informal eğitimin yer aldığını ve bu eğitim alanlarının da belirli hedeflere yönelik etkinliklerle yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Yani YBÖ bu üç temel alanda yer alan etkinliklerle gerçekleşmektedir (Tremlett, 1997; Jarvis, 2009; Knapper ve Cropley, 2000'den aktaran Coşkun, 2009). Bu alanlar ve de kapsadığı öğrenme yolları şu şekildedir (Coşkun, 2009):



Şekil 2. Yaşam boyu öğrenme yolları (Coşkun, 2009)

2.1.12.1. Örgün eğitim

Gelişen teknoloji beraberinde birçok yeniliği de hayatımıza dahil etmektedir. Yaşantımızı devam ettirirken çevresel birtakım etkenlerle edindiğimiz bilgiler aynı zamanda karşımıza bazı engeller de çıkarmaktadır. Tüm bunlarla beraber diğer bireylerle iletişim kurma çalışmalarımızda değişen ve gelişen hayat standartlarına uygun bir yaşam tarzı da oluşturmamız gerekir. İşte örgün eğitim adı altındaki kurumlar hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişimimize ve de kendimizi yetiştirmemize katkı sağlamaktadır (Satiroğlu, 2019). Bu yüzden bireylere aktarılabilecek bilgi, beceri vb. konuların alanında uzman kişilerce yapılması artık bir zorunluluk olmuştur. Sadece aile, çevre ya da iş hayatı ilerleyen teknolojiyi aktarmada yetersiz kalabilir. Değerlerin, bilgi ve becerilerin bireylere aynı oranda aktarılması ancak belirlenen genel bir çerçeve ve sunulan ortak bir eğitimle mümkün olabilmektedir. Bu vb. durumların gerçekleşebilmesi ise eğitimin okul adı altında kurumlaşmasıyla sağlanmaktadır (Fidan, 2012).

Eğitim öğretim kurumlarında belirli bir müfredat çerçevesinde, hedefe uygun, devamlılık oluşturacak şekilde, aynı seviye ve yaştaki öğrencilere verilen okul öncesinden yükseköğretime kadar olan tüm öğretim kurumlarını içine alan eğitime örgün eğitim denir (MEB, 2014). Örgün eğitim, eğitim veren kurumların çatısı altında gerçekleşmekte ve verilen eğitimin sonunda tamamlanan bu süreç yeterliliğin sağlandığını belgeleyen diploma ile tamamlanmaktadır. Yine eğitim ve öğretim sisteminin içinde yer edinen yaygın eğitim de örgün eğitime uygun olarak bireylere ulaşmaktadır. Toplumun niteliğini artırmak için halkın her kesiminin yararlanacağı şekilde devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından destek verilmektedir. Buradaki amaç ise toplumun bütünüyle niteliğinin artırılmasıdır (Coşkun, 2009). Örgün eğitim belirlediği hedefler doğrultusunda yani daha öncesinde tasarladığı bir plan dahilinde programlı olarak yapılır, ardından öğretim aracılığıyla aktif hale getirilir. Bu öğretim evreleri öğretmenler vasıtasıyla tasarlanmakta, izlenmekte ve uygulanmaktadır. Eğitim, en başından sonuna kadar özel bir çevre ve plan bünyesinde denetimli olarak gerçekleştirilir. Bu safhaların belirli zamanlarında ve bitiminde ise değerlendirme etkinlikleri ve faaliyetleri yer almaktadır (Fidan, 2012). Okullarda sunulan eğitimdeki amaç bireylerin sürdürülebilir öğrenciler olmasını sağlamak ve bu hedef doğrultusunda yeteneklerini ve becerilerini geliştirerek ilerlemelerine katkıda bulunmaktır. İşte YBÖ becerileri bu gereksinimler neticesinde ortaya çıkmıştır (Karakuş, 2013) ve bu yüzden örgün eğitim kurumları YBÖ'nün temelinde yatan, ona dayanak olan ve onu temelde şekillendiren bir kurumdur.

2.1.12.2. Yaygın eğitim

Örgün eğitim sistemi içinde hiç yer almamış, bu sistemin herhangi bir kademesinde yer alan ya da bu kademedan ayrılan veya bu kademeleri bitiren bireylere; yetenek, ilgi ve istekleri yönünde kültürel, toplumsal ve ekonomik gelişmelerini destekleyici nitelikte farklı süre ve düzeyler içinde yaşam boyu yapılan eğitimi, öğretimi, üretimi, rehberlik ve uygulamaları kapsayan etkinliklerin tümüdür (MEB, 2010). Yaygın eğitim, eğitim-öğretim sistemi içerisinde örgün eğitim sistemine paralel olarak yer almakta, toplumun farklı kesimlerinden bireylerin faydalanacağı şekilde devlet ve sivil toplum kuruluşlarınca desteklenmektedir. Hedeflenen, toplumun niteliğinin arttırılmasıdır (Çoşkun 2009). Yaygın eğitimin, eğitim almamış veya yoksul olan bireylere dönük bir eğitim olduğu fikri günümüzde yine geçerliliğini sürdürmekle beraber, yeterli düzeyde eğitim alamamış ve iş gücü şeklinde istihdam edilen bireylerin de yaygın eğitimden yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca yaygın eğitim içinde yer alan uygulamaların örgün eğitimden kaynaklı aksaklıkları veya eksiklikleri tamamlayan bir süreç olması doğrultusunda da görüşler mevcuttur (Ayçiçek, 2012). Çoşkun (2009)'a göre yaygın eğitim; örgün eğitim kurumlarında eğitime devam etmeyen veya edemeyen bireylere temel bilgilerin ve becerilerin kazandırılması yönünde verilen eğitimidir. Son olarak devam edilen eğitim kademesinden başlayarak, eskiden sahip oldukları bilgi ve becerilere yenilerini ekleme maksadıyla dahil olunan ve bu yöndeki isteklere cevap verecek şekilde öğretimin planlandığı eğitim faaliyetidir.

Yaygın eğitim çeşitlerinden birisi de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim; öğreten ve öğrenen kişinin farklı ortamda bulunarak, bireyin içinde bulunduğu ortamdan sunulan eğitimidir. İsteddiği zamanda ve ilgisini çeken alanlarda kendilerine fırsat verilen eğitim olanaklarından faydalanması sebebiyle öğretim süreçlerinin uzaktan sunulması, değerlendirilip geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2008). Bireyler bulundukları yerden ayrılmadan istedikleri zaman kendilerine sunulan konu ve bilgilerden istediklerini seçerek öğrenmeye devam edebilirler. Uzaktan eğitim vasıtasıyla bireyler kendilerini geliştirerek, yeteneklerini ve potansiyellerini arttırarak, eksikliklerini gidererek YBÖ'lerine devam edebilirler. Uzaktan eğitim, yaygın eğitimin gelecekte en etkin kullanım alanlarından biri olmaya adaydır (Demirel, 2013). YBÖ süreci sayesinde daha geniş kesimlere ulaşma olanağı oluşmuş, eğitim mekan ve zaman unsurlarından bağımsız şekilde sunulabilir bir hal almıştır. Bu doğrultuda iletişim ve bilgi teknolojileri ile destek

bulan uzaktan eğitim sisteminin 21. yüzyıldaki en önemli eğitim- öğretim şekillerinden biri olacağı düşünceleri ileri sürülmektedir (Ozan ve Özarslan, 2009). Ülkemizde açık öğretim sistemiyle beraber esnek bir yapıda olan uzaktan eğitim olanaklarının gittikçe arttığı görülmektedir. Eldeki olanakları arttırma çalışmaları ise her geçen gün artmaktadır (MEB, 2014). Şu anda da ülkemiz dahil tüm dünyada etkili olan pandemi sebebi ile de eğitim öğretim faaliyetleri bütün kurumlarda uzaktan eğitim sistemiyle yürütölmeye çalışılmakta var olan olanaklar yapılan iyileştirilmelerle daha da etkin ve aktif hale getirilmektedir.

Yetişkin eğitimi de yaygın eğitim içerisinde değerlendirilmektedir. Yetişkin eğitime bütün olarak bakıldığında toplumun ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterlilikler konularına hakim bir yetişkinler toplumu çıkarmayı amaçlamaktadır. Yetişkinlerin karşılaştıkları sorunları kendi kendine çözebilme noktasında etkin olarak görev alma ve bireylere kendilerini gerçekleştirebilme imkanı sunma gibi amaçlar kabul görmektedir (Yazar, 2012). Yetişkin eğitiminde eğitim faaliyetleri süresi boyunca yetişkinlere aktarılabacak bilgileri ve becerileri kazandırma amacıyla kullanılacak yöntem, yol ve programlar yer almaktadır. Yani yetişkin eğitimi süreç içinde yer alan bütün bireylerin öneri ve istekleri ile kendilerinin belirlediği plan ve programlar ve ihtiyaca yönelik etkinlikleri kapar (Uysal, 2004). Yazar (2012)'a göre yetişkin eğitiminin sistematik olarak gelişmesiyle YBÖ daha etkin bir şekilde bürünmüştür. Yetişkin eğitimi aslında bir toplumun kalkınma çabası ve modelidir. Sistemli ve sürekli bir şekilde devam ettirilen örgün eğitimin dışında ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda ilerlemeye destek olan her türlü etkinlik yetişkin eğitimi kapsamında yer almaktadır (Kaya, 2016). Yetişkinler; ihtiyaçlarını, eksikliklerini, amaçlarını daha iyi belirleme ve bu doğrultudaki öğrenmelere ulaşabilmek adına genç kuşağa göre daha isteklidirler. Bu isteğin ve bilincin doğru şekilde yönlendirilmesi de yetişkinlerin bilinçli şekilde eğitilmesi ile mümkündür (MEB, 2013).

Hayatın başlangıcından sonuna kadar geçen süreci kapsayan YBÖ anlayışı; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim ve uzaktan eğitim alanlarıyla beraber anılmasının yanı sıra formal eğitim alanı dışına çıkan ve informal eğitimi de içine dahil eden geniş bir alanı içine almaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). YBÖ yaklaşımıyla bireylerin; girişimci, bilimsel, teknolojik, iktisadi, kültürel, sosyal gelişmelerini ve serbest olan zamanlarını en verimli şekilde kullanma ve değerlendirme alışkanlıkları kazandırarak yeteneklerini geliştirme olanaklarını sağlamak; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere gelişimsel özelliklerine göre ve yeterlilikleri dikkate alınarak okuma-yazma öğretip bu yönde bilgi ve beceri edinmelerini sağlamak; ailelere verilecek eğitimler ile aile yapısını güçlendirip toplumsal yapının

korunması amaçlarıyla sürekli eğitim olanakları hazırlamak esas alınmaktadır (MEB, 2010). YBÖ faaliyetlerinin Avrupa Birliği ülkeleri içinde ele alınış biçiminin yaygın eğitim uygulamaları şeklinde olduğunu belirten Çoşkun (2009), burada ulaşılmak istenen amacın okul dışında yetişkinlerin temel beceri ve bilgileri kazanabilecekleri veya yeni meslekler edinebilecekleri kurslarda yer almalarını sağlamak olduğunu dile getirmektedir. YBÖ; örgün öğrenme, yaygın öğrenme, teknik eğitimi ve becerilerin kazanılmasına imkan veren kursları, iş yerlerinde yaparak yaşayarak kazanılan mesleksi ve diğer becerilerin kazanımına yol açan öğrenmeleri de kapsamına almaktadır (Aksoy, 2008).

2.1.12.3. İnfomal eğitim

İnfomal öğrenme, yaygın ve örgün eğitim kurumlarında yürütülen ve eğitimle kazanılamayan belirli bir hedef olmadan serbest şekilde elde edilen öğrenme içeriğinden, amaçlı ve bilinçli bir öğrenmeye kadar deneyime dayalı her türlü öğrenmeleri içerir (MEB, 2014). İnfomal yani algn öğrenme, öğrenme ortamına göre şekil almaktadır ve öğrenmenin gerçekleşecek olduğu zaman ve ortam daha önceden belli değildir. Amaçların belirlenmediği öğrenme neticesinde olumlu ya da olumsuz davranışlar oluşabilmektedir. Bu süreçte öğrenilen bilgiler her daim eğitsel bir muhtevaya sahip olmayabilir. Algn öğrenmede toplumdaki kültürel özellikler de gelecek nesillere aktarılmaktadır (Özen, 2011). İnfomal eğitim, yaşam içerisinde planlı ve amaçlı olmadan rastgele alınan bir eğitim olduğundan birçok şey farkına varılmadan öğrenilmektedir. İş yerinde, ailede, arkadaş ortamında, caddede, sokakta yani hayatın bütün alanlarında bireyler bazı davranışlar kazanmaktadır. Bu şekilde elde edilen davranışlar infomal eğitim şeklinde açıklanmaktadır (Yılar, 2006). Güneş (2013)'e göre ise infomal öğrenme, geleneksel olan eğitim kurumlarıyla değil tüm sosyal kurumlar vasıtasıyla yürütülen, farklı beceriler ve bilgiler kazandıran eğitim şeklidir. Bireyler, hem kendi deneyim ve gözlemleriyle hem de radyo, televizyon, gazete gibi iletişim araçları veya çevresindeki insanlarla kurduğu iletişim sonucunda bu eğitimi kazanırlar. Bunların yanında artık çağdaş toplumlarda gelişen teknoloji ile beraber medya ve insanları bilgilendiren kurumlar aracılığı ile de algn eğitim hızlı şekilde yayılmaktadır. Bireyler bu süreçte karşılıklı etkileşim içinde olduklarından yeni bilgi, beceri, yetenek ve değerleri öğrenirken bunun farkına bile varmazlar (Ağcihan, 2015).

2.1.13. Yaşam boyu öğrenme ve geleneksel öğrenme

YBÖ örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitimle yapılan bütün öğrenmeleri kapsayan bir süreçtir. YBÖ kavramı örgün eğitime alternatif değildir. Zorunlu eğitim ile aktarılamayan bilgi, beceri ve yeteneklerin yetişkinler tarafından ilerleyen zamanlarda istekli bir şekilde elde edebilme çalışmaları olarak ifade edilebilir (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010). YBÖ kavramı eğitimde gerekli olan temel değişimlerle beraber, eğitim kurumlarının bilgileri aktarmadaki rolünden bireysel öğrenme yeterliliklerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi yönündeki değişimini kapsamaktadır (Turan, 2005). Yaşam boyu eğitim içinde, uygulanan eğitim sistemini yeniden yapılandırma özelliği yanında eğitimle ilgili olmasına rağmen sistemin içerisinde yer almayan potansiyellerin tamamını geliştirmeyi amaç edinme özelliği de yer almaktadır. YBÖ içerisinde ise eğitimsel olarak bireylerin kendilerini geliştirmesiyle ilgili sorumlulukları yine bireylerin kendilerine vermesi özelliği bulunmaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu bağlamda geleneksel öğrenme yöntemlerinin yetersiz kaldığı noktalar olabilmektedir. Bu da Knapper ve Cropley (1983)'e göre didaktik ve öğretmen temelli öğretim yöntemlerinden öğrenci merkezli ve öğrencinin daha aktif olduğu öğretim yöntemlerine doğru bir geçişi kaçınılmaz hale getirmektedir. Farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmenlerin farklı kaynaklar kullanması, öğrencilerin ekip ve proje çalışmalarına teşvik edilmesi öğrencileri süreçte daha aktif hale getirmektedir. Öğrencilerin öğrenme hedeflerinden bazı girdilere sahip olmalarına izin verilebilir ve daha sonra bu hedeflerin ne kadar iyi yerine getirildiğine karar verme sürecinde yer alabilirler. Yani değerlendirmeyi yalnızca öğretmenin eline bırakmak yerine, öğrencilere kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirme olanağı sunarak öğrencilere kendi öğrenmelerini analiz edebilme ve devamında şekillendirebilme özelliği kazandırmaktadır. Geleneksel öğrenmeden farklı olarak öğrenci aslında bu şekilde YBÖ alışkanlığını kazanmaya temelden başlamaktadır. Cropley (1978) de YBÖ becerilerinin ilk ve ortaöğretim sisteminde kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini ve bunun yapılmadığı takdirde ilerleyen zamanlarda bireylerin öğrenme becerilerini ve tutumlarını değiştirmenin son derece zor olduğunu dile getirmektedir. YBÖ'de okul tarafından öğrenciye öğrenme fırsatları tanınmalıdır. Yani öğrencilere yönelik temel hedef, geleneksel eğitimden farklı olarak, öğrencinin kendisini eğitmesine, geliştirmesine daha da güçlendirecek öğrenme modelleriyle tanışmasına olanak tanınmalıdır (Poyraz, 2014). Bilgi edinmede tek kaynağın öğretmen olarak görüldüğü geleneksel eğitim sisteminin bilgi ekonomisi yönünden uygun olmadığı görülmektedir. YBÖ yaştan ziyade yeterlilik

odaklıdır. Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgileri kendilerine verecek öğretmenler ve eğitimciler için gelenekselden farklı olan pedagojik formasyona ihtiyaç duyulmaktadır. YBÖ sürecine göre öğretmen, bilgiyi aktaran değil, yol gösteren ve kolaylaştıran, öğrencileri yaratıcı olmaya, yaparak yaşayarak ya da ekip çalışmaları şeklindeki öğrenmelere yönlendiren bir konuma sahiptir (World Bank, 2003). YBÖ ve geleneksel öğrenme modellerini karşılaştırdığımızda Tablo 1’deki bilgilere ulaşılmaktadır (World Bank, 2003):

Tablo 1

YBÖ ve Geleneksel Öğrenme Modelinin Özellikleri

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretici bilginin merkezidir.	Eğitimciler bilginin kaynağına ulaşmak için yol gösterir
Öğrenciler, bilgiyi olduğu gibi kabul eder.	Bireyler yaparak öğrenir.
Öğrenciler bireysel çalışır.	Bireyler grup içinde birbirlerinden öğrenir.
Öğrencilerin bir sonraki öğrenme basamağına hazır olup olmadıklarını anlamak amacıyla testler verilir.	Değerlendirme öğrenme stratejilerine rehberlik yapmak ve gelecekte öğrenmelerine yol göstermek amacıyla yapılır.
Tüm öğrenciler aynı etkinlikleri yapar.	Eğitimciler bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretmenler hizmet öncesi eğitim alırlar ve geçici hizmet içi eğitimlere katılırlar.	Eğitimciler yaşam boyu öğrenirler. Hizmet öncesi eğitim ve arkasından sürekli eğitimle mesleki gelişime devam ederler
İyi öğrenciler belirlenir eğitimlerini sürdürmelerine izin verilir.	Bireyler yaşamları boyunca öğrenme olanaklarına ulaşır.

2.1.14. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler

İçinde bulunulan çağ artık bilgi çağıdır ve bu çağa ayak uydurabilmek de değişim ve gelişmelerden haberdar olup bunlara ayak uydurabilmekten geçmektedir. Bilgi toplumu

içinde var olabilmek için bireylerde olması gereken donanımlardan biri de YBÖ becerileridir (Kurbanoglu ve Akkayonlu, 2002). Öğrenme yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Akkoyunlu ve Erdem (2000)'e göre eğitimle ilgili geleneksel olan yani bilginin aktarılması yönündeki görüş değişmiş, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yönündeki becerileri kazandırma boyutu vurgulanmaya başlanmıştır. Bu da öğrenmeyi öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. Öğretilmeyi bekleyen veya paketlenmiş bilgiyi alan öğrenci artık pasif konumdan çıkarak etkin, araştırmacı ve kendi öğrenme sorumluluğunu bilen aktif olduğu bir konuma geçmiştir. Çağın ihtiyaç duyduğu ve gerektirdiği nitelikli insan gücüne ulaşabilmek eğitim kurumlarının sorumluluğu altındadır. Günümüzde ortaya çıkan hızlı değişiklikler ve bunlara bağlı olarak farklılaşan beklentiler, eğitim kurumlarında da farklılaşan bir profil ortaya çıkartmıştır. Artık eğitim kurumları geçmişteki insan gücünden farklı olan bir insan gücünü yetiştirme yükümlülüğüyle karşı karşıya kalmıştır. Bu da yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi eğitimin amaçlarından biri haline getirmiştir (ALA, 1989). YBÖ sürecini; bilim ve teknolojik gelişmeler, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin getirdiği bazı zorluklar, insan ömrünün uzaması, mesleki hareketlilik, çalışma sürelerindeki kısalma ve dünyada yaşanan inanılmaz değişim ve gelişmeler sebebiyle bireylerin kendilerini sürekli güncelleme gerekliliği gibi nedenler gerekli kılmaktadır (Duman, 2000). YBÖ'yü hedefleyen bir toplumdaki bireylerin kendilerini sürekli geliştirmesi ve yenilemesi hem istenen hem de beklenen bir şeydir. Fakat YBÖ sürecinin gerçekleşmesini engelleyen ve etkileyen bazı faktörler de bulunmaktadır (Bahadır, 2019). Topakkaya (2013)'ya göre bu faktörler; YBÖ noktasında gereken motivasyonun sağlanamaması, boş zamanın olmayışı, politik bir bakış açısı, finansal zorluklar, eğitim seviyesi ve eksik bilgilendirmeler şeklinde belirtilmiştir. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı içerisinde ise YBÖ sürecindeki faaliyetlerin yetersizlikleri vurgulanmış ve bireylerin bu sürece katılmasının önünde yer alan engeller şöyle sıralanmıştır (DPT, 2013):

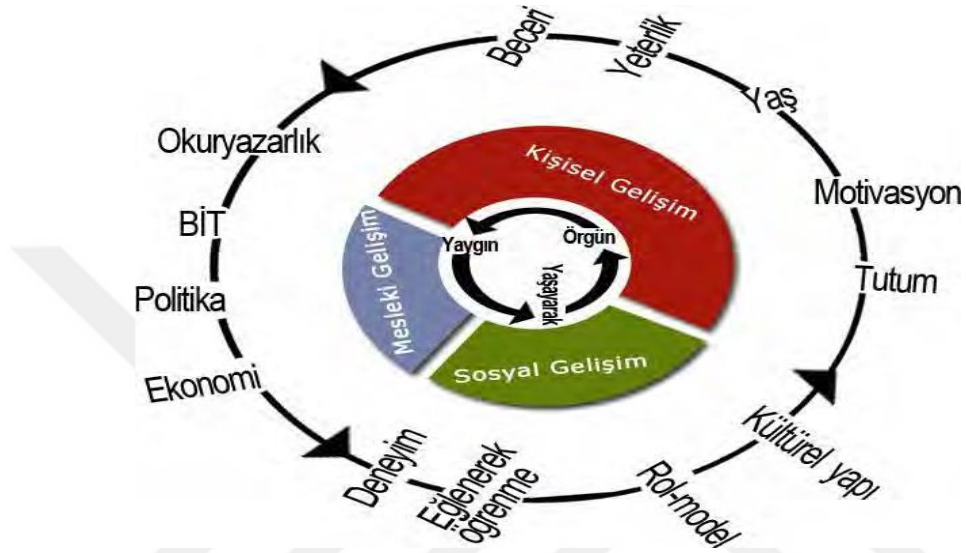
- Ailevi sebeplerden dolayı zaman ayıramama,
- Eğitim ve iş saatlerindeki çakışma,
- Eğitimlerin pahalı olması,
- Eğitimlerin ulaşılabilir mesafeden uzak olması,
- Eğitimin işverenlerce desteklenmemesi,
- Eğitim için gerekli ön koşulların sağlayamama,
- Tekrardan okula devam edebilme konusundaki isteksizlik,

- Sağlık ve yaş konusundaki problemler.

YBÖ ile hedeflenen, insanların doğdukları zamandan itibaren gelişim dönemlerinde hayatlarını daha nitelikli şekilde devam ettirebilmeleri için gereksinim duydukları bilgileri ve becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bireylerin genç olarak ailesinden ayrılma döneminde, yetişkinlikte gelir elde etme ve toplumun bir ferdi olması döneminde, ileri yetişkinlikte ise emeklilik döneminde hayatlarına uyum sağlamları gerekmektedir (Turan, 2005). Bu süreçler içinde bireyler cinsiyet, yaş, ırk ve sosyo-ekonomik statüden bağımsız bir şekilde ve ihtiyaçlarına göre öğrenmektedir (Regmi, 2015). Kişisel ve mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanabilmesi için ihtiyaçlar önemli bir etkidir. Bu ihtiyaçlar YBÖ içerisinde şekillenmektedir. YBÖ ile bireylerin ilgili oldukları alanlarda daha yüksek bir performans göstermesi ve kişisel gelişimlerini sağlamaları amaçlanmaktadır ve bu esnada bireyler ister istemez psikolojik, fiziksel ve sosyolojik bazı faktörlere maruz kalmaktadır (Günüç ve diğerleri, 2012). Sosyal bağlamda YBÖ, bir grubun belirlenen bir hedef doğrultusunda bilgi paylaşımı ve bu bilginin geliştirilmesi amacını taşımaktadır. Bu kapsamda bireyler diğer bireylerle iletişim halindeyken sosyal beceri ve yeteneklerini geliştirirler. Mesleki bağlamda YBÖ’de ise bireylerin mesleki açıdan daha yüksek bir performans sağlayabilmesi için işlevsel olan bilginin geliştirilmesi hedeflenir. Üniversitelerin bu noktada farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması önemlidir (Dowling ve diğerleri, 2004). Üniversitelerin YBÖ’deki rolü için; mesleki gelişime destek veren, bireylere mesleki gelişim yönünde olanaklar sağlayan, bilginin yayılma potansiyelini ve sanal üniversite, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme vb. metotları geliştiren kurumlardır denilebilir (Dinevski ve Dinevski, 2004). Üniversitelerde yer alan ve YBÖ’yi destekleyen; yüz yüze öğrenme, uzaktan eğitim, çoklu ortam araçlarının kullanımı, akademik anlamdaki dergilerin okunması, teknoloji destekli eğitim, video konferans vb. enformasyon dağıtım metotlarıyla bireylere fırsat eşitliği sunularak bireylerin bilgiye erişimleri sağlanmaktadır (Günüç ve diğerleri, 2012). Bireyler kendilerini gerçekleştirme yolunda YBÖ’ye ihtiyaç duyarlar. Her birey bu noktaya ulaşamayabilir çünkü bu süreç içerisinde ilerleyen bireylerin karşısına birtakım engeller ve YBÖ sürecini etkileyen birtakım faktörler çıkabilir (Günüç ve diğerleri, 2012).

Bireylerin YBÖ’de başarılı olabilmeleri ve YBÖ’yü gerçekleştirebilmeleri için süreç içerisinde öğrenmeye istekli olunması ve bilinçli olunmasından teknoloji erişimi ve kullanımına kadar doğrudan veya dolaylı birçok faktörle karşılaşılmaktadır. YBÖ’de tüm bu faktörlerin etkili olduğu ancak her faktörün bir şekilde doğrudan ilişkisinin bulunduğu

bireysel, sosyal ve mesleki gelişim bileşenleri de bulunmaktadır (Tan ve Morris, 2006). Bireyler bireysel, sosyal ve mesleki gelişimlerini tamamlayabilmek adına yaygın, örgün ve yaşayarak öğrenme döngüsü içinde hayatını devam ettirir. Süreçteki ağırlıklı gelişim aşaması ise bireysel gelişim bileşenidir. Çünkü bireylerin YBÖ'nün her aşamasındaki çabası ve etkinliği bireysel gelişimi ister istemez etkilemektedir.



Şekil 3. Yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012)

Bu bağlamlar kapsamında Şekil 3'te YBÖ ile ilgili yaş, motivasyon, kültürel yapı, tutum, rol model öğretmen, eğlenerek öğrenme, ekonomi ve politika, deneyim, beceri, yeterlik, okuryazarlık ve BİT faktörleri görülmektedir (Günüç ve diğerleri, 2012). Bireysel, sosyal ve mesleki faktörler ise YBÖ sürecinde bireyleri etkileyen en temel faktörlerdir. Ancak bireylerin YBÖ sürecinde başarılı olabilmeleri ve YBÖ'yü uygulayabilmeleri için teknoloji kullanımını da göz ardı etmemek gerekmektedir (Tan ve Morris, 2006; Günüç ve diğerleri, 2012). Bu gerekliliklerin yanında Turan (2005) da ekonomi, istihdam imkanlarını genişletme, demokratikleşme, bireysel ihtiyaçlar, dünyada yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeyi YBÖEF arasında belirtmektedir. Bozkan (2018) ise çalışmasında öğretmenlerin YBÖ'lerine etki eden faktörleri; sosyo-ekonomik, mesleki, teknolojik ve bireysel faktörler olmak üzere dört başlık altında incelemiştir. Bu faktörlerin eksikliği YBÖ için bazı olumsuzluklar yaratabilmektedir.

2.1.14.1. Sosyo-ekonomik faktörler

Evrenselleşme ile daha da gün yüzüne çıkan bilgi ekonomisi, YBÖ kavramını ortaya çıkaran temel etkenlerdendir. Teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerle birlikte bilgi de devamlı gelişmekte, bu da yeni becerilerin gerekliliğini kaçınılmaz hale getirmektedir. Bazı alanlarda, mezun olan öğrencilerin bilgileri daha o anda eskimeye başlamakta ve bu da eğitimin sürekliliğini kanıtlamaktadır (Gündoğan, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarında bireylerin kendilerini geliştirmeleri YBÖ için hem ekonomik hem de sosyal bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani toplumların gelişmişlik düzeyi, bilgi üretimi ve paylaşımı gibi açılardan bilginin niteliğini ve niceliğini belirlemektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Bilgi, kişisel ve toplumsal güçlenmenin bir aracıdır. Bireylerin uzman görüşlerini doğrulamasına, çürütmesine ya da bağımsız gerçeği arayan kişiler haline gelmesine imkan tanır. Onlara kendi belgelerini oluşturma ve bilgi arayışının heyecanını tecrübe etme yeteneği sağlar. Bu da bireyleri sadece YBÖ sürecine hazırlamakla kalmaz aynı zamanda bilgiye ulaşma yolundaki başarılı arayışlarının heyecanını yaşayarak, bireylere yaşamları boyunca öğrenmeyi devam ettirebilme motivasyonunu da kazandırır (ALA, 1989). Daha iyi şartlarda yetişmiş bir iş gücü ihtiyacı ise bir diğer ekonomik nedenler arasında yer almaktadır. Yeniliklerin ortaya çıkışı iş hayatını da etkilemekte ve değişimlere zemin hazırlamaktadır. Küreselleşen ekonomide de artık eğitim rekabet avantajı açısından önemli görülmektedir. Bu da mesleki becerilerini geliştiren ve yeni şartlara uyum sağlayan çalışanları gerekli hale getirmektedir. YBÖ sürecine adapte olmuş yüksek nitelikli iş gücü, eskiye göre çok daha önemli hale gelmiştir. Çalışan bireylerden artık yaşam boyu devam edecek bir eğitim ile sağlanacak beceriler istenmektedir (Güleç ve diğerleri, 2012). Günümüz şartlarında ekonomik büyüme artık bilgi tarafından yönetilir hale gelmiştir ve ülkeler uygulanabilir bir bilimsel bilgi olmadan rekabet ortamında kalıcılık yakalayamamaktadır. Bilgi-iletişim teknolojilerinden bio-teknolojiye ve bilim materyallerine kadar uzanan geniş bir aralık kapsamındaki bilim ve teknoloji avantajları artık ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişim olanaklarını hızlandırmak ve arttırmak için potansiyel bir güç halini almıştır (Kagia, 2002). Önceleri bireyler hayatı süresince yapacağı meslek için hazırlanma yolunu seçerken günümüz ekonomisinde artık tüm meslek hayatı adına hazırlanmak durumunda kalmaktadırlar. Piyasanın gerektirdiği gereksinimler doğrultusunda çalışanlar sürekli yeni bilgiler edinmekte, beceriler geliştirmekte aksi halde işsizlik tehlikesiyle karşılaşabilmektedirler. Küresel kapitalizmle beraber öne çıkan istihdam edilebilirlik düzeyi ve ekonomik rekabet gücü kavramlarının yükseltilebilmesi

için alınan mesleki eğitim ve sahip olunan donanımın yarattığı işgücü potansiyeli YBÖ kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Özcan, 2008).

PISA sonuçlarına bakıldığında başarı grafiği yüksek olan ülkelerin eğitim sisteminin verimli olarak tanımlandığı görülmektedir. Finlandiya’da öğretmen/öğrenci oranı, öğretmen maaşları gibi değişkenler dikkate alınarak göreceli bir değerlendirme şekli oluşturulmuştur. Oluşturulan bu indekse göre eğitime yapılan yatırımın karşılığının en fazla alındığı ülkenin Finlandiya olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de öğretmen maaşları %129 oranında artırıldığında Finlandiya seviyesinde ve verimli olarak tanımlanabilecek bir eğitim sistemini yakalayacağı düşünülmektedir (TEDMEM, 2014a). Verimlilikle beraber öğretmenlerin hayatlarında ve doğru orantılı olarak YBÖ algılarında olumlu yönde bir yükseliş olacağı öngörülmektedir (Bozkan, 2018). Türkiye’deki öğretmen maaşları OECD ortalamasının neredeyse yarısına karşılık gelmektedir. OECD ortalamasında öğretmenlik mesleğinde en üst kıdeme gelindiğinde alınan maaş, meslek başlangıcında alınan maaşın iki katına yaklaştığı belirtilmektedir. Bu orana göre Türkiye’de öğretmen maaşlarının beşte biri oranında arttığı görülmektedir (TEDMEM, 2015). Bu veriler ışığında gelişmiş ülkelerde görev yapan öğretmenlerin YBÖ algılarının ekonomik getiriler doğrultusunda olumlu şekilde yükseldiği görülmektedir (Bozkan, 2018). Ekonomik kaygı yaşayan öğretmenlerin YBÖ’ye yönelik algılarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

2.1.14.2. Mesleki faktörler

YBÖ kavramı, toplumsal, sosyal, kişisel ve istihdam ile alakalı bir yaklaşımla bireylerin; bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı süresince katıldığı bütün öğrenme etkinlikleri şeklinde tanımlanmaktadır. YBÖ’deki amaç, bireylerin bir taraftan bilgi toplumuna adapte olmalarını sağlarken bir taraftan da yaşamlarını kontrol edebilmeleri noktasında sosyal ve ekonomik hayatın bütün evrelerine aktif olarak katılmalarına sağlamaktır (Berberoğlu, 2010). YBÖ’yü etkileyen bir diğer faktör ise çalışan ve emekçilerin daha kolay şekilde iş bulabilmeleri adına niteliklerini geliştirmek durumunda kalmalarıdır. Sanayi çağının geride kalarak sanayi toplumunun artık yerini bilgi toplumuna bırakmaya başlaması işçileri oldukça zor duruma sokmuştur. Daha önceleri yalnızca emek gücüyle iş bulunabiliyorken teknolojinin ilerlemesiyle bu durum bilişim teknolojilerini kullanabilme becerisini gerekli kılmıştır. Bu da işçilerin niteliklerinin geliştirilmesine yönelik bazı öğrenim programlarının uygulanmasına olanak tanımıştır (Gündoğan, 2003). Duman (2006)’a göre bireylerin istihdam edilebilmeleri için

gereken mesleki niteliklerin ve özelliklerin kazandırılması gerekir. YBÖ ile ilgili küresel örgütlerin çalışmaları genellikle, kişilerin piyasanın farklılaşan ihtiyaçlarına ayak uydurmayı sağlayacak bilgileri ve becerileri öğrenmeleri konusu ile ilgili olmuştur. Çünkü değişen piyasa koşulları nedeniyle kişiler hayatları boyunca birçok defa iş değiştirebilmektedir. Bu da her yeni değişimle yeni işe hazırlıklı olmalarını gerektirmektedir (Kıvrak, 2007). Bu nokta YBÖ'nün bireylerin bilgi ve yeterliliklerini destekleyen bütün öğrenme etkinliklerini kapsadığını göstermektedir (Duman, 2003). İstihdam edilme aslında YBÖ sürecinin bir gereksesi değil de YBÖ içinde yer alan ürünlerden yalnızca biri olmalıdır. Çünkü YBÖ sosyal politika ve istihdam unsurlarının tamamlayıcısıdır (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Geçmişte temel öğretmenlik eğitiminin, öğretmenin öğretim kariyeri boyunca yeterli olacağı görüşü yerini, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tüm kariyerleri boyunca devam etmesi gerektiği görüşüne bırakmıştır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Öğretmenlerin teknoloji ve bilim alanındaki değişimlerden, alanlarıyla ilgili yeniliklerden haberdar olmaları, kendilerini geliştirmeleri ve üstlerine düşen görevleri hep daha ileriye taşıyabilmeleri gibi unsurlar eğitimde sürekliliğin açık birer kanıtıdır (Yaşar, 2000). Öğretmenlerin niteliklerinin geliştirerek profesyonel kimlik kazanmaları, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yenilikçi, çağdaş ve problem çözme yeteneğini kazandırabilecek şekilde olması, hizmet içi eğitim sürecinin sürekli eksiklerini tamamlayacakları nitelikte olmasıyla mümkündür (EARGED, 2008). TEDMEM (2016a)'de ilerleyen yıllarda öğretmenlerin meslekten ayrılış sebebi olarak performanslarındaki yetersizliğin dikkate alınacağı belirtilmektedir. Böyle bir durumda alınacak tedbirler arasında öğretmenlerin YBÖ'lerinin desteklenerek yüksek lisans programlarına, uzaktan eğitim ve hizmet içi eğitim vb. faaliyetlere yönlendirilmesi söylenebilir (Çam ve Üstün, 2016). İş doyumu da öğretmenleri mesleki açıdan etkileyen etkenlerdendir. Meslektaşlarıyla takım çalışması içinde olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliliğe ve iş doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir (Kim ve Kim, 2015). Ancak akademik alanda ilerleyen ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere göre mesleki algılarının, iş doyumlarının ve örgütsel bağlılıklarının daha düşük seviyede olduğu ifade edilmektedir (TEDMEM, 2014b).

2.1.14.3. Teknolojik faktörler

Değişen ve gelişen dünya şartlarında günümüz bilgi ekonomisinin sağladığı öncelikler, sanayi toplumundaki en yüksek üretimi en az maliyetle üretime yönelik olarak değiştirmiş ve çeşitlendirmiştir. Yeni teknolojilerin beraberinde getirdiği yapılanma ile ekonomik alanda verimlilik, kalite, hız ve rekabet anlayışıyla yaşanan değişim, gelişim, güven sorunu ve bunların sürdürülebilirliği artık daha da önem kazanmıştır (Berberoğlu, 2010). Sanayi uygarlığını arkada bırakan ve öncelikle bilgi yayma ve iletişim alanlarında başlayan sürecin temelinde bilimsel bilgi yer almaktadır. Her yenilik aslında bilim ve teknolojiye bir önceki düzeyin aşılmasını ifade etmektedir. Bu da bizlere yine değişimin temelindeki gücün teknoloji ve bilimsel bilgi olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar ise enformasyon toplumunun yerine bilgi toplumunun ön plana çıktığının bir göstergesidir (Erkan, 2009). Ekonomik ve toplumsal alandaki yapı ve davranışların temelinde yatan değer ve onları şekillendiren unsur bilgidir. Uygulanabilir bilimsel bilgiler şeklinde adlandırılan teknolojik buluş ve yenilikler ise günümüzde ekonomik refah artışının, büyümenin, kalkınmanın ve gelişmenin temelini oluşturmaktadır. Küresel arenada firmaların varlığını devam ettirebilmesi; insan, bölge, ülke ve küresel refah düzeyinin sağlıklı şekilde artırılabilmesi de yenilikçi değişim ve gelişmelerin sürekliliğine bağlıdır (Erkan, 2009). Bir toplumu oluşturan vatandaşların yaşadıkları çağa uyum sağlayabilmesi, hak ve sorumlularının bilincinde olması, değişimleri fark etmesi, bilgiyi kullanması örgün eğitim ve de YBÖ dahilinde yapılacak faaliyetlerle gerçekleşecektir (Ersoy, 2009).

Öğretmenler; öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, onları yaratıcı olabilmeye yönlendirme ve bu yöndeki özelliklerini geliştirebilme, dijital çağa uygun öğrenme faaliyetlerini tasarlama, geliştirme ve değerlendirme, yenilikleri takip ederek bu yönde kazandığı bilgi ve becerileri öğrencilerine aşılayabilme, tüm bunları yaparken dijital kaynakları etkili kullanarak bilgi toplumunun sorunları ve sorumluluklarını bilerek hareket etme ve uzmanlık alanları doğrultusunda kendilerini geliştirerek öğrencilere YBÖ kavramını verme noktasında rol model olmalıdırlar (Seferoğlu, 2009). Türkiye’de öğretmen eğitiminin verildiği programlarda öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına bakılacak olursa bu ders içeriklerinin, öğretmenlerin derslerinde alanlarına ilişkin teknolojileri kullanma noktasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimler ile öğretmenlere teknolojinin eğitime dönüştürülebilmesi ile ilgili bilgi aktarımı yapılabilir (TEDMEM, 2015a). Bilgi ve teknoloji alanında üretmenin dünya ülkelerinde önem kazanmasıyla birlikte Türkiye de bu

duruma kayıtsız kalmamış, 27 Şubat 2003'te yayımlanan genelgeyle e-Dönüşüm Türkiye Projesi'ni hayata geçirmiştir. Projeyle ilgili ayrıntılar projenin izlenmesi, değerlendirilmesi ve koordinasyonu görevleri de DPT Müsteşarlığına verilmiştir. Bu görevin yapılması amacıyla da teşkilat dahilinde Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı kurulmuştur (Erkan, 2009). Teknolojik değişim ve gelişmelere ayak uydurabilme adına eğitim alanında da Türkiye'de birtakım çalışmalar yapılmaktadır. 37.450 öğretmenin katılmış olduğu ve hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik yapılan ankette en çok tercih edilen eğitimlerin, sınıf yönetimi ve rehberlik alanı dışında öğretim teknolojileri ve materyal geliştirmeye yönelik eğitimler olduğunu görmekteyiz (TEDMEM, 2014a). FATİH Projesi dahilinde de öğretmenlere verilen eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili kurslara, mahalli eğitimler ve uzaktan eğitimle beraber toplam 424.250 öğretmenin katıldığı tespit edilmiştir (TEDMEM, 2016a).

2.1.14.4. Bireysel faktörler

Bilgi ve iletişim alanındaki hızlı değişimlerle gelen bilgi patlamasıyla yaşadığımız zamana bilgi çağı, bu çağın gerektirdiklerini yerine getirebilen toplumlara ise bilgi toplumu denilmiştir. Üretilen bilgiler sayesinde yeni teknolojiler ortaya çıkmış bu teknolojilerle de bilgilerin yayılımı ve paylaşımı artmıştır. Bu döngü aslında hem insanların hem de toplumların, merkezinde bilginin bulunduğu gelişmişlik düzeylerini göstermektedir. Bilgi toplumunda yer alan başarılı bireyleri de her alan ve konuda yaşam boyunca öğrenebilen bireylerdir. Bu süreç aktif olmayı ve bilginin sürekli kullanılmasını gerektirir. Herhangi bir problemle karşılaştığında ihtiyacı olan bilgiye ulaşan, bu bilgiyi durumuna uyarlayan ve daha sonra bu bilgilere yenilerini ekleyebilen bireyler YBÖ becerisi ve yeteneğine sahip olan bireylerdir (Polat ve Odabaş, 2008). Bireylerin nasıl yaşamalıyız sorusu, sosyal ve biyo-kültürel bir varlık olan insanın yaşamı süresince yanıtlaması gereken belki de en önemli sorulardandır. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları problemler, yaşamlarını kapsayan gerekli öğrenmeler yardımıyla yanıt bulmaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Kesin, 2009). YBÖ de bireyi merkeze alarak bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini tamamlamaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2009). Gelecek, toplumu meydana getiren bireylerin değişimlere ve yeniliklere ayak uydurabilmelerine, nitelikli bireyler olabilmelerine ve hayatları süresince öğrenmeye devam edebilmelerine bağlıdır (Aksoy, 2013). YBÖ süreci sosyal ilişkiler bakımından değerlendirdiğinde insanların kendilerine toplum içinde bir yer edinmelerini sağladığını, özgürlükçü ve

eşitlikçi bir bakış açısı ile değerlendirdiğinde de demokratikleşme noktasında katkı sağladığını söylemek mümkündür (Bağcı, 2011).

Eğitim öğretimde ihtiyaç duyulan alanlara yönelmek verimliliğin artması açısından önemlidir. Bireyselleşme bu nedenle öğrenci eğitiminde olduğu gibi öğretmen eğitiminde de önemlidir. (TEDMEM, 2014a). YBÖ sürecini ve öğrenmenin gücünü etkileyen bireysel faktörlerden biri yaştır. OECD’de yer alan ülkelerdeki öğretmen dağılımlarına bakıldığında en genç nüfusa Türkiye’nin sahip olduğu görülür (TEDMEM, 2015b). Genç ayrıca dinamik bir meslek grubu bir yandan değişmekte ve gelişmekte olan dünyaya uyumu artırırken bir yandan da öğretmenlerin YBÖ sürecini aktif bir şekilde değerlendirebilmeleri açılarından önemlidir (Bozkan, 2018). Merak unsuru öğrenmeyi artıran bir diğer bireysel etkidir. Öğrenmenin rekabet ortamında arttığı, tehdit içeren bir ortamda ise azaldığı dile getirilmektedir (TEDMEM, 2016b). Öğretmenlerin gelişimlerini desteklemeleri açısından ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda aldıkları hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb. faaliyetleri de yine bireysel faktörler içerisinde ele alabiliriz. Birçok öğretmenin bu vb. eğitimlere ihtiyaç duymamalarına sebep olarak ise verilen hizmet içi eğitimlerin beklentiyi tam anlamıyla karşılamaması gösterilebilir (TEDMEM, 2016a). Öğretmenlerin geleceğe dair beklentilerinin olmaması tükenmişlik duygusuna neden olmaktadır. Öğretmenlerin içinde bulundukları bu tükenmişlik halinde öğretmenlerin üniversite eğitimlerinden aldıkları beklentiler, eğitim sistemine karşı güven duygusunun azalması, sınıf ortamında edinilen tecrübeler gibi faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Dworkin, 2001; Seferoglu, Yıldız Çıralı ve Avcı Yücel, 2014). Eğitim sisteminin niteliğiyle öğretmen adanmışlığı arasında kuvvetli bir bağ vardır. Kariyer ve terfilerle gelen maaş politikalarının öğretmenlerin adanmışlığını etkilediği söylenebilir (TEDMEM, 2015b). Yapılan araştırmalarda lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre mesleki algı ve toplumsal değer algıları açısından daha olumlu yönde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir (TEDMEM, 2014b). Öğretmenlerin motivasyonunu yükseltecek etkenler, kitle iletişim araçlarını kullanma hakimiyeti, problem çözme becerileri gibi özellikler de YBÖ’yü etkileyen bireysel faktörler içinde sayılabilir. Çağın gereklerini yakalamaya çalışsan öğretmenlerin çok yönlü girişimci bir ruha sahip olmaları ve deneyimlerini öğrencileriyle paylaşmaları mesleki doyum açısından da önemlidir. Tüm bu faktörler yanında mesleğini severek yapan öğretmenlerin ruhen ulaştığı doyum, öğretmenin YBÖ sürecini besleyen en temel kaynaktır denilebilir.

2.1.14.5. Demokratikleşme

YBÖ süreci istihdamla ilgili hedefler kadar kişisel, toplumsal, vatandaşlık gibi hedefleri de kapsamaktadır. Bu süreci nerdeyse zorunlu bir hale getiren başka bir etken de demokratikleşme olgusudur. Toplumların demokratikleştikçe bireyler devlet imkanlarından daha çok faydalanmak istemekte, örgün eğitim aracılığı ile alamadığı bazı bilgileri ve becerileri yaygın eğitim yoluyla kazanmak istemektedir (Güleç ve diğerleri, 2012). Bu noktada akıllara öğrenme toplumu kavramı gelmektedir. Öğrenilmesi gereken şeylerin devamlı olarak yeniden yenilenmesi ve icat edilmesi gerekiyorsa o zaman eğitim giderek öğretmeye dönüşür. Öğrenme, hem çeşitlilik hem de zaman anlamında bireyin tüm hayatını ve ekonomik, sosyal ve de eğitimsel kaynakları dahil bütün toplumu kapsıyorsa işte o zaman öğrenen bir toplum kıvamına gelene dek eğitim sisteminin gerekli değişim ve yenilenmelerinden bile daha ileri gidilmelidir (Smith, 2001). Öğrenme toplumu, gelecekte var olması istenen ve beklenen toplumu tanımlamak için kullanılan bir mefhumdur. Öğrenme toplumu; bireylerin yeni bilgi, beceri ve tutumlar edinmek amacıyla kolay şekilde ulaşacağı ve katılacağı eğitim, öğrenme ve yetiştirim imkanlarına sahip olmalarını veya bu bireylere bahsedilen fırsat ve imkanların sunulduğu bir toplumu tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenme toplumu denildiğinde bütün insanlar için yaşam boyu eğitim ve öğrenme olanaklarının temel bir insan hakkı olarak verildiği bir toplum akla gelmektedir (Duman, 2000). YBÖ ile vatandaşların cinsiyete, yaşa, ekonomik ve sosyal statüye bakılmaksızın ekonomik ve sosyal hayata katılım göstermeleri ve böylelikle toplum içinde kendilerine yer edinmeleri hedeflenir (Aksoy, 2013). Yani YBÖ, toplumdaki bütün bireylere öğrenme olanağı sunar ve fırsat eşitliği sağlar ve böylelikle toplumun demokratik temellerinin sağlamlaşmasına katkıda bulunur (DPT, 2001).

Yeniliklerin sistemin tamamında ve süreklilik arz edecek şekilde olması oldukça önemlidir. Değişim faaliyetlerinin tamamlanması şeklinde bir durum söz konusu olamaz. Çünkü kurumlar, kuruluşlar yani bazı örgütler denge, dengesizlik ardından yeniden denge durumlarını yenileşme sürecinde sürekli yaşamak zorundadır. Çünkü yenilikler uygulanırken değişimlere karşı bazı zamanlar direnç olacaktır. Türk eğitim sisteminde de değişimler elbette olmalıdır. Değişimlere engel olan psikolojik, kültürel, siyasal, ekonomik vb. alanlardan kaynaklı olan dirençlerin en aza indirilebilmesi şu noktalara dikkat edilmesi gerekir (Taş, 2007):

1. Yeniliği devam ettiren yöneticinin ve çalışanların iletişim becerilerinin güçlendirilmesi: Örgütlerde değişim karşısında gösterilen direncin azaltılmasındaki en önemli unsurlardan

biri iletişimdir. Birçok temel sorunun altında aslında iletişim eksikliği yatmaktadır. İyi bir iletişim kurularak değişimin çalışanlara kazandıracakęı şeyler ya da işlerini nasıl ve ne yönde kolaylařtıracakęı gibi şeyler anlatılırsa direnç azaltılmış olur. Değişimin sağlıklı olarak yürütülmesi için örgüt içindeki iletişim kanalları oldukça önemlidir. Çalışanların değişim sürecine ortak olabilmeleri ve değişimin savunucusu haline gelebilmeleri için planlı bir iletişim şarttır.

İletişim planlanırken şu hususlara dikkat edilmelidir (Hussey, 1997'den aktaran Taş, 2007):

- İletişim kurulacak olan hedef grupları kimlerdir?
- İletilmesi gereken şey nedir?
- Tek yönlü ve çift yönlü iletişim planı nasıl olmalıdır?
- Ne tarz bir iletişim kullanılmalıdır?
- Bütün gruplarda aynı tarz mı kullanılmalıdır?
- İletilen mesajda değişimden etkilenen bireylerin endişe duyacakları konulara değinilmekte midir?
- Hangi iletişim aracından faydalanılmalıdır?

2. Geleneksel olan düşüncelere karşı eğitim verilmesi: Örgütsel değişim sürecinde çalışanların özellikle teknolojik alanındaki yenilikler konusundaki eğitimi önemlidir. Teknoloji alanındaki bilgileri yeterli düzeyde olmazsa, neyi nasıl yapacakları konusunda tereddüt yaşarlarsa çalışanlar değişime direnç göstereceklerdir. Eğer eğitim değişim sürecinden önce verilirse çalışanların değişime hazırlıklı olmaları sağlanmış olur. Değişimin başlamasının ardından da yanlış bilgileri gidermek ve yanlış anlaşılmaları düzeltmek için eğitim çalışmaları sürdürülmelidir. Örgüt içerisinde değişime oluşan direnci en aza indirmek için eğitim programı planlı bir şekilde hazırlanıp uygulanmalıdır.

Eğitimi planlaması yapılırken şu kriterlere dikkat edilmelidir (Hussey, 1997'den aktaran Taş, 2007):

- Değişim sürecinin ardından çalışanların işi ne düzeyde farklılaşacaktır?
- Kişilerin bilgileri ve becerileri yeni şartlara uygun mudur?
- Eğitim alışmaları yeterince verimli olacak mıdır?

3. Yenileşme sürecinin her aşamasında katılımı sağlamanın nemi: Katılım demek, örgüt üyelerinin değişimin plan ve uygulama aşamasında etkin rol almaları demek. Değişim

uzmanları ve yöneticilerin, çalışanların değişime katılmalarını sağlamaları en büyük hedefleridir. Bu katılım sayesinde değişim, çalışanlar tarafından sahiplenilir.

Katılımın planlanmasında şu konulara dikkat edilmelidir (Hussey, 1997'den aktaran Taş, 2007):

- İçinde bulunulan şartlarda katılım sağlanmalı mıdır? Neden evet? Neden hayır?
- Katılımı engelleyen şartlar var mıdır? Varsa bunları ortadan kaldırmak mümkün müdür?
- Kimler katılmalıdır?
- Katılımın boyutu nedir?
- Katılım nasıl olmalıdır?

4. Birey veya bireylerin gereksinimlerinin, inançlarının, tutumlarının ve örgütsel güçlerinin hesaba katılması.

5. Değişimde üst yönetimdeki bireylerin beklentilerinin daha önemli bir güç olduğunun bilinmesi ve ona göre davranılması.

6. Çalışanlar tarafından değişim gereksiniminin ortak olarak algılanması.

7. Değişime karşı olanların grup davranışlarının azaltılmaya çalışılması.

8. Sürekli olarak geri bildirim verilmesi.

9. Değişim için dürüst ve samimi olunması.

2.1.15. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar

2.1.15.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Buza, Buza ve Tabaku (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenler ile öğretmen adaylarının, YBÖ eğilimlerini ölçüp, YBÖ noktasında kendilerini geliştirirken takip ettikleri yolları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma, Tiran Üniversitesindeki yüksek lisans öğrencilerinden toplanan veriler ışığında şekillenmiştir. Katılımcıların YBÖ'yü, başarılı bir hayat sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve de tutumları, örgün ya da yaygın eğitim yoluyla kendiliğinde ya da bilinçli bir şekilde edinebilme çabası olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir.

Coşkun ve Demirel (2012)'in araştırmasının çalışma grubunu, Yeditepe ve Marmara Üniversitesinde öğrenimine devam eden 1545 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmaya dahil olan öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca erkek öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin kız öğrencilere oranla daha düşük olduğu, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bir YBÖ eğilimi içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Demirel ve Yağcı (2012) çalışmalarında, görüşme tekniğini kullanarak 21 sınıf öğretmeni adayının YBÖ'ye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları YBÖ anahtar kavramını, öğrenmenin hayat boyunca sürmesi ve kişisel gelişimi hedeflenme olarak açıklamışlardır. YBÖ'nün değişebilecek tüm şartlara uyum sağlamak olduğunu belirten öğretmen adayları yaşam boyu öğrenimin eğitim programları içinde yer alan asıl becerileri geliştirmeyi amaçlar nitelikte olduğunu da dile getirmişlerdir.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012) ise çalışmalarında YBÖ ile ilgili kavram ve kapsam analizi yapmışlardır. Bu konuyla ilgili yayınlanan raporları inceleyip literatür taraması yaparak kavramın sınırlılıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda da YBÖ kavramının ihtiyaç kaynaklı ortaya çıktığı, tüm dünya ülkeleriyle beraber Türkiye'de de bu konuyla ilgili ortak bir anlayış geliştirildiği, bireylerin kendilerini geliştirmesi, yenilemesi ve topluma adaptasyonunun sağlıklı şekilde olabilmesinin ancak YBÖ ile gerçekleşeceğini tespit etmişlerdir.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2012), çalışmalarında YBÖ'yü etkileyen faktörler ile bu faktörlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemeyi hedeflemişlerdir. Öncelikle YBÖ bünyesindeki yapıları belirleyip, kuramsal bir çerçeve oluşturmaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda da YBÖ kavramının odağında örgün ve yaygın eğitim ve de yaşayarak öğrenme etkinliklerinin yer aldığını belirterek hayatın her anında YBÖ'nün gerçekleşebileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca yaş, motivasyon, ekonomi, kültürel yapı ve deneyim ve rol model olarak seçilen öğretmen gibi etkenlerin YBÖ'yü etkilediğini tespit etmişlerdir.

İzci ve Koç (2012) yaptıkları çalışmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf, matematik ve Türkçe öğretmenliği bölümü son sınıf öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi hedeflenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin; bilgi okuryazarı olmalarının, yabancı dil bilmelerinin, yaratıcı ve eleştirel düşünceye sahip olmalarının gerekliliği düşüncesine kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde yüksek bir katılım sağlanmıştır. Ayrıca sınıf, Türkçe ve matematik bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Aksoy (2013) çalışmasında dünya gündeminde önemli bir yeri alan YBÖ kavramının eğitim sistemi içinde bulunan eksiklikleri giderdiğini belirterek YBÖ konusuna kavramsal olarak yaklaşp Avrupa Birliği'nin bu konuya olan ilgisine vurgu yapılmıştır. YBÖ'nün belirli kalıplara sığdırılmaması gerektiğini savunan Aksoy, YBÖ'de üretim döngüsünü sağlayabilme özelliğine dikkat çekmiştir.

Gencel (2013), öğretmen adaylarının YBÖ yeterliklerine göre algılarını belirlemek için yaptığı araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak yer almaktadır. Araştırma bulgularına bakıldığında YBÖ'ye yönelik yeterlik algıları açısından erkek öğretmen adayların kadın öğretmen adaylarına göre daha negatif olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma bulgularında, anadilde iletişimin öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli hissettikleri alan olduğu saptanmıştır.

Erdoğan (2014), araştırmasında YBÖ eğilimleriyle mesleğe yönelme, kariyer geliştirme arzusu ve akademik anlamda branş memnuniyeti faktörleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma evrenini Sakarya Üniversite Eğitim Fakültesindeki 3. Ve 4. Sınıfta eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yüksek, akademik branş memnuniyetinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzusunun düşük, YBÖ yeterliklerininse orta düzeyden daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmanın diğer bulgularında sınıf düzeylerinin YBÖ eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, cinsiyetin kadın öğretmen adaylarının lehine ise anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu araştırmasında Erdoğan (2014) YBÖ eğilimi noktasında en iyi yordayıcının YBÖ yeterlikleri olduğunu saptamıştır.

Poyraz (2014) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. 313 öğretmen görüşünün alındığı ve 24 maddeyle öğretmenlerin YBÖ profilinin ölçüldüğü çalışmada alt boyutlar; öğrenmeye açıklık, merak, bilgiye ulaşma, bilgi okuryazarlığı ve de kendini yönlendirme ve denetleme boyutu şeklinde tespit edilmiştir.

Şahin ve Arcagök (2014) araştırmalarında öğretmenlerin YBÖ yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler sebebiyle değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmada veriler Çanakkale merkezde görevine devam eden 206 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma bulgularında cinsiyet faktörünün anlamlı fark yaratmadığına ulaşılırken; branşların bilgiyi elde etme boyutu, öğrenim durumu ve mesleki kıdem başlıklarının ise dijital yeterlik ve bilgiyi elde etme boyutları üzerinde etkili değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) araştırmasında, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının YBÖ yeterlikleriyle ilgili algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu amaçla da 255 öğretim elemanına ulaşabilmişlerdir. Elde edilen sonuçlarda öğretim elemanlarının yabancı dil düzeyi, cinsiyeti ve teknoloji kullanma düzeylerinin YBÖ yeterlik algılarını farklılaştırdığı görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının YBÖ yeterlik algıları da genel olarak yüksektir. Öğretim elemanlarının YBÖ'ye konusuyla ilgili tasarladıkları metaforlarda ise öğrenmenin sürekliliğine vurgu yapılmıştır.

Yaman (2014), Özçiftçi (2014), Kılıç (2015) ve Ayaz (2016) da yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2016) araştırmasında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini farklı değişkenler açısından ele almıştır. Nicel araştırma olarak yapılan ve 73 öğretmenden oluşan bir katılımcı ile gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim düzeyi, mezun olunan fakülte, yerleşim yerine ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Karahan'ın (2017) Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretmenliği bölümlerini okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde YBÖ eğiliminin diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Tanatar (2017) yaptığı çalışmada İstanbul'un Üsküdar ilçesinde görev yapan 225 öğretmene ulaşmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin YBÖ'ye yönelik sebat ve motivasyon düzeylerinin yüksek, merak ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin iş değerleri arasında yer alan zihinsel teşvik ve yaratıcılıkla YBÖ sürecinin sebat ve motivasyon boyutları arasında olumlu bir anlamlı ilişki belirlenirken, ekonomik faydalar ile sebat boyutu arasında olumsuz bir anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018) Aydın halk eğitim merkezlerindeki 435 kursiyerle yaptıkları çalışmada, kurs alan bireylerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Medeni durum, yaş, cinsiyet, iş ve öğrenim durumu, aylık gelir değişkenlerine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bunun yanında YBÖ eğilimi ve yaşam doyumu algıları arasındaki ilişkide de düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Altın (2018) ise çalışmasında örneklem olarak Zonguldak'ın Ereğli ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 221 öğretmeni almıştır. Öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenirken; cinsiyet, mezun olunan yükseköğretim kurumu, mesleki kıdem, çalışma alanı, görev yaptıkları okul türü, mesleki ve bireysel gelişimle alakalı kurs, seminer vb. çalışmalara katılım isteği değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Lisansüstü eğitim yapmayı isteme değişkeninde ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aydın'ın (2018) 398 öğretmen adayını dahil ettiği çalışmasında katılımcıların YBÖ algılarının kısmen uyuyor şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde kadın öğrencilerin, sınıf düzeyinde ise dördüncü sınıf öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bozkan (2018) araştırma evrenini Sakarya ilinde görev yapan 471 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algıları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ölçeklerin alt boyutlarında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algıları ile mobil öğrenmeye yönelik tutumları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel algılarının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, bekar öğretmenlerin bireysel algılarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu, öğretmenlerin internet kullanım süreleri arttıkça mesleki ve bireysel algılarının arttığı, öğretmenlerin mesleki algılarının arttıkça bireysel ve sosyo-ekonomik algılarının arttığı ve mobil öğrenme kavramıyla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenlerin bilmeyenlere göre mesleki, teknolojik ve bireysel açıdan YBÖEF'ye dair algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökkyer (2018), Elazığ'da ortaöğretim kurumunda görevine devam eden 343 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin kısmen uyuyor düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların kıdem, branş, eğitim düzeyleri, çalıştıkları yer ve yaş değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmadığı, cinsiyet değişkeninde ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Gökkyer ve Türkoğlu (2018), Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 1205 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Sınıf düzeyi değişkeninde birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin,

cinsiyet değişkeninde kadın öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde çıktığı tespit edilirken gelir düzeyinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Kangalgil ve Özgül (2018) 19 Mayıs, Sütçü İmam ve Cumhuriyet Üniversitelerinin beden eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 650 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yaş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunamazken, sınıf değişkeninde üçüncü sınıf öğrencilerinin, bölüm değişkeninde ise antrenörlük eğitimi bölümünde eğitim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yasa (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ve bilgi okuryazarlık beceri düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ilişkiisel tarama modeli esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleriyle bilgi okuryazarlığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu; yaş, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleriyle anlamlı bir farklılık olmadığı; yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kurt, Cevher ve Arslan (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre YBÖ eğilim puanlarının daha yüksek olduğu ayrıca birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek bir ortalamaları olduğu saptanmıştır.

2.1.15.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Jaewoo ve Kang (2014) yaptıkları çalışmada Koreli meslek liseli öğrencilerin üstbilişlerini, YBÖ'ye yönelik tutumlarını ve motivasyon faktörlerini analiz ederek tüm bunların öğrencilerin YBÖ'leri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını araştırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonunda katılımcıların %75'inin okul sonrası öğrenmeyi hiç deneyimlemediği, %23'ünün okul sonrası öğrenmenin gerekliliğini savunduğu ve okul sonrası öğrenmenin önünde zaman yetersizliği (%32,5) ve finansman engelinden (%28,2) kaynaklı sorunlar yaşandığı verilerine ulaşılmıştır. Ayrıca okul sonrası öğrenmenin altında yatan dört motivasyon türü belirlenmiştir.

Cresson ve Dean (2000) yaptıkları araştırmada yetişkin eğitimi konusuyla ilgili olan kişilerin YBÖ düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmadaki örneklemini Pensilvanya yetişkin

eğitimi merkezinde görevli olan 154 eğitimci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda katılımcıların YB'y destekledikleri ayrıca inanç düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat katılımcıların YB gereklerinin uygulanmaya konulma düzeylerinin inanç düzeylerinden düşük olduğu belirlenmiştir.

Arcuria (2011), çalışmasında öğrencilerin ortaöğretim sonrasındaki YB eğilimleri değerlendirilmiştir. 138 lisans ğrencisi ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin yaşam boyunca öğrenen bireyler olması konusunda yükseköğretim kurumlarının geliştirici bir rol üstlendiği, sosyalleşme çabası içinde olan öğrencilerin yaşam boyunca öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve öğrenmeye merakı olan öğrencilerin de hayattan daha çok zevk alacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mwaikokesya (2014) alışmasında Tanzania'da bir devlet niversitesinde lisans eğitimi alan 839 öğrencinin kurumsal ve kişisel tecrübeleri sonucundaki YB kapasitelerindeki değerşme ve gelişmeleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yükseköğretim kurumunda YB ile ilgili politikaların sınırlı, belirsiz ve biraz da yavaş uygulanmasının öğrencilerin yaşam boyunca öğrenme eğilimini etkilediği ve öğrencilerin öğrenme niteliklerinin bireysel ve bağlamsal faktörlerden etkilendiği noktaları tespit edilmiştir.

Christoffersson ve Ioannidou (2018), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullandıkları çalışmalarında Bangkok'ta niversite seviyesinde eğitim almakta olan on öğrenciyi örneklem olarak ele almışlardır. Katılımcıların mesleki geleceklerine dair beklentilerini yaşam boyunca öğrenme açısıyla ele alınan araştırmada katılımcıların geleceklerine dair beklentilerinin daha çok toplumun hızla değerşen yapısından, toplum kültüründen ve de kolektivist boyuttan etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adams (2007), Avusturalya'daki 34 ortaöğretim öğretmeninin algılarını araştırmak için nitel bir yaklaşım kullanmıştır. Verilerinden yola çıkarak YB için kavramsal bir model sunmayı hedefleyen Adams (2007), bu model kapsamında Avustralya'daki devlet kurumlarının ğrencileri YB'ye ne kadar iyi hazırlamakta sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okul müfredatının okuldan ayrılan ğrencileri YB'ye etkili şekilde hazırlamadığı tespit edilmiştir.

Jovanova-Mitkavska ve Hristovka (2011) yaptıkları araştırmada 286 öğretmenle çalışmışlardır. YB sürecinde gerekli olan sekiz temel yetkinliğin ana hatlarıyla açıklandığı araştırmada ağdaş öğretmenin yeterlilikleri belirlenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda ağdaş öğretmenlerin nitelikleri; öz saygı, bilişsel becerilerde yetkinlik,

problem çözebilme becerisi, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, deneysel araştırma becerisi ve dil okuryazarlığı şeklinde tespit edilmiştir.

Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) yaptıkları çalışmada 14 maddeden oluşan YBÖ'ye katılım eğilimi ölçeği geliştirerek 309 ön lisans ve lisans öğrencisiyle araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda farklı kurumlardaki öğrenciler arasında YBÖ eğilimi açısından da farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Hart (2006) çalışmasında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitimle YBÖ yeterliklerini nasıl geliştirilebileceğini araştırmıştır. Üniversitenin kendi kendine öğrenmeyle ilgili algılarını, öğretim stratejilerini ve de öğrenme aktivitelerini ve bunları destekleyen öğrenme teknolojilerini on iki öğretim üyesiyle yaptığı görüşmelerle belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda, öğretim stratejileri ve öğrenme teknolojilerini kullanarak üniversite öğrencilerinin özyönlendirmeye teşvik edildiği ve YBÖ becerilerinin geliştirildiği tespit edilmiştir.

Kang (2014) araştırmasında Koreli öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini ve YBÖ yeterliliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. 449 öğretmen adayına ulaşılan araştırmada, hizmet öncesi eğitimin öğretmen profesyonelliği, öz yeterlilik, YBÖ isteği ve sosyal anlamda güçlenme üzerinde olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Bulguların hizmet öncesi eğitim uygulamalarını iyileştirmede pedagojik bir araç olarak kullanılabileceğini belirten Kang (2014), çalışmasındaki asıl amacın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenen bireyler olma kararlılığını güçlendirmek olduğunu dile getirmiştir.

2.2. Uzaktan eğitim

Bu bölümde teknoloji ve eğitim, uzaktan eğitimin tanımı, amacı ve önemi, özellikleri, avantajları ve sınırlılıkları, uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran özellikler, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci rolleri, uzaktan eğitim yöntemleri ve modelleri, uzaktan eğitimin Türkiye ve dünya tarihindeki gelişimi ve uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmalar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.2.1. Teknoloji ve eğitim

Toplumların gelişimini ve ilerlemesini etkileyen faktörlerden biri de eğitimidir. Bu nedenle ki eğitim alanına büyük yatırımlar yapılmalıdır. Nüfus artışıyla beraber artan

eğitim ihtiyacının istenildiği şekilde karşılanması toplumlar tarafından çözülmesi gereken eğitim alanındaki önemli sorunlardandır. Aynı zamanda bu, bilgi ve teknoloji çağının bir gereği olan gereksiniminin de karşılanmasını gerektirmektedir (İşman, 2011). Günümüz koşullarında teknolojinin hayatın her alanına yayılması ve bilgisayar kullanımının gittikçe artması bilginin güncellenip, çeşitlenerek çoğalmasını sağlamıştır. Geçmişte insanları şaşırtan teknolojik gelişmelerin günümüzde artık sıradanlaşmasını ve günümüzdeki teknolojik gelişmelerin de sonraki zamanlarda sıradanlaşacağı düşünüldüğünde teknolojinin durağanlıktan uzak gelişim sürecine şahit olunabilir (Demir, 2008). Bilim ve teknolojinin yarattığı etki alanı, insanların değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilmeleri adına bizleri de daha donanımlı olmaya sevk etmektedir. Gereken donanımları edinip, ülkenin diğer ülkeler içerisinde sıyrarak öne çıkmasını ve yükselmesini sağlayan hiç şüphesiz ülkenin eğitim sisteminde yapılan reformlardır (Kerimoğlu Gülsoy, 2019). Artık eğitimle; bireylerin çevresel koşullara körü körüne uymaları, bir şeyleri körü körüne kabul etmeleri ve hayatlarına var olanı devam ettirmelerinden ziyade hem kendisini hem de toplumu daha ileri seviyeye yükseltecek, farklılıklara imza atacak bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Yeşilyaprak, 2010). Yani birey etrafında yaşananlara, olan biten şeylere kayıtsız kalmamalı yaşanan değişimlere ayak uydurabilmeli, zaman ve mekan kavramı da daha geniş düzeyde düşünülmelidir (Kabal, 2019). Burada asıl vurgulanmak istenen nokta öğrenme gayretlerinin hayat boyu sürmesi ve bütün eğitim kademelerini de içine almasıdır (Bağcı, 2011). Gelecek nesilleri en doğru şekilde yetiştirmek bir ülkenin uygarlık seviyesine ulaşabilme yolunda attığı en güçlü adımlardandır. Bu adımların temeli atılırken elbette ki hiçbir şey rastlantısal bir şekilde oluşmamaktadır. İyi bir eğitim sistemi bu yolda atılan ilk ve öncelikli adım olarak düşünülebilir. Güçlü ve dinamik bir eğitim sistemi bir ülkeyi yücelten ve yükselten değerler arasında yer almaktadır. Eğitim bir ülkenin hemen her alanında büyümesine katkı sağlayan ve bunun sürekliliğini destekleyen bir yapıdır. Her ülke, her devlet, her toplum kendisine uygun eğitim sistemi ve eğitim ortamı belirlemelidir ki ihtiyaçlarını karşılama noktasında istedikleri doğrultuda dönütler alabilsin. Sağlam temellere imza atmak ve geleceğe güvenle bakılabilmek için güçlü bir eğitim sistemi ön koşuldur. Toplumdaki bireylerin verimliliğini ve etkinliğini arttırmadaki etkili faktörlerin başında gelir eğitim. Değişimin ve gelişimin ilk şartı olarak düşünürsek; bir toplumu bulunduğu seviyeden daha üst düzeylere taşıyan, onu yücelten bir mefhum olarak çıkar karşımıza eğitim. Literatürde farklı birçok tanımına rastladığımız ve kapsam olarak oldukça geniş bir alana sahip olan eğitimi, dar kalıplar içine sıkıştırmak elbette ki zordur. Akyüz (2013) eğitimi, bireylerin sahip olduğu becerilerin, tutum ve eylemlerin elverişli

şekilde ve olması istenen yönde geliştirilmesi, belli hedefler doğrultusunda yeni becerilere, tutum ve eylemlere sahip olması şeklindeki çalışmalar olarak tanımlar. Demirel ve Kaya (2002) eğitimi, inanların içinde bulunduğu topluma yansıtılabileceği beceri, davranış ve tutumların elde edilmesindeki izlenen yol olarak tanımlar. Türkoğlu (2005) eğitimi, insanların hayal gücünü geliştiren, bireye becerilerini ilerletme fırsatı sağlayan ve insanların birçok açıdan eşitliğini savunan ve bunları bünyesinde barındıran bir araç olarak tanımlar. Yüksel (2004) ise eğitimin bireylerin belli hedeflere göre şekillendirilmesi süreci olduğunu söyler. Eğitimin tanımlarına baktığımızda ağırlıklı olarak belirli amaçlara göre bireydeki yetenekleri geliştirme süreci üzerinde durulduğunu görürüz. Bu amaçlar belirlenirken yaşanan çağın gerekleri elbette ki ön plandadır. Bu amaçların kazandırılması için yapılan etkinlikler ise öğretimi oluşturur ve öğretim sonunda da davranıştaki değişimlerde eğitim ortaya çıkar. Yani öğretim eğitimin gerçekleşmesi için bir araç görevini üstlenir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Eğitim bireyde davranış değişikliği meydana getirme, öğretme ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılma sürecidir (Demirel, 2002). Günümüzde bilgiye erişme, bu bilgileri düzenleyerek kullanma ve diğer bireylerle paylaşma önemli olduğundan öğretim yapılırken bilgilere erişilebilmesi, kullanılabilmesi ve yayılabilmesi için farklı ortam ve araçları kullanma ihtiyacı doğmaktadır. Çünkü artık bilişim teknolojileri ekonomiyi ve kültürü zorlar hale gelmiştir. Bu da öğretim yöntem ve materyallerinin toplumun ve çağın ihtiyaçlarına göre gözden geçirilip yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir (Karahan ve İzci, 2006). Değişen dünya şartları insanları yeni arayışlara yönlendirmiş ve bu arayışlarla insanların eğitime olan ihtiyaçları da katlanarak artmıştır. Fakat bu ihtiyaçlara cevap verme noktasında geleneksel eğitim kurumlarının bazı zamanlarda sınırlı ve yetersiz kaldığı da görülmüştür. Bu sınırlılık ise eğitimde adalet ve demokrasinin sağlanabilmesi, bireysel farklılıkların en aza indirilmesi, maliyetin düşürülmesi ve olan imkanlardan isteyen herkesin aynı ölçüde faydalanabilmesi gibi hedeflerin eğitimin sorunları içinde yer almasına neden olmuştur (Yadigar, 2010). Eğitim alanında karşılaşılan eksiklikler ve bazı zorluklar bilgisayar teknolojileriyle ve özellikle internet aracılığı ile aşmaya çalışılmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenme kaynaklarının kullanımıyla öğretene ile öğrenen arasındaki sınırları ve sınırlılıkları devre dışı bırakmakta ve de örgün eğitime destek olan bir nitelikte karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hayatımızın her alanına yayılması ve çevrimiçi teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle uzaktan eğitim, önemli eğitim şekilleri arasına girerek öğrenenlere sunulmaya başlamıştır (Bertiz, 2018).

2.2.2. Uzaktan eğitim nedir?

Teknolojik değişme ve gelişmelerin karmaşık dünyası ile iş hayatındaki hızın artması, yetenekli bireylerin azlığı, rekabet ve ücret üstündeki baskıların artışı, globalleşmenin neden olduğu zorluklar, demografik ve sosyal değişimler, iş ortamında bilgi işçilerinin esnekliğe olan ihtiyacı ve de öğrenmenin yaşam boyunca devam ettiği bir süreç dönüşmesi internete, hızlı gelişerek öğrenime imkan tanınması da e-öğrenime duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Çakırer, 2002). Okuma yazma oranlarında görülen artışla birlikte öğrenme olanaklarındaki çeşitlilik de artmıştır. Ülkeler eğitim ve öğretimdeki ihtiyaçlarını geleneksel yöntemlerle karşılayamadığında eğitim programlarını değişen toplumun gereksinimlerine göre güncelleyip teknolojiyi eğitimde aktif şekilde kullanma yoluna gitmiş bu da uzaktan eğitimi etkin hale getirmiştir. Tüm bunlar da bireylere fırsat eşitliği sağlayarak toplumların YBÖ ile ilgili önemli mesafeler kat etmesine olanak tanımıştır (Gündüz, 2013). Yüz yüze eğitimin sınırlı kaldığı sistemlerde, eğitim veren kurumların faaliyetlerinde, eğitim uygulamalarında, müfredat içeriklerinde ve belirlenen hedeflerinde bazı dönüşümler ve de yenilikçi düzenlemeler yapmak artık gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Uzaktan eğitime yönelmenin temelinde bireylerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre kaliteli ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirememesi, nüfus artışı, eğitim kurumlarının fiziki yetersizliği, bölgesel olarak farklılık gösteren ekonomik ve kültürel yapı gibi problemlerin uzaktan eğitimle çözülebilecek olması yatmaktadır (İşman, 2011). Uzaktan eğitim, öğrenme olanaklarına daha çok erişebilme, yüz yüze eğitim imkanları olmayan bireylere eğitim olanağı sunma, mesleki becerileri geliştirme, eğitim kapasitesini genişletme ve var olan eğitsel kaynakların niteliğini artırma amaçlarıyla kullanılmaya başlanmıştır (Koçdar, 2011). Uzaktan eğitimin günümüzde, öğrenenler ve öğretenler için esnek ve bağımsız öğrenme süreci imkanlarını kapsadığını, fiziki sınıf ortamını kaldırdığını ve önemli eğitim öğretim alternatifleri arasına girdiğini görmekteyiz (Demiray, 2005). Eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkların giderilmesi, eğitimin ülke geneline yayılabilmesi ve yeterli sayıdaki uzman eğitmen gözetiminde gerçekleştirilebilmesi için uzaktan eğitim, gittikçe artan uygulamaları ile başarısını kanıtlamış bir sistemdir (Önder, 2003).

Geleneksel eğitim ve öğretimde yaşanan bazı sınırlılıklardan dolayı sınıf içindeki faaliyetleri gerçekleştirme olanağının bulunamadığı zamanlarda, eğitim faaliyetlerini gerçekleştirenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin ve de etkileşimin farklı özel ortamlar vasıtasıyla belirli bir merkez üzerinden sağlanan öğretim yöntemi modeline uzaktan eğitim

denir (Alkan, 2005). Uzaktan eğitim, bireylere kendi yaşam koşullarında eğitim fırsatı tanıyan, geleneksel eğitime kıyasla esnek olan ve bireylerin yaşam şartlarını dikkate alarak düzenleyebildiği bir eğitim sistemidir (İşman, 2011). Kaya (2002)'ya göre uzaktan eğitim, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki eğitim sürecinin yapılandırılması ve desteklenmesi için öğrenciler ve öğretmenlerin iki yönlü iletişimlerinin uzaktan gerçekleştiği ve iletişimde teknolojinin kullanıldığı bir eğitimidir. Uşun (2006) uzaktan eğitimi, kaynak ve alıcıların öğrenme-öğretme sürecinde farklı ortamlarda bulunduğu, alıcılara amaç, yaş, yer, yönetim ve zaman gibi öğelerden esneklik, bağımsızlık ve bireysellik imkanı tanıyan, süreç içerisinde kitap, dergi, mektup vb. yazılı materyaller ile işitsel ve görsel teknoloji barındıran araçların kullanıldığı, alıcılar ile kaynak arasındaki etkileşimin ve iletişimin teknolojiyle sağlandığı planlı ve de programlı eğitim sistemi olarak tanımlar. MEB (2013) ise uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim sistemindeki öğretim yaşı, yeri, zamanı, amaçları, yöntemi vb. sınırlandırmalara bağlı olmadan özel olarak hazırlanan yazılı gereçlerin, kitle iletişim programlarının ve kısa süreli bir yüz yüze öğretim programının sistem bütünlüğü içerisinde kullanılmasıyla yürütülen faaliyetler olarak tanımlar. Uzaktan eğitim aracılığıyla örgün eğitime bir sebeple devam edemeyecek olan öğrencilere, değişen teknolojiyle mesleki alanda kendini geliştirmek isteyen yetişkinlere, örgün eğitimde eğitimine devam etmekte zorlanan ev hanımlarına ve de yaşadığı yere yakın kurumlarda almak istediği eğitimin sunulmadığı durumlarda bütün bireylere eğitim olanağı sunulmaktadır (Sel, 2018). Akça (2006) uzaktan eğitimde temel amacın fırsat eşitliği olduğunu vurgulamaktadır. Uzaktan eğitim mesleki gelişime imkan vermesinin yanında fırsat eşitliği de sağlayarak dezavantajlı grupları kapsayacak biçimde eğitim imkanı sağlamasıyla aslında yaşam YBÖ'yü sağlamaktadır (Sel, 2018). Uzaktan eğitimle öğrenciler öğrenme hızlarını ayarlayıp kendilerine uygun olan öğrenme yollarını seçebilir, neyi ne kadar öğreneceklerine karar vererek kendilerine has hedef ve ölçütler belirleyip öz değerlendirme yapabilirler (Kaya, Erden, Çakır ve Bağırsakçı, 2004). Hızla değişmekte ve gelişmekte olan bilişim teknolojileri etkisini artık eğitim alanında tutum değişikliği şeklinde göstermektedir. Bireyler eğitimlerini tamamlama, profesyonel anlamda meslek eğitimlerinin kazanımlarını arttırma ve kişisel gelişimlerini devam edebilme adına artık uzaktan eğitimde yer alan zaman-mekan gibi imkanlardan yararlanmayı tercih etmektedirler (Pektekin, 2013).

2.2.3. Uzaktan eğitimin amacı ve önemi

Dünyadaki değişim, gelişim, dönüşüm ve yenilikler, sürekli ve etkili bir eğitime olan gereksinimi arttırmaktadır. Web teknolojisi ve de bilgisayarlı web konferansı sayesinde gelişen uzaktan eğitim kavramı eğitimdeki ihtiyaçları karşılayan bir eğitim modeli olmasının yanında öğretim modeli kimliğiyle de karşımıza çıkmaktadır (Daban, 2012). Uzaktan eğitim sistemi, eğitim hizmetini yaygınlaştırıp eğitimi belli sosyal grupların elinden kurtararak bütün bireylerin yararlanmasını amaçlamaktadır (Hızal, 1983). Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim modeline alternatif olan bir eğitim modeli olmasının yanında eğitim gereksinimlerine cevap araması yönüyle de başlı başına bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Karşılansısı zor eğitim talepleri, artan nüfusla beraber mevcudu artan sınıflar, eğitmen eksiğı olan okullar, bireysel farklılığı olan öğrenciler, geleneksel eğitimin yaygın şekilde kullanılması, devlet bütçesi dışında bir kaynağın olmaması eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Yetersiz ve eksik eğitim-öğretim materyalleri, bireysel ihtiyaçlar, fırsat eşitliğinin dengeli dağılması gibi başlıklar eğitimde karşılaşılan ve çözüm aranan sorunlar arasında yer almaktadır (Alkan, 1998). Uzaktan eğitimle daha esnek, rahat, zengin ve etkileşimli öğrenme ortamları sunularak öğrenenlere eğitimin kalıplaşan yapısının dışına çıkma imkanı verilmektedir. Uzaktan eğitimle eğitim-öğretim sürecindeki sorunlar ve bazı sınırlılıklar olan yetersiz derslik, bina, eğitmen ve öğretim araç gereçleri gibi etmenler aşarak eğitim için ayrılmış olan sermaye düşürülmekte ve tüm bunlar düşünüldüğünde de uzaktan eğitim sisteminin önemi anlaşılmaktadır (Özbay, 2015). Uzaktan eğitim sistemi geleneksel eğitime kıyasla daha çok öğrenci kapasitesi olan ve eğitim taleplerini hızlı bir şekilde karşılayan, uygun teknolojiyle kolaylıkla sanal sınıf oluşturulan, güncel bilgilerin eğitim-öğretim sürecinde etkin şekilde kullanıldığı ve eğitmen eksikliğini giderildiği yenilikçi bir eğitim sistemidir. Ayrıca sınırsız tekrarla eksik olan öğrenmeleri gideren, farklı kaynaklardan faydalanan, eğitim-öğretim sürecinde fırsat eşitliğine imkan tanıyan ve dengesiz dağılımları önleyen bir sistemdir (Boz, 2019).

Uzaktan eğitimin hedeflerine baktığımızda; öğrenen ile öğretmenin eğitim sürecinde farklı yerlerde olmaları ki bu maddi açıdan, zamandan, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri açısından fayda sağlar, bireysel ve toplu olarak eğitimde standartlaşma sağlanır, uzaktan eğitimdeki gelişmeleri ve kullanılan teknolojileri genele yayarak bilgi erişimini ve paylaşımını en üst seviyeye getirmek, eğitim ile uygulamalar arasındaki sürenin azalmasıyla bireysel beceri ve başarıları geliştirmek, hızlı gelişen iletişim ve bilişim

teknolojileri doğrultusundaki donanımların gerektirdiği sürekli ve yoğun eğitim ile bilgi birikimini sağlamayı görebiliriz (Ağır, 2007). Uzaktan eğitimdeki temel amaç, eğitim hizmeti sunmadaki sınırlılıkları kısmen ya da tamamıyla ortadan kaldırmak, eğitimin imkanlarından farklı şartlar altında bulunan bireylerin de yararlanmasını sağlamaktır. Esas olan eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmektir. Aslında bu temel amaçla beraber başka amaçların da gerçekleşmesi hedeflenir. Toplumun bütün insanların YBÖ olanaklarından faydalanmalarını sağlamak, eğitimin geniş kitlelere iletilmesini sağlamak ve geleneksel öğretimdeki yüksek maliyet aşağıya çekilerek fırsat eşitliği oluşturmaktır (Şakar, 1997; Alakuş, 2003). Değişen koşullar, gelişen teknoloji, çoğalan bilgi ve artan nüfus gibi etkenlerden dolayı eğitim sisteminin de aralıklarla gözden geçirilip revize edilmesi ya da yeniden planlanması gerekmektedir. Yıllar içerisinde eğitim ve öğretim programlarında yapılan değişiklikler de bizlere bunu kanıtlamaktadır aslında. Eğitim sistemimizdeki yapısal değişiklikler çağın gerisinde kalmadan, gereksinimleri karşılamaya odaklı bir şekilde yapılmalıdır. Daha geniş ve kalıcı bir etki alanı yaratması açısından eğitimin niteliğini hep yüksek tutmak gerekmektedir. Tüm bunları yaparken de daha kısa sürede daha çok insana ulaşabilmek için daha önceki zamanlarda alternatif olarak görülen ama bu yüzyılda artık bir gereklilik olarak karşımıza çıkan uzaktan eğitim sistemini de eğitimdeki sürekliliği sağlamak adına yapısal çerçeveye dahil etmek gerekmektedir.

Genel olarak baktığımızda bu bilgilerin ışığında uzaktan eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Ayvaz, 2018):

- Fiziksel veya coğrafi uzaklık sorununun öğretim sürecinden kaldırılması,
- Toplumda daha çok kitleye ulaşılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Bilgiye erişimde eşitliğin ve adaletin sağlanması,
- Geleneksel eğitim ortamındaki psikolojik baskının yok edilmesi,
- Hedef kitleye hızlı ve kolay bir şekilde erişilmesi,
- Öğrenmenin ve öğretim sürecinin hızlandırılması,
- Öğrenme sürecindeki öğrencilerin aktifliğinin artırılması ve karşılıklı etkileşimin sağlanması,
- Öğretim materyallerinin dağıtımının ve erişiminin hızlandırılması ve kolaylaştırılması,
- Öğretim maliyetlerinin düşürülmesi.

Uzaktan eğitim sistemi iletişim teknolojisinin gelişmesiyle paralel olarak ilerlemekte ve de eğitim bütünüyle teknoloji odaklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitimin büyük çoğunluğu görsel, işitsel ve hareketli öğelerden oluşmaktadır. Yeni nesil yazılımlar sayesinde hızlı haberleşme, iletişim altyapısıyla birlikte ise daha etkileşimli ve daha akıcı görsel öğeler artık rahatlıkla kullanılır hale gelmiştir (Dursun, 2011). Uzaktan eğitimi teşvik eden diğer gereksinimleri ise şu şekilde sıralayabiliriz (Pala, 2006):

- Farklı eğitim ihtiyacı duyan bireylerin bu isteklerini mevcut eğitim sistemi karşılayamadığında yeni imkanlar geliştirerek bireysel ve bağımsız öğrenmeyle kitle eğitiminin gerçekleştirilmesi,
- Geleneksel eğitim uygulamalarında yaşanan sıkıntıları giderici seçenekler yaratılması,
- Mevcut eğitim dışında kalan kişilere eğitim imkanı tanıyan yeni modeller oluşturulması,
- Bütün bireylerin eğitimden eşit faydalanmasının sağlanması,
- Eğitim isteğindeki artma, teknolojik ve bilimsel gelişmeler, maliyet, verimlilik, etkililik gibi uzaktan eğitim ihtiyacını doğuran şartlar olması,
- Uzaktan eğitimde mekan ve zaman gerekmemesi,
- İşinde uzman olan bir öğreticiden aynı anda birçok kişinin yararlanması,
- Öğrencilere istedikleri bir yerden açılan dersleri alma imkanının sunulması.

2.2.4. Uzaktan eğitimin özellikleri

Günümüz şartlarında bilgiye en kolay ve en hızlı şekilde erişebilmekte internetin önemli bir rolü vardır. Bunu gerçekleştirebilmek için yapılabilecek yatırımların başında eğitim sisteminde bilgi teknolojilerini kullanmak gelmektedir. Bilgiye hızlı ve kolay şekilde ulaşan birey ulaştığı bilgiyi de aynı şekilde paylaşarak eğitim sistemine katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim, eğitim sistemi içinde bu etkileşimi sağlayan en uygun yöntemlerdendir (Begimbetova, 2015). Ülkemizde kimi zaman örgün eğitime destek vererek kimi zaman da başlı başına bir eğitim sistemi olarak kullanılan uzaktan eğitimin YBÖ ile beraber eğitim sistemimiz içerisindeki yeri ve önemi gittikçe artmıştır ve artmaya da devam etmektedir. Eğitim ihtiyacını karşılamak, daha geniş kitlelere ulaşabilmek ve bunun da sürekliliğini sağlayabilmek adına uzaktan eğitim ve dolayısıyla YBÖ kavramlarının önemi ve gerekliliği daha da iyi anlaşılmıştır.

Uzaktan eğitim kavramıyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkan İşman (2011), uzaktan eğitimle ilgili ortak paydaları şu şekilde dile getirmiştir:

- Öğreten ve öğrenen farklı mekanlarda olması,
- İletişim teknolojisinin kullanılması,
- Posta hizmetleri kullanımı,
- Okula devam mecburiyetinin olmayışı,
- Özel öğretim yöntemlerinin yer alması,
- Tek ve çift yönlü iletişimin sağlanması,
- Telekonferans sistemi,
- Özel programlar içermesi,
- Özel araç gereç kullanımı.

Uzaktan eğitim toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda topluma ve bireye çeşitli imkanlar da sunmaktadır. Aynı şekilde internet temelli eğitimin de sunduğu imkanlar mevcuttur. Karataş (2008) bu imkanları şu şekilde belirtmiştir:

- İnsanlara farklı eğitim seçenekleri sunması,
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirmesi ya da tamamen kaldırması,
- Kitle eğitimi kolaylaştırması,
- Eğitimde maliyeti düşürmesi ve kaliteyi yükseltmesi,
- Öğrencilerin bağımsız olması ve sınırları kaldırması,
- Daha farklı, çeşitli bir öğretim ortamının sunulması,
- Öğretim elemanlarının farklı imkanlar dahilinde yetişmesi, materyal yetersizliği gibi sebeplerle eğitim programlarını uygulama sırasında karşılaşılan standart düşüklüğünü yükselterek standart bütünlüğün sağlanması,
- Bireysel öğrenmeye katkı sağlaması,
- Bireye öğrenme sorumluluğunu kazandırması,
- Bilginin ilk kaynaktan sağlanması,
- Aynı andan birçok bireyin uzmanlardan yararlanmasının sağlanması,
- Başarının aynı şartlarda belirlenmesinin sağlanması,
- Eğitimin bir yandan bireyselleştirilmesi bir yandan da kitleselleştirilmesi,
- Farklı biçimlerdeki kaynak erişiminin sağlanması,
- Kaynaklara istenilen zamanda ve mekanda erişimin sağlanması,
- Öğrenci performanslarının değerlendirilmesine anında geri dönüt verilmesi,

- Bireylere kendilerini değerlendirme imkanının sunulması,
- Değerlendirilmenin uzaktan yapılması,
- Değerlendirmede öğretene yerine bilgisayarın puanlamasının sağlanması ve zamandan tasarruf edilmesi.

Çoşkun (2007) ise uzaktan eğitim ile ilgili özellikleri şu şekilde dile getirmiştir:

- Öğretim sürecinin genelinde öğretene ile öğrenen ayrı yerlerde bulunur.
- Bireylerin çoğunun geleneksel yöntemlerle eğitim olanağı bulamamış kişilerden oluşur.
- Öğreten ile öğrenenin aynı ortamda olmalarını ve ders içeriklerini birbirleriyle paylaşımlarını sağlayacak özel şekilde hazırlanan eğitim medyası kullanılır.
- Öğrenme yaş ve zamanı esnekler.
- Özel olarak hazırlanan bölümler ve materyallerden oluşur.
- Öğreten ile öğrenen arasında ileri düzeyde bir etkileşim sağlanır.

2.2.4.1. Uzaktan eğitimin avantajları

Eğitimin sistemi içerisinde yer alan uygulamaların etkili olabilmesi için nasıl birtakım kurallar mevcutsa aynı şey uzaktan eğitim sistemi için de geçerlidir. Uşun (2006) da uzaktan eğitim sisteminin yararlı ve etkili olabilmesi için birtakım ilkeleri olması gerektiğini ve bunlara dikkat etmek gerektiğini vurgulamıştır. Bu ilkeler şu şekildedir:

- Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin alternatif bir kolu olarak değil de geleneksel eğitim sisteminde yer alan süreçleri tamamlayıcı ya da destekleyici bir eğitim sistemi olarak ele alınmalıdır.
- Kurs donanımları hazırlanması işi; kurs öğretmeni, eğitim bilimleri ve bilişim teknolojileri danışmanları gibi farklı disiplinlere ait üyelerden oluşturulmuş komisyonlar tarafından yürütülmelidir. Aynı yapıda oluşturulan üst kurullar tarafından belirlenen standartlar mutlaka takip edilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan basılı ve yazılı materyaller, materyal geliştirme ilkeleri baz alınarak hazırlanmalı ve düzenli yollarla öğrencilere iletilmelidir.
- Uzaktan eğitim sürecinde yer alan programlar sosyal, kültürel, ekonomik ve politik etkenler dikkate alınarak tasarlanıp geliştirilmez.

- Uzaktan eğitimde radyo-televizyon vb. yayın ortamlarının etkili kullanılabilmesi için işitsel ve görsel materyal geliştirme kurallarına uyulmalı ve bu ortamlar öğrencilere uygun olan gün ve saatlerde yayınlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde iletişim yayın yöntemiyle değil video ile kayıt yapılarak olmalıdır. Yayın kuşakları belli zamanlarda yapıldığından bu zamanlama tüm bireylere uygun olmamaktadır.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin oryantasyon ve akademik danışmanlık hizmetleri gibi öğrenci destek hizmetlerinden faydalanmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler için çeşitli kültürel eğitim ve çalışma merkezleri kurulmalı, klasik ve de elektronik kütüphane hizmetlerinden bütün öğrencilerin faydalanması sağlanmalı ve kütüphaneler bu yönde desteklenip geliştirilmelidir.

Birtakım ilkeleri gözетerek ilerlemek oluşabilecek olumsuzlukları en aza indirebilmek adına önemli bir tedbirdir. Uzaktan eğitim, eğitim sistemi içinde tercih edilecek bir seçenek olmaktan çok eğitime destek olan, eğitimi tamamlayıcı özelliklere sahip olan bir kimlikle karşımıza çıkmaktadır. Ancak her alanda olabileceği gibi uzaktan eğitimin de bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarındaki avantajları Ağır (2007) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmen ve öğrenciler belli bir yerde toplanmadan, evlerinden ya da iş yerlerinden eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılabilirler.
- Öğrencilere istedikleri zamanlarda eğitim ve öğretime devam edebilme esnekliği sağlamaktadır.
- Bireylere istedikleri her yaşta eğitim alma fırsatı sağlar.
- Uzaktan eğitimdeki eğitim maliyeti daha azdır.
- Bireysel öğrenme sürecindeki öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmaları daha kolaydır.
- Görsel ve işitsel tasarımlarla ve teknoloji yoluyla etkili bir öğrenme gerçekleşir.
- Öğrenciler istedikleri konularla ilgili farklı uzmanlara ulaşabilirler.
- Bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşma süreci daha kolaydır.
- Uzaktan eğitim ile YBÖ gerçekleştirilir.
- Geniş bir öğrenci kitlesine öğrenim imkanı sunar.

Kaya (1996) ise uzaktan eğitimin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bireylere farklı eğitim seçenekleri sunar.

- Fırsat eşitsizliği en aza indirilir.
- Kitle eğitimi kolaylaştırır.
- Eğitim programlarında bir standart sağlanır.
- Eğitimde maliyet düşer.
- Eğitimin niteliğini artırır.
- Öğrencilere zengin ve çeşitli eğitim ortamları sunar.
- Öğrencileri sınıf ortamında eğitim görmeye zorlamaz.
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama.
- Bireysel öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Bağımsız öğrenmeyi sağlar.
- Bireylere öğrenme sorumluluğu kazandırır.
- Bilgiye ilk kaynaktan ulaşılır.
- Uzmanlardan aynı anda birçok kişi faydalanır.
- Başarının aynı şartlar altında belirlenmesi sağlanır.
- Eğitim bir yandan kitleselleştirilirken bir yandan da bireyselleştirilir.
- Belirlenen kapalı bir alanda ve belirlenen bir zamanda bulunma şartını ortadan kaldırır.

2.2.4.2. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları

Uzaktan eğitim sürecinin birtakım avantajları olduğu gibi sınırlılıkları da mevcuttur. Ağır (2007) uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ilgili şu noktalara değinmiştir:

- Öğrencilerin sosyalleşmesine engel teşkil etmektedir.
- Uygulama gerektiren bazı derslerin verilmesinde sorunlar yaşanmakta ve sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirilememektedir.
- Öğrenme ve öğretme ortamında yüz yüze etkileşim azdır.
- Öğrenci ve öğretmen motivasyonunu sağlamak yüz yüze eğitimdekine oranla daha zordur.
- Derslere hazırlık aşamasında öğretmenler ile diğer görevliler daha fazla zaman harcamakta ve emek vermektedirler.
- Uzaktan eğitim sistemine yabancı olan öğrenciler uzaktan eğitim uygulamalarında problem yaşamaktadırlar.

- Uzaktan eğitim, tutum ve beceriye yönelik davranışların kazandırılmasında etkili olamamaktadır.
- İletişim teknolojilerine ve ulaşım olanaklarına bağlı olunması gerekmektedir.
- Öğrenci sayıları fazla olduğunda öğrenci ile iletişimde sınırlılık olabilmektedir.

Karataş (2008) ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

- Yüz yüze eğitimdeki ilişkiler kolay sağlanamamaktadır.
- Okul ortamındaki gibi sosyal etkileşim olamamaktadır.
- Yardım almadan yani kendi kendilerine öğrenme alışkanlıkları olmayan öğrencilere istenilen ölçüde yardım sağlayamamaktadır.
- Çalışmak zorunda olan öğrencilerin dinlenecekleri zamanı almaktadır.
- Tutum ve uygulamaya dönük davranışların gerçekleşmesinde etkili olamamaktadır.
- Teknoloji okur-yazarlığı bulunmayan bireylerin uyum sağlamasında zorluklar yaşanmaktadır.
- İletişim teknolojilerine bağlı olmaktadır.
- Uygun bilgisayar donanımının olması noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır.
- Donanım konusundaki yetersizliklerden dolayı video, ses ve görsellere erişememek sıkıntı ve strese sebep olmaktadır.
- Hızlı internet ağına erişim gereklidir.
- Teknik rehberlik gerektirmektedir.
- Değerlendirmelerde güvenlik kısıtlı olarak sağlanmaktadır.
- Değerlendirmeler yalnızca nesnel sorularla sınırlı olmakta ve ödevlerin bireylerin kendilerine ait olup olmadığı noktasının doğrulanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır.

2.2.5. Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden ayıran özellikler

Öğreticinin otoriter olması, bireylerin dıştan denetimli yetiştirilmesi, sınıf içinde anlatılanların tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde anlaşılamaması, alıştırma ve tekrar sayılarının az oluşu gibi geleneksel eğitim sisteminde yer alan bazı sorunlar vardır. Aktaş (2007) bu vb. sorunların yeni bir eğitim modeli olan uzaktan eğitim sistemiyle aşılabileceğini savunmaktadır. Kendi kendine öğrenmeyi temel alan uzaktan eğitim sistemi, fırsat eşitsizliği sorununa çözüm getirerek isteyen her bireye YBÖ olanağı tanımaktadır (Aktaş, 2007). Uzaktan eğitimde öğretmen, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanıyan ortam düzenleyicisi ve de gerektiğinde öğrencilerin

başvurabileceği danışmanıdır. Öğrenci sorumluluklarının geçmişe göre artmasıyla öğretmen rollerinde de değişiklikler olmuştur. Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitim sistemindeki öğretmen rolleri benzerlik göstermekle beraber uzaktan eğitim sistemi geleneksel eğitimdeki öğretmen rollerine ek olarak öğretmenlere farklı roller de yüklemiştir (İşman, 2011).

Geleneksel eğitimde karşımıza çıkan sınırlılıklar uzaktan eğitimi zaman içerisinde daha farklı bir konuma getirmiştir. Gittikçe yaygınlaşan uzaktan eğitim sisteminin geleneksel eğitimden ayrılan özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Verduin ve Clark, 1994'ten aktaran Uşun, 2006):

- Öğretici ve öğrenenin farklı yerlerde olması,
- Eğitim ortamının öğretici ve öğreneni birleştirip ders içeriklerinin iletilmesini sağlaması,
- Eğitimlerin mekan ve zamandan bağımsız olması,
- Eğitim ortamının öğretici ve öğrenen arasında çift yönlü iletişimi sağlaması,
- Eğitim ortamının öğrenen, öğretici ve ders içeriklerinin bir araya getirilmesi için kullanılması,
- Öğrenenin öğretici etkisi altında olmadan öğrenime katılması,
- Ders sürelerinin öğrenenlere göre esnek belirlenmesi,
- Verilen eğitimin eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan şekilde alınabilmesi,
- YBÖ olanağı sunan etkili bir sistem ve araç olması.

Uzaktan eğitim modelinin geleneksel eğitim modelinden birçok yönden farklılıkları olduğunu savunan Çoban (2013) da bu özellikleri şu şekilde dile getirmiştir:

- Uzaktan eğitimde birey ders saatini kendisi belirlemekte ve bireye özel ders imkanı sağlamaktadır.
- Uzaktan eğitimde geleneksel eğitimdeki gibi öğretmen ile öğrencinin aynı anda ve aynı yerde bulunması gerekmemektedir.
- Uzaktan eğitimde öğretmen ile öğrenci farklı uygulamalarla bir araya gelmektedir.
- Uzaktan eğitimde etkileşim gelişen teknoloji ile sağlandığından eğitimdeki verim de artmaktadır.
- Yeterli teknik altyapıyla uzaktan eğitime istenilen zaman ve ortamdan ulaşılabilir.
- Uzaktan eğitim ile eşit ve sürekli eğitim imkanı sağlanmaktadır.

- Öğrencilerin ölçme değerlendirme ile ilgili işlemleri uzaktan eğitimde daha kolay bir şekilde yapılmaktadır.
- Öğrenciler kendi kendilerine öğrenme yeterliklerini kullanarak herhangi bir baskı altında kalmadan uzaktan eğitimdeki öğrenme işlemlerini gerçekleştirmektedirler.
- İhtiyaç ve koşullar dahilinde uzaktan eğitim, isteğe bağlı bir şekilde eş zamanlı olarak yapılabilmektedir.

2.2.6. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci rolleri

Teknoloji alanında yaşanan ve durağan olmayan gelişmeler, eğitim-öğretim sürecini de etkilemekte bu da uzaktan eğitim sürecinde yer alan öğretmen ile öğrencilerin rollerini de şekillendirmektedir. Öğretmenlerin geleneksel eğitimde öğretimi planlama, öğretimi yapma ve de yönetme, öğrenciyi tanıma, materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme, rehberlik, öğrencilerdeki temel becerileri geliştirme, gelişime açık olabilme gibi üstlendikleri roller uzaktan eğitimde yer alan öğretmenlerde de bulunması gereken rollerdendir (Uğur, 2014). Uzaktan eğitim sistemi öğrenci merkezlidir. Bu nedendir ki uzaktan eğitim uygulamalarında etkili olabilmek adına öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek gerekir (Uşun, 2006). Öğretim yaklaşımlarında meydana gelen değişimler de öğreticilerin ve öğrenenlerin farklı roller üstlenmelerini gerektirmektedir. Dinlemesi, sunulan bilgiyi alması, birbirleriyle yarışması beklenen öğrencilerden artık işbirliği yapması, sorgulaması, etkin şekilde eğitime katılması, hedeflerini belirlemesi ve problem çözücü olmaları beklenmektedir. Bu da bizlere eğitim sisteminin günümüzde öğretmekten ziyade öğrenme odaklı olduğunu göstermektedir (Demir, 2008). Öğretmen, uzaktan eğitimde dersi işleyenden ziyade dersin işlenmesine yardım eden rehber konumundadır. Bu nedenle öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecindeki ilgi ve merakını canlı tutabilmesi ve dersin akışını sağlayabilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin iletişim araçlarını ve teknolojik cihazları da kullanabilmesi gerekmektedir (Demir, 2014; İşman, 2011). Yani öğretmenin esnek ve aynı zamanda bireylerin koşullarına uyum sağlayabilme ve ayak uydurabilme özelliklerini taşıması gerekir (Uğur, 2014). Uzaktan eğitim ortamındaki öğretmen, öğreten olmaktan ziyade öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak profesyonel bir düzenleyici ve öğrencilerin ihtiyaçları oldukça başvurabileceği bir danışmandır (Büyükkaragöz ve Çivi 1997). Yani öğretmen uzaktan eğitimde öğrencilere birebir öğretmez. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştıracak ortamı ve gereken materyalleri hazırlar. Danışman rolünü öğretmen bu şekilde üstlenir. Bunun dışında

uzaktan eğitim sisteminde öğretmen; psikolog, öğretim tasarımcısı, öğretici, teknoloji uzmanı, yönetici, teknisyen, editör, site eğitmeni, sosyalleşme uzmanı, grafik tasarımcısı, danışman, lider, araştırmacı, , materyal üretici, sistem uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, proje yöneticisi, motivasyon sağlayıcı, iletişim uzmanı, içerik tasarımcısı ve uzaktan öğretim uzmanı gibi çeşitli roller üstlenmektedir (Karadağ ve Şen, 2014). İşman, Barkan ve Demiray (2005)'a göre de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin üstlendiği roller şu şekilde sıralanabilir:

- Görevine hazırlanma aşamasında sorumluluk hissetmelidir.
- Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda onlara danışmanlık yapmalıdır.
- Öğrencilerin beklentilerinden ve ihtiyaçlarından haberdar olmalıdır.
- Öğrencileri motive edebilmelidir.
- İletişim engellerinin etkilerini ortadan kaldıracabilmelidir.
- Etkili bir öğrenci öğretmen etkileşim ortamı kurmalıdır.

Öğretmenin üstlendiği roller uzaktan eğitimde süreç ilerledikçe ve öğrenciler eğitim uygulamalarında tecrübe ve güven kazandıkça değişecektir. Etkili bir çevrimiçi yönetimi geliştirebilmek adına geliştirilen beş basamaklı modelin önemini Kaya (2002) şu şekilde vurgulamaktadır:

1. Sisteme girme ve güdüleme: Öğrencilerin kendilerine olan güvenini arttırıp sisteme düzenli bir şekilde giriş yapmaları noktasında onları cesaretlendirmek ve de sistemin kullanımına dair açıklayıcı bilgiler sunmak.
2. Sosyalleşme: Grup içindeki bağlılığı ve grup kültürünü arttırarak etkin bir çalışma ortamı için farklı yöntemler geliştirmek.
3. Bilgi paylaşımı: Katılımcıları tartışmaya katılmaları için cesaretlendirmek, farklı öğrenme şekillerini desteklemek, değiştirilen bilgileri ve düşünceleri özetleyerek bir araya getirebilmek.
4. Bilginin yapılandırılması: Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle iletişim ve etkileşim içinde olmalarını özendirme, öğrenme bileşenlerinde yer alan unsurlar arasında bağlantı kurabilmek, geribildirim vermek ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarını desteklemek ve izin vermek.
5. Öğrencileri öğretici şeklinde yetiştirme: Öğrencileri internet ortamında uzaktan eğitimi yönetebilecek duruma getirmek.

Uzaktan eğitim için hem bireysel bir faaliyet hem de öğrenmeye motive olma üzerine kuruludur demek mümkündür. Öğrenme rehberlidir ve de öğrencileri aktif hale getirmek

için devamlı olarak destek sunmayı gerektirir. Öğrencilerin devamlı şekilde desteklenmesi uzaktan eğitimdeki öğretme bileşenini oluşturmaktadır. Bireysel öğrenmede belli seviyede olgunluk, bağımsızlık ve disiplin gerektiğinden, uzaktan eğitim hem kendi kendine öğrenebilmeyi geliştirmek için hem de bağımsız öğrenme uygulaması için uygundur. Uzaktan eğitimin öğretme ve öğrenme merkezinde öğrenciler, öğrencilere destek sağlayanlar arasında da bireysel ilişkiler, duygulara katılarak kavrama ve çalışma keyfi olmalıdır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler öncelikle başarılarından sorumludurlar. Bu nedenle kendilerinden beklenenleri zamanında gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Derslere devam etmeleri, eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olan etkinliklerin kurallarına uygun bir şekilde zamanında katılmaları, çeşitli donanımlara sahip olmaları, proje ve ödevlerini tamamlamaları ve teknik sorunları çözebilmeye çalışmaları uzaktan eğitim öğrencilerinin sorumluluğundadır (Gülbahar, 2009). Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitim şartlarından yararlanmak istiyorlarsa öğrenmeye de motive olmalıdırlar. Bununla birlikte içinde bulundukları sürecin ve etkileşimin önemini kavrayarak öğretmen tarafından verilen görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerekir (İşman ve Altınay, 2005). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları ve istekleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle uzaktan eğitimde, öğrencilerin sahip oldukları zihinsel yetenekler, kişisel özellikler ve bilişsel öğrenme şekilleri üzerinde hassasiyetle durulması gerekli konular arasında yer almaktadır (İşman, Barkan ve Demiray, 2005).

Uzaktan eğitimde yer alan öğrencilerin özelliklerini Uşun (2006) şu şekilde belirtmektedir:

- Genellikle işi ve ailesi olan orta yaşlı bireylerdir.
- Bir konuyla ilgili meraklarını giderme veya daha üst düzeydeki eğitimler için uzaktan eğitime başlarlar.
- Öğrenmeye hangi noktadan başlamaları gerektiği konusunu bilemeyebilirler.
- Teknoloji kullanımı konusunda zayıf olabilirler.
- Bireysel öğrenme alışkanlıklarına sahip bireylerdir.
- Genellikle motivasyon seviyeleri düşüktür.
- Kontrolü zor ve bağımsız kimlikli bir gruptur.

2.2.7. Uzaktan eğitim yöntemleri

Uzaktan eğitimin önemli bir ögesi olan ve eğitim ve öğretimi doğrudan doğruya etkileyen öğrenme ortamları geçmişten bugüne kadar farklılıklar göstermiştir. Öğrenme-öğretme

süreci içinde uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme kaynaklarının örgün eğitimdeki öğrencilere göre daha az olduğu görülmektedir. Yani öğrenme daha yalnız gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin var olan sınırlılıklarını giderme ve de öğrencileri yeterli seviyede öğrenmeye güdüleme işlevlerini üstlendiğini söylemek mümkündür (Özer, 1991). Bu öğrenme ortamları ise kullanılan yöntemlerle şekillenmiştir. Yapılan araştırmalara baktığımızda uzaktan eğitim öğrenme ortamlarında kullanılan yöntemlerin farklı evrelere ayrıldığını görmekteyiz. İşman (1999), uzaktan eğitimdeki yöntemleri şu dört başlıkta bir araya getirmiştir:

1. Mektupla eğitim: Posta hizmetleri vasıtası ile yazılı/basılı materyaller kullanılarak yapılan en eski uzaktan öğretim şeklidir. İletişim teknolojileri olmadığından öğretmen ile öğrenci yüz yüze iletişim hiç kurmamaktadır. Sınavlar da dahil olmak üzere tüm öğretim materyalleri posta yoluyla gönderilmektedir. Bu sistemde öğrencilerin zaman, mekan kavramları öğrenim temposu esnektir. Öğrenciye materyaller posta aracılığı ile gönderildiğinden etkileşimli ve eşzamanlı (senkron) iletişim yoktur. İletişim mşzamansızdır.
2. Radyo ve televizyonla eğitim: Belirli günlerde ve belirli saatlerde televizyon ve radyo kanalları kullanılarak yapılmaktadır. Bu uzaktan öğretim şeklinde tek yönlü iletişim esastır.
3. Bilgisayar/internet ile eğitim: Bu uzaktan öğretim modeli bilgisayar ve de internet kullanılarak yapılmaktadır. Bu sistemde e-posta, e-kütüphane, sohbet odaları, sanal ortamda paylaşılmış olan beyaz tahtalar ve sanal kantin kullanılan kaynaklar arasında yer almaktadır.
4. Bilişim teknolojileriyle eğitim: Sanal ortamlar, görüntülü telefon, gelişmiş fiber optik kabloları ve uydunun kullanılarak öğrencilerin istedikleri anlarda ve yerlerde öğretim faaliyetlerine katılabildikleri; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci şeklinde çift yönlü iletişimin yer aldığı bir uzaktan eğitim yöntemidir.

2.2.8. Uzaktan eğitim modelleri

Teknolojik alanda meydana gelen değişimler ve yenilikler eğitim süreçlerini de etkilemiş bu da eğitim alanına yeni uygulamaların ve yeni modellerin girmesini sağlamıştır. Eğitim teknolojisi uygulamalarıyla yeni alternatiflerin eğitim süreçlerine dahil olmasına zemin hazırlanmıştır. Artık kitle iletişim araçları yanında bilgisayarın etki alanı da eğitim uygulamaları üzerinde ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. Özmen ve Ediz (2002), uzaktan eğitim modellerini eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olarak iki gruba, bu

grupları da kullanılan araçlara ve amaçlarına göre de etkileşimli ve pasif şeklinde iki gruba ayırmaktadır. Pasif uzaktan eğitim tekyönlü iken etkileşimli uzaktan eğitim çift yönlü olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. Eşzamanlı (senkron/on-line) uzaktan eğitim: Eşzamanlı eğitim, eğitimin gerçek zamanlı olması anlamına gelmektedir. Öğrenen ile öğreticinin bir araya aynı anda gelmesiyle oluşur ve çoğunlukla bir dersin çoklanılmasıyla gerçekleştirilir. Bilginin üretildiği an hedef kitleye erişimi sağlanır. İnteraktif (etkileşimli) eğitimin gerçekleşmesi için öğrenciler ve öğretici arasındaki haberleşme kanalının çift yönlü olması gerekir. Sorunların ve üretilen bilginin karşılıklı olarak ve anında iletilmesi gerekliliği vardır. Eğitim bu modelde elektriksel cihazlar kullanılarak gerçekleştirilir. Dersin verilen ve alınan noktalarında görüntü ve sesi elektriksel işarete, bu elektriksel işaretleri de tekrar görüntü ve sese dönüştürebilen cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca alıcı-verici konumundaki bu noktalar için (Özmen ve Ediz, 2002).

2. Eşzamansız (asenkron/off-line) uzaktan eğitim: Bilginin önceden üretilerek depolandığı sonra da öğrencilerin istedikleri zamanda ve istedikleri kadar erişebildikleri uzaktan eğitim modelidir. Bu eğitim sisteminde öğrenme ve öğretme aynı anda yapılmaz. Bu eğitim, geleneksel eğitimdeki öğrencilerin yazılı dokümanlarına istediği zamanlarda dilediği tekrarda ulaşabilmesine benzemektedir. Uzaktan eğitim içinde bu durumu farklılaştıran nokta bilgisayar ve bilginin öğrencilere sunulmuş şeklidir. Bilgi, bilgisayarda sürekli olarak yenilenir, öğrenciler sayfaları ziyaret ettiklerinde izlenir, konularla ilgili öğretici yönü olan sorular yöneltilir ve de otomatik raporlar hazırlanır. Önceden hazırlanan soru bankasından yöneltilen sorular genel ya da kişiye has olabilir. Bu sistemde bilgilerin hazırlanıp bilgisayara depolanması iki şekilde olur:

- Çeşitli yazılım araçlarıyla ders içeriklerinin bilgisayara aktarımı,
- Anlatılmakta olan dersin mikrofon, kamere vb. cihazlarla bilgisayara alınması (Özmen ve Ediz, 2002).

2.2.9. Uzaktan eğitimin Türkiye tarihindeki gelişimi

Uzaktan eğitim, Türkiye’de ilk defa 1924 yılında Dewey’in hazırlamış olduğu “Öğretmen Eğitimi Raporu”yla duyulmuş ve 1927’de kavram olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır (Alkan, 1996). 2 Haziran 1927’de Milli Eğitim Bakanı, Talim ve Tebiye Kurulu üyeleri, Müsteşar, Umum Müdürü ve 11 Maarif Emini bir araya geldikleri toplantıda Türkiye’deki

eğitim sorunlarını ele almışlardır. Toplantıda gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemleri incelenerek Türkiye’deki eğitim sorununun mektupla öğretim yöntemiyle çözülebileceğine karar verilmiştir (Arar, 1999). 1950’li yıllarda MEB ile birlikte özel kuruluşlar da mesleki eğitimi ve yabancı dille ilgili uzaktan eğitimi gündeme getirerek uzaktan eğitimde yapılan yatırım oranlarını da arttırmışlardır. Böylelikle Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi’ne bağlı olan Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü bünyesinde uzaktan eğitim programına başlanmıştır. Faaliyete geçirilen bu programla banka çalışanları mesleki formasyonlarının takibini sağlamış, bu sayede de uzaktan eğitim artık hayata geçirilmiştir. 1951’de ise Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM) kurularak uzaktan eğitim faal olarak kullanılmaya başlanmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). 1960’lı yıllara gelindiğinde mektupla eğitimin eğitim sistemine sağladığı katkı dikkatleri çekmiş ve MEB ile Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığının girişimleri sonucunda İstatistik Yayın Müdürlüğüne bağlı Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bu merkezle beraber Türkiye’deki uzaktan eğitimin kapsamı genişletilmiştir. Bu başarı da daha sonra faaliyete geçecek olan Açık İlköğretim, Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim Fakültesi, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve Yayın Yükseköğretim Kurumu gibi kurumların kurulumuna zemin hazırlamıştır (Arar, 1999). 1968 yılında radyo ile televizyonun yaygınlaşmasıyla Mektupla Öğretim Merkezinin adı Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi şeklinde değişmiştir. 1982 sonrasında ise bu merkez Bilişim Merkezi adıyla hizmet sürecine devam etmiştir (Papi ve Büyükaslan, 2007).

1980’li yıllar ise uzaktan eğitimin Türkiye’de yükselişe geçtiği dönemdir. Bu dönem itibariyle teknolojik alt yapı yenilenmiş ve halkın eğitim ihtiyacını karşılayabilecek seviyeye gelmiştir. Uzaktan eğitim sistemi yükseköğretimde ilk olarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesiyle faaliyete geçirilmiştir (Çukadar ve Çelik, 2003). 1980’li yıllarda Bilişim Merkezinin ismi MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) şeklinde değiştirilmiştir. Bu tarihten sonra eğitimli nüfusta yaşanan artışla uzaktan eğitim Türkiye’de oldukça önemli bir konuma gelmiştir. (Papi ve Büyükaslan, 2007). 1990’lı yıllara gelindiğinde web ve internet teknolojisinin gelişimiyle uzaktan eğitim oldukça kapsamlı bir konuma gelmiştir. Uzaktan eğitimin internet üzerinden başlatılmasına adına Orta Doğu Teknik Üniversitesine bağlı Enformatik Enstitüsü kurularak bilişim alanında öğrencilerin kendilerini geliştirip diploma ve sertifika almaları hedeflenen programda uzaktan eğitim modeli kullanılmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003). 1992-1993 eğitim yılı itibariyle açık öğretim lisesi kurulmuştur. Daha sonra İstanbul Bilgi

Üniversitesinde internete dayalı yüksek lisans programını oluşturmuş ve Türkiye’de internet tabanlı bir uzaktan eğitim sistemi başlatan ilk vakıf üniversitesi olmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003). Sakarya Üniversitesi ise 1999 yılından sonra uzaktan eğitim kapsamına çeşitli programlar açılarak 2000 yılında internet destekli eğitime geçme kararı alınmıştır. 2002 yılında Yüksek Öğretim Kurumu aldığı kararla uzaktan eğitim ön lisans programlarını açma kararını vermiştir. Bu proje içerisinde ise Anadolu ve Sakarya Üniversiteleri yer almıştır (Çallı, 2002). Sonraki yıllarda ise birçok yükseköğretim kurumu dışında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da uzaktan eğitim uygulamalarına yer vermeye başlanmıştır.

Çağımızda tüm dünya ile beraber Türkiye’yi de etkisi altına alan ve hayatımızda önemli değişikliklere neden olan Covid-19 salgını, farklı birçok alanda yarattığı etkiyle gündemden düşmemektedir. Tüm dünyayı tehdit eden salgın yüzünden yapılan birçok faaliyete de tedbir amaçlı ara verilmek zorunda kalınmıştır. Ülkemizde ilk vakanın görüldüğü 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerine de ara verilmiş, yükseköğretim kurumları ve MEB’e bağlı kurumlar yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim sürecine geçiş yapmışlardır. Eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğratılmaması ve en az zararla atlatılması adına uzaktan eğitim faaliyetleri ülke geneline yayılmıştır. Öğretmen, öğrenci, veli ve süreç içerisinde yer alan herkes, dijital platformlar üzerinden yapılan uzaktan eğitime uyum sağlama çabası içerisinde girmişlerdir. Süreç MEB’e bağlı kurumlarda 23 Mart 2020 tarihinden sonra EBA TV üzerinden derslerin izlenmesi, EBA platformu üzerinden ödevlendirmelerle ve 16 Nisan 2020 tarihinden sonra da canlı ders uygulamaları şeklinde devam etmiştir. Yükseköğretim kurumlarında da uzaktan eğitim alt yapısı olan kurumlar eğitime ara vermeden yine uzaktan eğitime geçmişler alt yapısı olmayan üniversiteler ise farklı platformlar aracılığıyla sürece entegre olmaya çalışmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde bazı aksaklıklar yaşansa da veya süreçte yüz yüze eğitime göre bazı eksiklikler tespit edilse de Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimin, eğitim öğretim sürecine verdiği desteğin açıkça ortada olduğu görülmektedir.

2.2.10. Uzaktan eğitimin dünya tarihindeki gelişimi

Uzaktan eğitim sisteminin tarihsel gelişimi 1700’lü yıllara kadar uzanmaktadır. 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi’ndeki stenografi derslerinin uzaktan eğitimle verileceği ilanı uzaktan eğitimin ilk adımları kabul edilmektedir. 1933 yılındaki ilanla da mektuplarla öğretim yapılacağı ifade edilmiştir (Çoban, 2013). Dünyada ilk olarak kabul edilen uzaktan

eğitim uygulaması ise stenograf Isaac Pitman'ın Bath'da öğrencilere mektup yoluyla öğretim verdiği steno dersleridir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006). 1856 tarihinde Almanya'da Gustav Langenscheidt ve Charles Toussaint isimleri mektupla dil öğretmeye başlamış, 1873'te merkezi Boston olan ve Anna Elliot Ticknor tarafından evde öğrenmeyi teşvik eden derneği kurmasıyla mektupla öğretimin Atlantik'i aşması sağlanmış ve 1866'da İsveç'te H. S. Hermod tarafından yine mektup yoluyla İngilizce öğretimi gerçekleştirilmiştir (Simonson ve diğerleri, 2006). Hans Hermod 1890 yılında ise ticari ve dil konuları ile ilgili eğitim verilmesi için kendi imkanlarıyla bir özel okul kurmuştur. 1905 yılında Baltimore'de hükümet tarafından Ev Öğretim Dairesi kurulmuştur. 1906 ile 1910 tarihleri arasında Wisconsin'de bulunan yedi üniversitede mektup ile öğretim programları açılmıştır (Uşun, 2006). ABD'de 1914'te çıkarılan bir yasa ile mektupla öğretimin yaygınlaşması sağlanmış, 1915'te Wisconsin şehrinde okullardaki mektupla öğretim kurslarının yürütülmesi için Ulusal Yüksek Öğrenim Birliği (NUCEA) kurularak faaliyetine başlamıştır (Toker Gökçe, 2008). İngiltere'de yer alan Londra Üniversitesini dışardan bitirmek isteyenler için düzenlenen uygulama, uzaktan eğitime yönelik yapılan öncül uygulamalardan kabul edilmektedir. National Extension College (NEC) adlı kurum ise bu alanda öncü olan kurumlar arasında yer almaktadır. Bu kurum, 1974'te bugünkü uzaktan eğitim anlayışının oluşmasında önemli bir yere sahip olan İngiliz Açık Üniversitesi kuruluş çalışmalarının oluşturulduğu, yürütüldüğü ve yönlendirildiği bir kurum olarak kabul edilmektedir (Demiray, 1999).

Mektupla öğretim şeklinde başlayan uzaktan eğitim uygulamalarının yerini 1900'lü yıllarda radyo, teyp gibi araçlar almıştır ve ilk radyo yayını da 2 Kasım 1920 yılında ABD'de başlamıştır. 1923'e gelindiğinde ABD'deki okullar için eğitsel radyo program yayınları başlamış ve kısa sürede beş yüzü aşkın radyo yayın istasyonu faaliyete geçmiştir. 1922 tarihinde Sovyetler Birliği, Fransa ve İngiltere'de; 1923'te ise Almanya'da uzaktan eğitim uygulamaları radyo yayınları ile yapılmaya başlanmıştır (Uşun, 2006). Almanya'da 1956 yılında temeli atılan uzaktan eğitim faaliyetleri daha sonra Schulfernsehen, Fernuniversität, Deutsch Institut Für Fernstudien ve Tele College gibi günümüzdeki uzaktan eğitim alanındaki kurumlara dönüşmüştür. Fransa'da uzaktan eğitimle ilgili 1907 tarihinde atılan adımlar da 1939 tarihinde uzaktan eğitim merkezinin açılmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim sisteminin halk eğitimi alanındaki örnek uygulamaları ise bu dönemlerde Rusya'da görülür. Japonya'da ise 1948 tarihinde temelleri atılmış 1986'da da University of The Air kurulmuştur (Demiray, 1999). Mektubun ve radyonun ardından

uzaktan eğitimde televizyon teknolojisi de kullanılmıştır. Uzaktan eğitim alanında televizyonun ilk görülmesi ABD’de yer alan Iowa Üniversitesinde 1932-1937 tarihleri arasında eğitim televizyonu yayınları şeklinde gerçekleşmiştir. Boston’daki Evde Gelişmeyi Teşvik Derneği faaliyetleri de yine televizyonun uzaktan eğitim alanında kullanılmasının ilk örnekleri arasında yer almaktadır (Uşun, 2006). 1960’lı yıllarda kullanılan uydu teknolojisi ve 1980’li yıllarının sonunda geliştirilen fiber-optik sistemi uzaktan eğitim alanında çift yönlü iletişim için önemli bir adım olmuştur (Simonson ve diğerleri, 2009).

1980’li yıllar içinde kişisel bilgisayarlardaki artış uzaktan eğitimde de yeni bir dönemi başlatmıştır. Bu dönemde bilgisayarlar, programlı öğretim bünyesinde hazırlanan eğitsel programlarla beraber yaygın şekilde kullanılmıştır (İşman, 2011). Bu dönem uzaktan eğitimde bilgisayar konferans sisteminin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu sistemle Fransa, Avustralya, İngiltere gibi farklı coğrafi bölgelerde yer alan öğrencilerin eş zamanlı görüşmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca Londra, Newyork ve Batı Avustralya’daki bazı üniversiteler tarafından telekonferans teknolojisiyle uzaktan eğitim derslerinin hazırlandığı görülmüştür (İşman, 2011). Uzaktan eğitim alanında etkisini gösteren teknolojilerden biri de internettir. 1980’li yıllardan sonra yaygınlaşan internet uzaktan eğitimde yeni bir çığır açmıştır. Öğretici, hazırlamış olduğu eğitim materyallerini ve ders içeriğini internet vasıtasıyla farklı bölgelerde bulunan öğrencilere kolayca ulaştırabilmektedir (Simonson ve diğerleri, 2009). Az maliyetli olma, çift yönlü etkileşim, eş zamanlı ve eş zamansız iletişim gibi imkanlar tanıyan internet aynı zamanda öğrencilere farklı ve çeşitli görsel materyal olanakları sunma gibi özellikleriyle uzaktan eğitimde zamanla yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Simonson ve diğerleri, 2009).

2.2.11. Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar

2.2.11.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Horzum (2003) çalışmasında öğretim üyelerinin internet destekli eğitimle ilgili düşüncelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla Sakarya Üniversitesinde görev yapan 40 öğretim üyesine ulaşmıştır. Bu öğretim üyelerine internet destekli eğitimle ders verme ve de bu eğitimi yararlı bulmayla ilgili 5, bu eğitime yönelik düşünceleriyle ilgili 21 soru yani toplamda 26 soruluk bir anket uygulanmıştır. Uzaktan eğitim sistemiyle ilgili bilgilere

sahip olmaya yönelik sonuçlarda internet destekli eğitim için klasik yöntemi destekler nitelikte bir yöntem şeklinde kullanılması ve gelişen teknolojinin öğrenimi kolaylaştırması başlıklarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İnternet destekli eğitim sisteminin ders vermeyle ilgili sonuçlarında bu sistemin öğrencilerdeki merak unsurunu daha canlı tutabileceği, bazı derslerde kullanılabileceği ve fiziki ortam açığının kapatılması için kullanılabileceği noktalarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sistemi faydalı bulma yönünde ise, sistemin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması, gelişen teknolojinin öğrenimini kolaylaştırması ve sadece bir üniversiteden yürütülemeyecek bir sistem olması konularında da yine anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ağır (2007), özel ve devlet kurumlarında görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını tespit etmeyi ve uzaktan eğitim teknolojileri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla öğretmenlere araştırmacının geliştirmiş olduğu “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” (UÖETÖ) uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Balıkesir ilinde görevine devam eden 238 ilköğretim öğretmeniyle görüşülmüştür. Katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin orta değer yakınlarında ve olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik katılımcıların cinsiyeti, çalıştığı kurumu, branşı ve öğrenim durumlarında anlamlı farklılık görülmemekle beraber tutumlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak değiştiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların uzaktan eğitime dair bilgilerinin olup olmaması ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir. Kullanılmak istenilen uzaktan eğitim yöntemlerinin ise kıdem yılına göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür.

Yıldız (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının, tasarlayıp geliştirmiş olduğu web tabanlı bir senkron öğrenme ortamında uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmeyi hedeflemiştir. Öğrenciler hazırlanan öğrenme ortamında dört tane öğretim üyesinden dört hafta süresince toplamda sekiz saat ders almışlardır. Çalışmada Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen UEYTÖ kullanılmıştır. Elde edilen verilerde bu derslere katılan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Buna sebep olarak, uzaktan eğitimle beraber kullanılan bu senkron teknolojinin geleneksel olan eğitim ortamına bir hayli yakın olması gösterilmiştir.

Gök (2011) yaptığı araştırmasında internet tabanlı olan uzaktan eğitim programları kapsamında ders veren akademisyenlerin uzaktan eğitim algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Türkiye’de 13 üniversitenin uzaktan eğitim programlarında görev alan 81 öğretim üyesinin geçerli cevapları ile şekillendirilen araştırma bulgularına bakıldığında öğretim üyelerinin uzaktan eğitimdeki algı düzeylerinin “kaynaklara erişim” ve “temel bakışa ilişkin algı” faktörlerinde orta seviyede olduğu, “eğitim öğretim planlama” faktöründeki ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bütün faktörler göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin uzaktan eğitimdeki algı düzeyinin orta seviyede olduğu ve uzaktan eğitime yönelik genel algılarının ise çalışmada esas alınan bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kuşkonmaz (2011) yaptığı araştırmasında, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırmanın örnekleminde, İstanbul ilinin her iki yakasındaki ilköğretim kurumları arasından basit seçkisiz yöntemle random olarak belirlenen toplam 28 okulda görev yapan 610 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırmada yer alan katılımcıların mobil öğrenmeye ve uygulamalarına açık olduğunu ve gelecek dönemlerde bu uygulamaları derslerinde kullanmak istediklerini ortaya çıkarmıştır.

Tuncer ve Tanaş (2011) ise çalışmalarında uzaktan eğitim programlarıyla ilgili 59 akademisyenin görüşlerine başvurmuştur. Akademisyenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim konusuyla ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak aralarında uzaktan eğitim uygulamalarına katılanların sayısı 4, uzaktan eğitim konusunda bireysel çalışma yapanların sayısının ise 2 kişi olduğu tespit edilmiştir. 2 akademisyen ise görev yapmış oldukları üniversitelerin uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirici herhangi bir etkinlik yapmadığını belirtirken, akademisyenlerin yarısından fazlasıysa uzaktan eğitim sisteminin mesleki eğitim alanında kullanılamayacağını dile getirmişlerdir. Araştırmada akademisyenlerin uzaktan eğitimle ilgili bakış açılarını tespit edebilmek için uzak eğitimi kendi ifadeleriyle tanımlamaları istenmiştir. 39 akademisyen yaptıkları tanımda, öğrenen ve öğretmenin farklı mekanlarda yer aldığı ve teknoloji aracılığıyla eğitimin sürdürüldüğü ifadelerine vurgu yaparken 3 akademisyenin tanım yapmadığı görülmüştür. Akademisyenlerin %25,4’ü uzaktan eğitim uygulamasında işitsel ve de görsel öğelerin olması gerektiğini, %3,4’ü ise uzaktan eğitim uygulamasının örgün eğitim kapsamı dışında kalan kişilere yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Teknolojinin eğitime olan katkısıyla ilgili görüşlerin 21’i teknolojinin eğitim kalitesini yükselttiği, 14’ü de teknolojinin derslere görsellik katması ve

bilgiye ulaşma noktasında olumlu katkı sağladığı şeklindedir. Teknolojiyle ilgili 4 kişi teknolojinin ancak öğrenme kuramlarıyla bağdaştırıldığında faydalı olacağını, 4 kişi iletişimi zayıflattığını, 14 kişi de amacına uygun şekilde kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Uzaktan eğitimin hangi kurumlarca verilmesi gerektiğiyle ilgili soruya akademisyenlerin %9'u sadece özel, %15'i sadece devlet, %45'i ise hem özel hem devlet kurumları tarafından verilmesi gerektiğini savunurken 4 akademisyenin ise uzaktan eğitim uygulamasının hiçbir şekilde yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. 10 akademisyen de bu konuyla ilgili görüşte bulunmamıştır. Uzaktan eğitim programlarında yer alan hedef, eğitim durumları, içerik ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili akademisyen görüşlerine baktığımızda hedef boyutuyla ilgili %34'ünün uzaktan eğitim uygulamasının sosyal bilimlerde daha uygun olduğu, %20'sinin hedeflerin uzaktan eğitimle sorunsuz şekilde kazandırılabilmesi, %12'sinin donanım yeterli ise kazandırılabilmesi, %12'sinin yüz yüze eğitim yapılmadan kazandırılmasının mümkün olamayacağı, %7'sinin de hiçbir şekilde kazandırılmayacağı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. İçerik boyutuyla ilgili akademisyen görüşlerine baktığımızda; %24'ünün her içeriğin verilebileceği, %10'unun basit içeriklerin verilmesi gerektiği ve bunun da işitsel ve görsel öğelerle desteklenmesi gerektiği, %15'inin sadece teorik olan içeriklerin verilmesi gerektiği, %10'unun ise örgün eğitimdeki içerikle aynı olması gerektiği şeklinde görüş belirttikleri görülür. Öğrenme öğretmen süreciyle ilgili, uzaktan eğitim uygulamalarının suistimal edilebileceği (%16,9), ortamsal sorunların yaşanabileceği (%10), verim alınamayacağı (%10), devam durumunun sıkıntılı olacağı (%5), etkileşim sağlandığında etkili olacağı (%18,6) ve de gönüllü olanlarla daha etkili olacağı (%10) şeklinde genellikle olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Değerlendirme boyutuyla ilgili akademisyenlerin %19'unun objektif değerlendirme yapılabilmesi, %17'sinin sınavların sorun yaratacağı, %13,5'inin gerçek bir değerlendirmenin yapılamayacağı, %5'inin üst düzey becerileri ölçmede yetersiz olunacağı şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin %5'i değerlendirmelerin yüz yüze, %3,3'ü ise uzman kişilerce yapılmalıdır demiştir. Uzaktan eğitim programlarını iyileştirmeye yönelik önerilerde ise akademisyenlerin %30,5'i görüş belirtmemiştir. Ayrıca %18,64'ünün teknolojiden daha çok faydalanılması gerektiği, %11,86'sının öğretim ve de değerlendirme yöntemlerini geliştirmek gerektiği, %10,16'sının ise uzaktan eğitim uygulamasının arttırılarak yüz yüze eğitim ile karma bir şekilde verilmesi gerektiği konularını savunmuşlardır. Akademisyenlerden 5'i uzakta eğitimin standartlaşmasını, 4'ü tamamen kaldırılmasını, 2'si ise otokontrollerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

Yılmaz ve Aktuğ (2011) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim uygulamasıyla çevrimiçi ders vermekte olan öğretim görevlilerinin iletişim ve etkileşim konuları üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Uşak Üniversitesinin uzaktan eğitim verilen meslek yüksekokulunda görevli olan 5 öğretim elemanı bu doğrultuda görüşme yapmışlardır. Bu görüşme için sekiz sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretim üyeleri uzaktan ve yüz yüze eğitim verdiklerinden çoğunlukla karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmışlardır. Bazı katılımcılar sanal sınıfların yüz yüze eğitimdeki kadar etkili olduğunu, bazıları uzaktan eğitim uygulamasında iletişimin çoğunlukla tek yönlü olduğunu, yapılan ölçme değerlendirmelerinin güvenilir olmadığını ve de uzaktan eğitimde daha çok ön hazırlık gerektiğini dile getirmişlerdir. Yeterli teknolojik bilgiye ve donanımına sahip olunmalıdır diyen katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde genellikle sunuş yönteminin kullanıldığını ve bunun da üst düzeydeki bilişsel alan kazanımlarının gerçekleştirilmesinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar sanal sınıf ortamlarında sohbet araçlarını kullanırken bazıları da dikkat dağıtması nedeniyle sohbet, not paylaşımı, forum gibi iletişim araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri uzaktan eğitim sisteminde etkileşimin zengin olduğunu belirtirken bazıları derse katılımın az olmasından ve öğreticilerin tam anlamıyla sistemin özellikleri bilmeyişinden ve de dersi doğru şekilde yönetememesinden dolayı etkileşim sorunları yaşandığını savunmuşlardır. Bunlardan yola çıkarak araştırmacılar öğreten ve öğrenenlere uzaktan eğitim sisteminin kullanımı, öğretimsel süreci ve temel web teknolojileriyle ilgili eğitim verilmesi gerektiğini öneri olarak sunmuşlardır.

Birişçi (2013) çalışmasında video konferans tabanlı şekilde yapılan uzaktan eğitimle ilgili öğrenci tutum ve görüşlerinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Çoruh Üniversitesinin Sosyoloji bölümdeki 41 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırma Sakarya Üniversitesi ve Artvin Çoruh Üniversitesi arasındaki işbirliğinden yola çıkılarak YÖK tarafından oluşturulan Üniversiteler Arası Öğrenme Kaynakları Paylaşım Projesi kapsamındaki uygulama çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları görüşme formu ile tutumları ise beşli likert şeklinde ve 35 maddeden oluşan UEYT ölçeğiyle (Kışla, 2005) belirlenmiştir. Elde edilen puanlarda öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının kararsız seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre tutumlara bakıldığında erkeklerdeki ortalama puanların kızlarınkine oranla yüksek düzeyde olduğu ancak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden uzaktan

eğitimle ilgili alınan görüşleri olumlu ve olumsuz özellikler yönünden değerlendirilip iki tema şeklinde toplanmıştır. Olumsuz görüşlere bakıldığında katılımcıların neredeyse yarısının yüz yüze iletişimdeki gibi bir etkileşimin sağlanamadığını, 12 kişinin teknik sorunlarla ilgili yaşanan sıkıntıları, 10 kişinin yüz yüze iletişim olmadığından teknik sorunların yaşandığını ve derse motive olunamadığını, 4 kişi de iletişimden ve teknik sorunlardan dolayı derse olan ilgilerinin dağıldığını dile getirmişlerdir.

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) araştırmalarında uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin bakış açılarını incelemişlerdir. 95 öğretmenin yer aldığı çalışmada araştırmacıların geliştirmiş olduğu kişisel bilgi formuyla beraber uzaktan eğitimle ilgili görüşleri tespit edebilmek amacıyla Kışla (2005)'nin geliştirmiş olduğu beşli likert tipi ve 35 maddeyle şekillendirdiği ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin çoğu (%73) uzaktan eğitim vermek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %59'u uzaktan eğitim ile öğrenme kapasitesinin geliştirilebileceğini, %60'ı ise birçok dersin uzaktan eğitimle verilebileceğini düşünmektedir ve bu oranlar birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı uzaktan eğitim sisteminin öğrenme kalitesini arttırdığı ve öğrenimi kolaylaştırdığı bir kısmı da uzaktan eğitimin bireyleri tembelleştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitim programları bitiminde verilen sertifikaların geçerliliği ile ilgili görüşlerde ise katılımcıların hemen hemen yarısının bu geçerliliğe inanmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim mezuniyetlerinde iş bulmanın yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu doğrultuda Türkiye'deki açık öğretim şeklinde olan programların da yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar uzaktan eğitimde kalitenin artması için eğitimin iyi bir şekilde tasarlanıp daha kaliteli materyallerle çalışılması gerektiği noktasına dikkat çekmişlerdir.

Barış (2015), araştırmasının çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Namık Kemal Üniversitesinde öğrenim gören 282 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma bu öğrencilerin uzaktan öğretimle ilgili tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Kışla (2005)'nin geliştirmiş olduğu UEYTÖ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya dahil olan öğrencilerin tutum düzeylerinin genel olarak düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenci tutumlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık görülmezken, sürekli internet erişimi, bilgisayarı ve mobil cihazı olanların tutum puanlarının olmayanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarında uzaktan eğitimle ilgili olumlu düzeyde bir tutum tespit edilmiştir.

Ülkü (2018) ilkokul kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma örneklem olarak Bolu merkezde 37 ilkokul kurumunda görevine devam eden 355 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilmiş olan UEYTÖ ile toplanmıştır. Araştırma bulgularında genel anlamda katılımcıların öğrenim durumu hariç diğer değişkenlere göre uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet değişkeniyle uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık saptanamamış ancak kadın katılımcıların tutumunun az farkla da olsa erkek katılımcıların tutumuna oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında farklar görülse de bunların anlamlı olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin branş ya da sınıf öğretmeni olma değişkeniyle uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı dille getirilmiştir. Katılımcıların öğrenim durumu değişkeniyle uzaktan eğitim tutumları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmiştir. Mezuniyeti yüksek lisans olan öğretmenlerin tutumlarına bakıldığında mezuniyeti ön lisans olanlara oranla bu öğretmenlerin daha yüksek seviyede olumlu görüş verdikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olunmaması değişkenine göre öğretmenlerin tutumları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Yavuz (2016)'un çalışmasında Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören 524 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarına yönelik veriler Ağır, Gür ve Okçu (2007)'nin geliştirmiş olduğu UEYTÖ ile elde edilirken, İngilizce dersiyile ilgili tutumlarına yönelik verileri Altunay (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Tek Boyutlu İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”yle elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitimle ilgili öğrenci tutum düzeyleri ortalamanın biraz üzerindedir. Cinsiyet, mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı, okudukları bölümler açısından ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının da yine ortalamanın üstünde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan liseye göre İngilizce dersine ilişkin tutumlarında da farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile

İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ama düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yumbul (2021) araştırmasında liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, Ağır, Gür ve Okçu (2007)'nin geliştirmiş olduğu UEYTÖ ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde devlet okullarında görev yapan değişik branşlardaki 404 lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitimle ilgili öğretmen tutum düzeylerinin ortalamanın üzerinde yani öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri açısından da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

2.2.11.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Nasser ve Abouchedid (2010) araştırmasında, Lübnan'daki uzaktan eğitim programının uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve yöneticilerin tutumları belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimin internet, teknolojik araç ve gereç sıkıntısı ve maddi külfet gibi bazı sınırlılıkları ortaya çıkarması nedeniyle araştırmaya dahil olan katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili olumsuz bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Soleımanı (2012) çalışmasında İran'da uzaktan eğitim sistemi içerisinde yer alan üniversite öğretmenlerine yer veren araştırmacı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile kampüs içi eğitimindeki öğretim elemanlarına yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmacı örneklem olarak İran Tahran'da yer alan diğer devlet üniversitelerinde görev yapan 70 kişiyi ve Payame Noor EFL öğretim elemanı ve eğitmeni olmayan 70 kişiyi esas almıştır. Araştırma bulguları PNU EFL öğretmenlerinin mesleki gelişim seviyelerini arttırdıklarına inandıklarını göstermektedir. Ama bu inancın fazla yaygın olmadığı, PNU dışında yer alan öğretmenlerle mesleki gelişimin kapsam alanı arasında önemli bir farklılık olmasından anlaşılmaktadır. Bu sebeple, PNU EFL öğretmenlerinin dünya üzerindeki İngilizce öğretimindeki farklılıklara ayak uydurabilme adına İngilizce öğretmek amacı için yüksek seviyede motivasyon sağlarken aynı zamanda üniversite uzaktan eğitim sistemlerinde öğretme konusuyla ilgili daha çok farkındalık geliştirilmelidir düşüncelerine ulaşılmıştır.

Smidt, Bunk, McGrory, Li ve Gatenby (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Orta Atlantik Devlet

Üniversitesinde öğrenim gören 36 öğretmen adayına öğrenci niteliklerinin, eğitmenin ve dersin özelliklerinin belirlenmesi için ölçek uygulanmıştır. Sonuçlara baktığımızda öğretmen adayları karma eğitime daha olumlu bir bakış açısı sergilerken, online derslerdeki esnekliği ise pozitif şekilde değerlendirmişlerdir. Araştırmada online ortamda etkileşimin önemi ve gerekliliği ön plana çıkmakla beraber eğitmenlerin iyi tasarlanmış bir içerikle derslerini sunmasının da öğrenci tutumlarına olumlu yönde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

MukovıZ (2016) araştırmasını YBÖ sistemi içinde ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan öğrenme sürecine hazır olma durumlarını incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada örneklem olarak ilköğretim öğretmenliği bölümünde okuyan 342 ilköğretim öğretmeni adayı, 81 tane ilköğretim öğretmeni ve 96 tane ilköğretim öğretmenliği fakültesi öğretim üyesi olmak üzere toplamda 519 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında katılımcıların YBÖ sürecinde uzaktan eğitime hazır olma durumlarının düşük ve de ortalama düzeylerde olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan öğrenme sürecine hazır olmalarının da “İlköğretimde Uzaktan Eğitimin Temelleri” adlı derste yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Baek, Zhang ve Yun (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı olan tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada örneklem olarak Güney Kore ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Uzunboylu ve Özdamlı (2011)’nın geliştirmiş olduğu “‘Mobil Öğrenme Algılama Ölçeği’” kullanılmıştır. Sonuçlara baktığımızda katılımcıların mobil öğrenmeye olan tutumlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmen tutumlarının erkek öğretmen tutumlarına göre daha pozitif olduğu, mobil öğrenme uygulamaları ve araç biçimlerine yönelik ortaöğretim öğretmen tutumlarının ise ilkokul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber mesleki kıdemi 15 yıldan fazla olan katılımcıların kıdemi daha az olan katılımcılara göre mobil öğrenmeye karşı daha çok tutum sergilediği, dil öğretmenlerinin ise mobil öğrenme uygulamaları ve araç biçimlerine yönelik tutumlarında ise diğer bütün öğretmenlere göre daha fazla düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir. Tarama modeli, geçmiş veya günümüzde yer alan bir durumu olduğu gibi betimleyen ayrıca öğrenmenin gerçekleşmesi ve de bireyde istenilen davranışların gelişmesi amacıyla uygulanan süreçlerin tamamıdır. Genel tarama modeli ile çok sayıda elemanı olan bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya varabilmek için evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim derecesini ve/veya varlığını tespit etmek amaçlanır. Yani ilişkisel tarama modeliyle, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişme varsa da bunun nasıl ve ne derece olduğu saptanmaya çalışıldığı için (Karasar, 2012) yapılan araştırmada bu yöntem uygun görülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitimi yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde Bursa ili merkez Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 23195 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreni kapsamında 23195 öğretmenden oluşan üç ilçede %50 prevalans, 1.0 desen etkisi, %3 sapma ve %90 güven düzeyinde 728 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurularak Bursa ili merkez üç ilçede yer alan 861 öğretmen için okullara online ölçme aracı dağıtılmış; dağıtılan ölçme araçlarından 50 tanesi çeşitli nedenlerden dolayı (eksik doldurma, veri atlama vb.) elenerek araştırmaya dahil edilmemiş, 811

öğretmenin verisi araştırmaya dahil edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	485	59,8
	Erkek	326	40,2
Yaş	20-29	64	7,9
	30-39	251	30,9
	40-49	311	38,3
	50 ve üzeri	185	22,8
Mesleki kıdem	1-5 yıl	78	9,6
	6-10 yıl	92	11,3
	11-15 yıl	132	16,3
	16-20 yıl	160	19,7
	21 ve üzeri yıl	349	43,0
Günlük kişisel internet kullanımı	0-1s	38	4,7
	1s-2s	126	15,5
	2s-3s	168	20,7
	3s-4s	193	23,8
	4s ve üzeri	286	35,3
Toplam		811	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 485’i (%59,8) kadın ve 326’sı (%40,2) erkektir. Öğretmenlerin 64’ü (%7,9) 20-29 yaş, 251’i (%30,9) 30-39 yaş, 311’i (%38,3) 40-49 yaş, 185’i (%22,8) 50 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin 78’i (%9,6) 0-5 yıl arası, 92’si (%11,3) 6-10 yıl arası, 132’si (%16,3) 11-15 yıl arası, 160’ı (%19,7) 16-20 yıl arası, 349’u (%43,0) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 38’i (%4,7) 0-

1 saat, 126'sı (%15,5) 1-2 saat, 168'i (%20,7) 2-3 saat, 193'ü (%23,8) 3-4 saat, 286'sı (%35,3) 4 ve üzeri saat günlük internet kullanımına sahiptir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile Bozkan ve Bayrakçı (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır. Ağır, Gür ve Okçu (2007)'nin çalışmasında UEYTÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.83, Bozkan ve Bayrakçı (2017)'nin çalışmasında YBÖEFÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0.84 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan bu ölçeklerin yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Güvenirlik Testi Sonuçları

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Cronbach's α	Items
UEYTÖ	811	21	85	51,83	12,757	0,91	17
YBÖEFÖ	811	48	85	67,60	6,925	0,84	21

Tablo 3 incelendiğinde UEYTÖ ve YBÖEFÖ'nün Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada bulunan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı UEYTÖ için 0,91, YBÖEFÖ için 0,84 bulunmuştur.

Araştırmadaki veriler 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esası temel alınarak toplanmıştır. Ulaşım kolaylığı ile zamandan tasarruf edebilme açısından belirtilen merkez ilçelerde çalışan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu evren içinden basit rastgele (seçkisiz) örnekleme yöntemi

ile farklı okullarda ve branşlarda görev yapan öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme seçim yapılırken grup içerisinde bulunan elemanların seçilme olasılıkları aynıdır (Çepni, 2005). Mevcut araştırma verilerinin toplanması için çevrimiçi formlar yöntemi kullanılarak Google Forms uygulaması ile ölçek formları oluşturulmuş ve katılımcılara çevrimiçi olarak duyurulmuştur.

3.3.1. Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeği

YBÖ'yü etkileyen faktörlere ilişkin algıya yönelik, öğretmenlerin YBÖEFÖ Bozkan ve Bayrakçı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 17 madde ve 4 alt boyuttan (sosyo-ekonomik, bireysel, teknolojik ve mesleki) oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach's alfa iç tutarlık katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar; sosyo-ekonomik faktörler (3 madde, .82), bireysel faktörler (4 madde, .78), teknolojik faktörler (6 madde, .86) ve mesleki faktörler (4 madde, .83) şeklindedir. Bu değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan her boyuttan alınan yüksek puan ortalamaları öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algılarını belirlemektedir.

3.3.2. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği

Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen UEYTÖ'nün kapsam geçerliği incelendikten sonra sonra yapı geçerliği; faktör analizi, madde toplam korelasyonları, madde ayırıcılık özelliği kullanılarak incelenmiştir. Her yöntemden elde edilen veriler ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğin yüksek olduğu sonucunu vermiş ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,835 olarak bulunmuştur (Ağır, Gür ve Okçu, 2007).

Yapılan çalışma sonunda oluşan UEYTÖ, 14 olumlu 7 olumsuz olmak üzere toplam 21 maddeden oluştuğu görülmektedir. Olumsuz 7 madde olarak belirlenen 4, 6, 9, 12, 15, 18 ve 20. Maddeler tersten puanlanarak hesaplanmıştır. 5'li likert olarak hazırlanan ölçekte bulunan olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddelerde bunun tam tersi bir yol izlenerek “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin düşük-yüksek puan aralığı 21 ile 105'tir. Bireyin ölçekten aldığı puan uzaktan eğitime karşı olan tutumunu belirlemektedir. Puan yükseldikçe uzaktan eğitime olumlu bir tutum sergilendiği söylenebilir.

3.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada ölçek uygulanan 811 öğretmenin ölçek verileri, analiz yapılmak üzere SPSS 26 programına aktarılmıştır. Örneklemden elde edilen verilerin işlenmesinin ardından yapılan normallik dağılım testleri ve diğer kriterlere göre alınan sonuçlarda elimizdeki verinin normal dağıldığı görülmüştür. Ölçeklerin genel puan ortalaması üzerinden yapılan normal dağılım analizinde katılımcı sayısı, çarpıklık basıklık değerleri, shapiro wilk testi, men-median ilişkisi ve histogram grafiği değerleri göz önüne alınmıştır. Bu değerlerden çarpıklık-basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında olduğu, mean-medyan puanlarının yakın olduğu ve histogram grafiğinin normal dağıldığı belirlenmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitimi Yönelik Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeklerinin Normal Dağılım Testi Sonuçları

	N	Mean	Median	Skewness	Kurtosis	Shapiro-wilk
UEYTÖ ortalama puanı	811	2,46	2,42	0,186	-0,255	0,002
YBÖEFÖ ortalama puanı	811	3,97	3,94	0,035	-0,198	0,006

Analizlere parametrik testler olan bağımsız örneklem t testi [Independent Sample T testi (student t testi)] ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anava) tek değişkenli analiz testleriyle devam edilmiştir. One Way Anova testinde anlamlılığa rastlanan değişkenler üzerinde, homojen dağılan gruplarda Post-hoc testi olan Bonferroni testi uygulanmıştır. Bu testi yaparak bağımsız değişkenler içerisinde yer alan kategorilerde anlamlılığın hangi kategoriden kaynaklandığı ve kategorilerdeki anlamlılık değerleri karşılaştırılmıştır.

UEYTÖ ve YBÖEFÖ arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında ne düzeyde korelasyon olduğu pearson korelasyon katsayısı üzerinden tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yöntem bölümü veri analizi kısmında yazıldığı gibi araştırmanın amacına uygun elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma problemleri sırasıyla ilgili bulgular, tablolar ve açıklamalar kullanılarak incelenmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı ölçek toplam puanlarından alınan betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki Korelasyonun İncelenmesi

Ölçekler	Mean ±sd		Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	YBÖEF Algıları
UEYTÖ	51,83	r		0,069
	±12,757	p		0,051
		N		811
YBÖEF algı ölçeği	67,60	r	0,069	
	±6,925	p	0,051	
		N	811	

*p< 0.05

Araştırma içerisinde kullanılan ölçekler arasında korelasyonu incelemek için normal dağılım gösteren sürekli değişkenlerde uygulanan Pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda UEYTÖ ve YBÖEFÖ arasında pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon olmadığı görülmüştür.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablollaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyut ve alt boyutları	N	Minimum	Maximum	Mean	SS
Sosyo ekonomik faktörler	811	6	15	12,52	1,454
Bireysel etkileri olan faktörler	811	10	20	15,89	1,997
Teknolojik etkileri olan faktörler	811	11	30	22,63	3,461
Mesleki etkileri olan faktörler	811	10	20	16,56	1,931
YBÖEFÖ	811	48	85	67,60	6,925

Tablo 6’da öğretmenlerin YBÖEF ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin “sosyo-ekonomik faktörler” alt boyutundan aldıkları en düşük puan 6, en yüksek puan 15’tir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan $\bar{X}=12,52$, hesaplanan standart sapma ise $Ss=1,454$ ’tür. “Bireysel etkileri olan faktörler” alt boyutundan aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan 20’dir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan $\bar{X}=15,89$, hesaplanan standart sapma ise $Ss=1,997$ ’dir. “Teknolojik etkileri olan faktörler” alt boyutundan aldıkları en düşük puan 11, en yüksek puan 30’dur. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan $\bar{X}=22,63$, hesaplanan standart sapma ise $Ss=3,461$ ’dir. Diğer taraftan ölçeğin “Mesleki

etkileri olan faktörler” alt boyutundan aldıkları en düşük puan 10, en yüksek puan 20’dir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan $\bar{X}=16,56$, hesaplanan standart sapma ise $Ss=1,931$ ’dir. Ayrıca ölçeğin tamamından elde edilen veriler incelendiğinde en düşük puanın 48, en yüksek puanın 85, ortalama puanın $\bar{X}=67,60$, hesaplanan standart sapmanın ise $Ss=6,925$ olduğu görülmektedir.

4.2.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Cinsiyet	N	Mean	±sd	t	P
YBÖEF toplam puan	Kadın	485	68,49	6,794	4,510	0,000**
	Erkek	326	66,28	6,918		
Sosyo-ekonomik faktörler toplam puan	Kadın	485	12,72	1,415	4,722	0,000**
	Erkek	326	12,23	1,465		
Bireysel faktörler toplam puan	Kadın	485	16,08	1,976	3,335	0,001**
	Erkek	326	15,61	1,998		
Teknolojik faktörler toplam puan	Kadın	485	22,96	3,351	3,390	0,001**
	Erkek	326	22,13	3,566		
Mesleki faktörler toplam puan	Kadın	485	16,73	1,867	3,023	0,003**
	Erkek	326	16,32	2,000		

*p< 0.05 , **p< 0.0

Tablo 7’de yer alan Independent Sample T testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖEF toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [t=4,510; p<0,01]. YBÖEF’nin alt boyutu olan sosyo-ekonomik faktörler boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir [t=4,722; p<0,01]. YBÖEF’nin alt boyutu olan bireysel faktörler boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık

tespit edilmiştir [$t=3,335$; $p<0,01$]. Bu farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. YBÖEF'nin alt boyutu olan teknolojik faktörler boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t=3,390$; $p<0,01$]. YBÖEF'nin alt boyutu olan mesleki faktörler boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$t=3,023$; $p<0,01$]. Bu sonuçlara göre YBÖEF boyut ve dört alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir ($p<0,01$).

4.2.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Yaş	N	Mean	±sd	F	P
YBÖEF toplam puan	20-29	64	69,59	6,577	4,436	0,004**
	30-39	251	68,39	6,961		
	40-49	311	67,05	6,670		
	50 ve üzeri	185	66,77	7,218		
Sosyo-ekonomik faktörler toplam puan	20-29	64	12,94	1,207	4,546	0,004**
	30-39	251	12,68	1,429		
	40-49	311	12,43	1,437		
	50 ve üzeri	185	12,31	1,549		
Bireysel faktörler toplam puan	20-29	64	16,27	1,720	1,342	0,260
	30-39	251	15,74	1,964		
	40-49	311	15,90	2,049		
	50 ve üzeri	185	15,97	2,035		
Teknolojik faktörler toplam puan	20-29	64	23,63	3,083	9,902	0,000**
	30-39	251	23,38	3,345		
	40-49	311	22,22	3,390		
	50 ve üzeri	185	21,94	3,612		

	20-29	64	16,77	2,006		
Mesleki faktörler toplam puan	30-39	251	16,59	2,003	0,350	0,790
	40-49	311	16,50	1,812		
	50 ve üzeri	185	16,56	2,010		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 8’de öğretmenlerin YBÖEF boyut ve alt boyutlarının yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin YBÖEF’nin boyutu toplam puanının yaş değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir [F=4,436; p<0,01]. Alt boyutlardan sosyo-ekonomik toplam puanı [F=4,546; p<0,01] ve teknolojik faktörler toplam puanının [F=9,902; p<0,01] yaş değişkeninde anlamlı farklılığı tespit edilmesine rağmen; bireysel faktörler alt boyutunda ve mesleki faktörler alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, Post-hoc testlerinden homojen gruplarda uygulanan Bonferroni testi uygulanarak anlamlı farklılığın hangi yaş kategorilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ise tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Ort. Farkı (I-J)	S. hata	P
YBÖEFÖ toplam puanı	20-29	30-39	1,203	0,964	1,000
		40-49	2,539*	0,945	0,044*
		50 ve üzeri	2,821*	0,998	0,029*
		50 ve üzeri	-0,629*	0,209	0,016*
Sosyo-ekonomik maddelerin toplam puanı	50 ve üzeri	20-29	-0,629*	0,209	0,016*
		30-39	-0,373*	0,140	0,047*
		40-49	-0,123	0,134	1,000
		50 ve üzeri	1,684*	0,494	0,004**
Teknolojik etkileri olan maddelerin toplam puanı	20-29	30-39	0,247	0,477	1,000
		40-49	1,406*	0,467	0,016**
		50 ve üzeri	1,684*	0,494	0,004**
	30-39	20-29	-0,247	0,477	1,000
		40-49	1,160*	0,289	0,000**
		50 ve üzeri	1,438*	0,330	0,000**

* Post Hoc Analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır: p<0.0125.

Tablo 9'a göre öğretmenlerin YBÖEF üzerinden YBÖ algılarını görmek amacıyla yaş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda YBÖ boyutu ve sosyo-ekonomik nedenler ile teknolojik nedenler alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlılığın yaş değişkeni içerisinde yer alan gruplar arası anlamlılığını görmek için homojen gruplarda Bonferroni testi yapılmıştır. Yaş değişkenine göre yapılan Post-hoc testi sonucunda yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin YBÖ genel algı puanları, yaşları 40-49 olan öğretmenler ile 50 ve üzeri arasında olan öğretmenlerin YBÖ genel algı puanlarından anlamlı olarak büyük olduğu görülmüştür.

Gruplar arasında anlamlılığın görüldüğü sosyo-ekonomik algı alt boyutunda yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin YBÖ'ye yönelik sosyo-ekonomik algılarının yaşı 20-29 ve 30-39 olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bir diğer anlamlılığın görüldüğü teknolojik algı alt boyutunda 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin YBÖ'ye yönelik teknolojik algılarının 40-49 ile 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksek, 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin YBÖ'ye yönelik teknolojik algılarının 40-49 ile 50 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre ise yine anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF'ye yönelik algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Mesleki		N	Mean	±sd	F	P
	Kıdem						

YBÖEF toplam puan	1-5 yıl	78	69,27	6,705		
	6-10 yıl	92	66,65	6,454		
	11-15 yıl	132	68,84	6,738	3,713	0,005**
	16-20 yıl	160	67,91	7,140		
	21 ve üzeri yıl	349	66,87	6,956		
Sosyo-ekonomik faktörler toplam puan	1-5 yıl	78	12,69	1,435		
	6-10 yıl	92	12,59	1,039		
	11-15 yıl	132	12,86	1,404	3,917	0,004**
	16-20 yıl	160	12,57	1,561		
	21 ve üzeri yıl	349	12,32	1,495		
Bireysel faktörler toplam puan	1-5 yıl	78	16,04	1,937		
	6-10 yıl	92	15,39	1,910		
	11-15 yıl	132	15,76	1,970	2,069	0,083
	16-20 yıl	160	16,00	2,025		
	21 ve üzeri yıl	349	16,00	2,018		
Teknolojik faktörler toplam puan	1-5 yıl	78	23,74	3,221		
	6-10 yıl	92	22,37	3,240		
	11-15 yıl	132	23,61	3,328	7,459	0,000*
	16-20 yıl	160	22,66	3,468		*
	21 ve üzeri yıl	349	22,05	3,491		
Mesleki faktörler toplam puan	1-5 yıl	78	16,79	1,775		
	6-10 yıl	92	16,30	2,042		
	11-15 yıl	132	16,61	2,002	0,955	0,431
	16-20 yıl	160	16,69	1,911		
	21 ve üzeri yıl	349	16,51	1,917		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 10’da öğretmenlerin YBÖ’yü yönelik algıları boyut ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin YBÖEF boyutu toplam puanının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir [F=3,713; p<0,01]. Alt boyutlardan sosyo-ekonomik faktörler toplam puanı [F=3,917; p<0,01] ve teknolojik faktörler toplam puanının [F=7,459; p<0,01] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmesine rağmen; bireysel faktörler alt boyutunda ve mesleki faktörler alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır (p>0,05).

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, Post-hoc testlerinden homojen gruplarda uygulanan Bonferroni testi uygulanarak anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem

kategorilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ise tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi

	(I) Kıdeminiz	(J) Kıdeminiz	Ort. Farkı (I-J)	S. hata	P
Sosyo-ekonomik faktörler toplam puan	11-15 yıl	1-5 yıl	0,164	0,203	0,995
		6-10 yıl	0,269	0,163	0,650
		16-20 yıl	0,287	0,174	0,644
		21 ve üzeri yıl	0,541 *	0,146	0,003**
Teknolojik faktörler toplam puan	21 ve üzeri yıl	1-5 yıl	-1,689*	0,427	0,001**
		6-10 yıl	-0,315	0,399	1,000
		11-15 yıl	-1,559*	0,348	0,000**
		16-20 yıl	-0,602	0,325	0,647

Tablo 11'e göre öğretmenlerin YBÖEF üzerinden algılarını görmek amacıyla mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda YBÖ'ye yönelik algı boyutu ile sosyo-ekonomik etmenler ve teknolojik etmenler alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni içerisinde yer alan gruplara arası anlamlılığı görmek için Post-hoc testlerinden homojen gruplarda Bonferroni ve heterojen gruplarda Dunnett's T3 sonuçlarına bakılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Post-hoc testi sonucunda YBÖ algıları boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sosyo-ekonomik etmenler alt boyutunda gruplar arasında heterojen gruplarda Post-hoc testi olan Dunnet-T3 sonuçlarına göre mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin, 20 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerden YBÖ sosyo-ekonomik algılarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik faktörler alt boyutunda, homojen gruplarda Post-hoc testi olan Bonferroni sonuçlarına göre 20 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin, 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre YBÖ'de teknolojik faktör algılarının anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmüştür.

4.2.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algıları günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	İntr. Kullanımı	N	Mean	±sd	F	P
YBÖEF toplam puan	0-1s	38	63,66	7,513	11,493	0,000**
	1s-2s	126	65,10	6,673		
	2s-3s	168	67,27	6,796		
	3s-4s	193	68,05	6,957		
	4s ve üzeri	286	69,12	6,513		
Sosyo-ekonomik faktörler toplam puan	0-1s	38	11,95	1,541	2,360	0,052
	1s-2s	126	12,34	1,369		
	2s-3s	168	12,62	1,430		
	3s-4s	193	12,56	1,453		
	4s ve üzeri	286	12,59	1,479		
Bireysel faktörler toplam puan	0-1s	38	15,29	2,277	5,685	0,000*
	1s-2s	126	15,34	1,985		
	2s-3s	168	15,89	2,000		
	3s-4s	193	15,85	2,022		
	4s ve üzeri	286	16,25	1,878		
Teknolojik faktörler toplam puan	0-1s	38	20,24	3,672	15,587	0,000*
	1s-2s	126	21,26	3,245		
	2s-3s	168	22,29	3,491		
	3s-4s	193	23,07	3,276		
	4s ve üzeri	286	23,44	3,296		
Mesleki faktörler toplam puan	0-1s	38	16,18	2,252	3,459	0,008*
	1s-2s	126	16,16	2,006		
	2s-3s	168	16,47	1,923		
	3s-4s	193	16,56	1,941		
	4s ve üzeri	286	16,85	1,815		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 12’de öğretmenlerin YBÖ’ye yönelik algıları boyut ve alt boyutlarının günlük internet kullanımı değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin YBÖEF boyutu toplam puanının günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir [$F=11,493$; $p<0,01$]. Alt boyutlardan bireysel faktörler toplam puanı [$F=5,685$; $p<0,01$], teknolojik faktörler toplam puanının [$F=15,587$; $p<0,01$] ve mesleki faktörler toplam puanı [$F=3,459$; $p<0,01$] üzerinde günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmesine rağmen sosyo-ekonomik faktörler toplam puanı üzerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, Post-hoc testlerinden homojen gruplarda uygulanan Bonferroni testi uygulanarak anlamlı farklılığın hangi günlük internet kullanımı kategorilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ise tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	(I)internet kul.	(J)internet kul.	Ort. farkı (I-J)	S. hata	P
YBÖEFÖ toplam puanı	0-1s	1s-2s	-1,445	1,250	1,000
		2s-3s	-3,616*	1,213	0,030*
		3s-4s	-4,394*	1,198	0,003**
		4s ve üzeri	-5,464*	1,166	0,000**
	4s ve üzeri	0-1s	5,464*	1,166	0,000**
		1s-2s	4,019*	,722	0,000**
		2s-3s	1,849*	,656	0,050*
		3s-4s	1,071	,629	0,892
Bireysel etkileri olan maddelerin toplam puanı	1s-2s	0-1s	,052	,365	1,000
		2s-3s	-,552	,233	0,180
		3s-4s	-,508	,226	0,248
		4s ve üzeri	-,907*	,211	0,000**
Teknolojik etkileri olan maddelerin toplam puanı	0-1s	1s-2s	-1,025	,619	0,979
		2s-3s	-2,055*	,601	0,007**
		3s-4s	-2,836*	,593	0,000**
		4s ve üzeri	-3,200*	,577	0,000**
	4s ve üzeri	0-1s	3,200*	,577	0,000**
		1s-2s	2,175*	,357	0,000**

		2s-3s	1,145*	,325	0,004**
		3s-4s	,365	,311	1,000
Mesleki etkileri olan	1s-2s	0-1s	-,025	,355	1,000
maddelerin toplam puanı		2s-3s	-,312	,226	1,000
		3s-4s	-,406	,220	0,652
		4s ve üzeri	-,691*	,205	0,008**

Tablo 13'e göre öğretmenlerin YBÖEF üzerinden yaşam boyu algılarını görmek amacıyla günlük internet kullanımı değişkenine göre yapılan analiz sonucunda YBÖ boyutu, bireysel etkenler, teknolojik etkenler ve mesleki etkenler alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlılığın günlük internet kullanımı değişkeni içerisinde yer alan gruplar arası anlamlılığını görmek için homojen gruplarda Bonferroni testi yapılmıştır. Günlük internet kullanımı değişkenine göre yapılan Post-hoc testi sonucunda günlük internet kullanımı 0-1s olan öğretmenlerin günlük internet kullanımı 2s-3s, 3s-4s ve 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖ algılarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca günlük 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin, günlük 0-1s, 1s-2s, 2s-3s internet kullanan öğretmenlere göre YBÖ algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Gruplar arasında anlamlılığın görüldüğü bireysel faktörler alt boyutunda günlük internet kullanımı 1s-2s öğretmenlerin, 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖ'de bireysel faktör algıları anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Teknolojik faktörler alt boyutunda 0-1s internet kullanan öğretmenlerin, 2s-3s, 3s-4s, 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖ'ye etki eden teknolojik algılarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin teknolojik alt boyutunda YBÖ algılarının 0-1s, 1s-2s, 2s-3s internet kullanan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Anlamlılığın görüldüğü diğer alt boyut olan mesleki faktörler de ise 1s-2s günlük internet kullanan öğretmenlerin 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre mesleki faktörlerin etkilediği YBÖ algılarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

4.2.6. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular

yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek boyut ve alt boyutları	N	Minimum	Maximum	Mean	SS
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılık	811	7	32	15,26	4,537
Uzaktan eğitime yönelik tutum avantaj	811	14	62	36,57	9,123
UEYTÖ	811	21	85	51,83	12,757

Tablo 14’te öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum ölçeğinde ve alt faktörlerinde aldıkları puanlara ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutundan alınan en düşük puanın 7, en yüksek puanın ise 32 olduğu görülür. Bu alt boyuttan alınan ortalama puan $\bar{X}=15,26$, hesaplanan standart sapma $Ss=4,537$ ’dir. Diğer taraftan ölçeğin “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutundan aldıkları en düşük puanın 14, en yüksek puanın ise 62 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu alt boyuttan aldıkları ortalama puan $\bar{X}=36,57$, hesaplanan standart sapma ise $Ss=9,123$ ’tür. Ayrıca ölçeğin tamamından elde edilen veriler incelendiğinde en düşük puanın 21, en yüksek puanın 85, ortalama puanın $\bar{X}=51,83$, hesaplanan standart sapmanın ise $Ss=12,757$ olduğu görülmektedir.

4.2.7. Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Cinsiyet	N	Mean	±sd	t	P
UEYTÖ toplam puan	Kadın	485	52,36	12,624	1,451	0,147
	Erkek	326	51,04	12,931		
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıkları toplam puan	Kadın	485	15,41	4,549	1,090	0,276
	Erkek	326	15,05	4,519		
Uzaktan eğitime yönelik tutum avantajları toplam puan	Kadın	485	36,96	8,886	1,487	0,137
	Erkek	326	35,99	9,450		

*p< 0.05 , **p<0.01

Tablo 15’te homojen dağılımda görülen öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutum boyut ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t=1,451, p>.05]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t=1,090, p>.05]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t=1,487, p>.05]. Bu bağlamda uzaktan eğitime yönelik tutum boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermediği sonucu çıkarılmaktadır.

4.2.8. Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablollaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Yaş	N	Mean	±sd	F	P
UEYTÖ toplam puan	20-29	64	51,84	12,676	1,565	0,196
	30-39	251	53,25	12,347		
	40-49	311	51,09	12,392		
	50 ve üzeri	185	51,16	13,836		
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıkları toplam puan	20-29	64	14,91	4,352	0,654	0,581
	30-39	251	15,58	4,445		
	40-49	311	15,19	4,453		
	50 ve üzeri	185	15,09	4,866		
Uzaktan eğitime yönelik tutum avantajları toplam puan	20-29	64	36,94	9,078	2,015	0,110
	30-39	251	37,67	8,968		
	40-49	311	35,90	8,771		
	50 ve üzeri	185	36,07	9,828		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 16’da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları boyut ve alt boyutlarının yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları boyut ve alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür ($p>0,05$).

4.2.9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolastırılıp sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	Mesleki kıdem	N	Mean	±sd	F	P
UEYTÖ toplam puan	1-5 yıl	78	52,10	12,773	2,909	0,021*
	6-10 yıl	92	52,70	11,912		
	11-15 yıl	132	53,32	12,735		
	16-20 yıl	160	53,64	12,736		
	21 ve üzeri yıl	349	50,15	12,847		
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıkları toplam puan	1-5 yıl	78	15,00	4,536	3,635	0,006**
	6-10 yıl	92	15,10	4,222		
	11-15 yıl	132	15,50	4,437		
	16-20 yıl	160	16,37	4,714		
	21 ve üzeri yıl	349	14,77	4,505		
Uzaktan eğitime yönelik tutum avantajları toplam puan	1-5 yıl	78	37,10	8,996	2,719	0,029*
	6-10 yıl	92	37,60	8,483		
	11-15 yıl	132	37,82	9,499		
	16-20 yıl	160	37,28	8,971		
	21 ve üzeri yıl	349	35,38	9,149		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 17’de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum boyut ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum boyutu toplam puanının yaş değişkenine göre anlamlı farklılığı tespit edilmiştir [F=2,909; p<0,05]. Alt boyutlardan uzaktan eğitim sınırlılıkları toplam puanı [F=3,635; p<0,01] ve uzaktan eğitim avantajları toplam puanının [F=2,719; p<0,05] mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılığı görülmüştür.

Anlamlı farklılığın tespit edildiğini boyut ve alt boyutlarda, Post-hoc testlerinden homojen gruplarda uygulanan Bonferroni testi uygulanarak anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem kategorilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları ise tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Post-Hoc Testi ile İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	(I) Kıdeminiz	(J) Kıdeminiz	Ort. Farkı(I-J)	S. hata	P
UEYTÖ toplam puan	16-20 yıl	1-5 yıl	1,541	1,753	1,000
		6-10 yıl	0,948	1,661	1,000
		11-15 yıl	0,326	1,493	1,000
		21 ve üzeri yıl	3,492*	1,212	0,041*
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıkları toplam puan	16-20 yıl	1-5 yıl	1,369	0,623	0,282
		6-10 yıl	1,271	0,590	0,315
		11-15 yıl	0,869	0,530	1,000
		21 ve üzeri yıl	1,598*	0,430	0,002**

* Post Hoc Analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır: $p < 0.0125$.

Tablo 18'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını görmek amacıyla mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum boyutu ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ve avantajları alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlılığın mesleki kıdem değişkeni içerisinde yer alan gruplar arası anlamlılığını görmek için homojen gruplarda Bonferroni testi yapılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Post-hoc testi sonucunda mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

Uzaktan eğitime yönelik tutum avantajları alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Gruplar arasında anlamlılığın görüldüğü uzaktan eğitime yönelik sınırlılıklar alt boyutunda mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıklarının, mesleki kıdemi 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.10. Onuncu alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde belirlenen örnekleme göre tespit edilen bölgelerde görev yapan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin düşüncelerinin dağılımı betimsel istatistiklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolaştırılıp sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Boyut ve Alt Boyutlarının Günlük İnternet Kullanımı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek boyut ve alt boyutları	İntr. Kullanımı	N	Mean	±sd	F	P
UEYTÖ toplam puan	0-1s	38	50,21	12,340	1,481	0,206
	1s-2s	126	49,87	12,584		
	2s-3s	168	51,30	11,505		
	3s-4s	193	52,59	12,808		
	4s ve üzeri	286	52,71	13,486		
Uzaktan eğitime yönelik tutum sınırlılıkları toplam puan	0-1s	38	15,24	4,699	0,303	0,876
	1s-2s	126	15,01	4,167		
	2s-3s	168	15,08	4,134		
	3s-4s	193	15,48	4,753		
	4s ve üzeri	286	15,34	4,765		
Uzaktan eğitime yönelik tutum avantajları toplam puan	0-1s	38	34,97	8,557	2,177	0,070
	1s-2s	126	34,87	9,264		
	2s-3s	168	36,23	8,287		
	3s-4s	193	37,11	9,109		
	4s ve üzeri	286	37,37	9,527		

*p< 0.05 , **p< 0.01

Tablo 19’da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları boyut ve alt boyutlarının günlük internet kullanım süresi değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için varyans analiz yöntemlerinden One Way Anova testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları boyut ve alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmektedir (p>0,05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgular kısmında elde edilenlerle ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirleyerek bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ve bunlara ait tartışmalar yer almaktadır.

5.1.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma kapsamında “Öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırma içerisinde kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi görmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda YBÖEFÖ ve UEYTÖ arasında pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın temel varsayımlarından birini oluşturacak bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiye bakılması sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin belirlenen değişkenler doğrultusunda uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel itibarıyla benzer ve olumsuz olduğu söylenebilirken, YBÖEF’ye yönelik algılarının belirli kategorilerde yükselmesinin iki ölçek arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında Ağır (2007), özel ve devlet kurumlarında görev yapan ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını tespit etmeyi ve uzaktan eğitim teknolojileri hakkındaki görüşlerini

belirlemeyi hedeflemiştir. Katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin orta değer yakınlarında ve olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Poyraz (2014)'ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin YBÖEF ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Yavuz (2016)'un eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bozkan (2018)'ın araştırmasında öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algıları ve mobil öğrenme yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Ölçeklerin kendi içlerindeki alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ülkü (2018), ilkokul kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede ve daha çok olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bir arada araştırıldığı bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırma katılan öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algı düzeyi bulgu sonuçlarına göre test ortalamasının üstünde ve yüksek olduğu görülmüştür.

Yapılan analizde öğretmenlerin YBÖEF üzerinden algısı testten alınabilecek ortalama puanın üzerinde çıkmıştır. Bu değerden yola çıkarak öğretmenlerin YBÖ algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler çağın gerekliliklerini yerine getirmek üzere kendini geliştirmeye ve yeniliklere ayak uydurmaya yüksek düzeyde olumlu algı geliştirmişlerdir.

Liretatürdeki araştırma sonuçlarına bakıldığında yapılan bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösteren çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. İzci ve Koç (2012)'un öğretmen adaylarının YBÖ'ye dair görüşlerini değerlendirdikleri araştırmasında, öğretmenlerin YBÖ konusunda kuvvetli bir duyarlılığa sahip olduklarını saptamıştır. Oral ve Yazar (2015) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının genel olarak YBÖ'ye ilişkin algılarının yüksek düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Bozkan (2018)'ın araştırmasında öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörler arasında ise özellikle sosyo-ekonomik nedenlerin ön planda olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin YBÖEF'ye ilişkin meslek algılarının arttıkça, YBÖEF'ye ilişkin bireysel ve sosyo-ekonomik algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Küçüker (2019)'in meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin YBÖ'ye ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında katılımcıların YBÖ'ye yönelik motivasyonlarının yüksek, algılarının ise olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız Durak ve Tekin (2020)'in çalışmasına göre katılımcıların YBÖ yeterlilik algısının yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğretmenlerin YBÖEF boyut ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖEFÖ toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖEF'nin alt boyutları olan sosyo-ekonomik faktörler boyutu, bireysel faktörler boyutu, teknolojik faktörler boyutu ve mesleki faktörler boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin YBÖEF ilişkin algılarında, anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucu elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet gözetmeksizin YBÖEF ilişkin algılarının toplam elde edilen puan üzerinden yapılan analiz sonucunda yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin YBÖEF algılarının bütün alt boyutlarda da cinsiyet değişkenine göre yüksek düzeyde devam ettiği ve kadınlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çıkan sonucun birçok araştırma ile tutarlı olduğu görülmektedir. İzci ve Koç (2012)'un araştırmasında öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre YBÖ'ye yönelik kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre daha fazla olumlu tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Evin Gencel (2013)'in araştırmasında da yine kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre YBÖ algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın taramasında araştırma sonucunda ulaşılan bulguyu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Poyraz (2014) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin YBÖEF’ye yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Şahin ve Arcagök (2014), Oral ve Yazar (2015) ve Kuzu ve Erten (2016)’in çalışmalarında da öğretmen adaylarının cinsiyete göre YBÖ algılarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yine Bozkan (2018)’in araştırmasında da öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yıldız Durak ve Tekin (2020)’in çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre YBÖ yeterliliklerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğretmenlerin YBÖEF boyut ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖEFÖ’nün toplam puan yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖEF’nin alt boyutları olan sosyo-ekonomik faktörler boyutu ve teknolojik faktörler boyutu yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken, bireysel faktörler boyutu ve mesleki faktörler boyutu ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre yaş değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin YBÖEFÖ toplam puanı üzerinden yapılan incelemede, YBÖEF ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca YBÖEF ilişkin algılarının, ölçeğin alt boyutlarından sosyo-ekonomik faktörler ve teknolojik faktörler alt boyutlarında da yaş değişkenine göre varlığından söz edilmektedir. Diğer iki alt boyut olan bireysel faktörler alt boyutu ve mesleki faktörler alt boyutlarında ise anlamlılığa rastlanmamış, YBÖEF’ye ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Öğretmenlerin YBÖEF ilişkin algılarının üzerinden, YBÖEF boyutu ve sosyo-ekonomik nedenler ile teknolojik nedenler alt boyutlarında gruplar arası anlamlılığını görmek için analiz yapılmıştır. Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonucunda yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin YBÖEF genel algı puanları, yaşları 40-49 olan öğretmenler ile 50 ve üzeri arasında olan öğretmenlerin YBÖEF genel algı puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre katılımcı öğretmenler arasında 20-29 yaş grubunda olanların genel toplam puan üzerinde YBÖEF’ye ilişkin algılarının diğer yaş gruplarına

göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler yaşları arttıkça yaşam boyu algılarının da azaldığını söylemek mümkündür.

Sosyo-ekonomik algı alt boyutunda yaşı 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin YBÖEF'ye yönelik sosyo-ekonomik algılarının yaşı 20-29 ve 30-39 olan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu alt boyut üzerinden bakıldığında 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin sosyo-ekonomik faktörler üzerinden YBÖEF'ye ilişkin algılarının diğer yaş kategorilerine göre çok daha düşük olduğu söylenebilir. Bir diğer anlamlılığın görüldüğü teknolojik algı alt boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin YBÖEF'ye yönelik teknolojik algılarının diğer yaş gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan 40 yaş altındaki öğretmenlerin, teknolojik faktörler üzerinden YBÖEF'ye ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş değişkeniyle ilgili çok fazla veriye rastlanmamıştır. Kılıç (2014) ve Kazu ve Erten (2016)'in araştırmalarında katılımcıların yaş ilerledikçe YBÖ'ye ilişkin daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yıldız Durak ve Tekin (2020) çalışmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş ilerledikçe YBÖ yeterliliklerinin daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla araştırma sonuçlarının benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Poyraz (2014) araştırmasında yaşları 20-30 aralığında olan öğretmenlerin YBÖEF'ye yönelik algılarının yaşları 30'un üzerinde olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada bazı yaş kategorilerinde en yüksek algının 20-29 aralığında olduğu, 40 yaş üzerinde ise YBÖ algısının ciddi oranda düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da benzer sonuçlar görülmekle birlikte ulaştığımız katılımcılarda algının 40 yaş çizgisinin keskin sınır olarak alınabileceği söylenebilir.

5.1.5. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğretmenlerin YBÖEF boyut ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖEFÖ toplam puanı mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin

YBÖEF'nin alt boyutları olan sosyo-ekonomik faktörler boyutu ve teknolojik faktörler boyutu mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülürken, bireysel faktörler boyutu ve mesleki faktörler boyutu ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre mesleki kıdem değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin YBÖEF üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Belli yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşüncesiyle bu kategorideki öğretmenleri belirlemek için analizler özelleştirilmiştir. Fakat YBÖEF boyutunda anlamlılığın mesleki kıdemler arasında oluştuğu görülmemiştir.

YBÖEF boyutunun sosyo-ekonomik ve teknolojik faktörler alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, bireysel faktörler boyutu ve mesleki faktörler alt boyutlarının ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik etmenler alt boyutunda gruplar arasında heterojen gruplarda mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin YBÖ'ye karşı sosyo-ekonomik faktörler üzerinden algılarının kıdemi fazla olan öğretmenlere nazaran anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Daha düşük kıdemdeki öğretmenlerle arasında ise gözle görülen bir farklılığa ulaşılmamıştır. Teknolojik faktörler alt boyutunda homojen gruplarda mesleki kıdemi 20 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin, 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre YBÖEF'de teknolojik faktör algılarının anlamlı ölçüde düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin YBÖEF'de teknolojik faktörlere bağlı olarak kıdem arttıkça algılarının özellikle 20 yıl çalışmışlıktan sonra ciddi olarak düştüğü tespit edilmiştir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdem değişkeniyle ilgili çok fazla veriye rastlanmamıştır. Poyraz (2014) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin YBÖEF'ye yönelik algıları hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir. Şahin ve Arcagök (2014)'ün araştırmasında ise 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin YBÖ yeterlik düzeylerinin bütün alt boyutlarda daha düşük seviyede çıktığı tespit edilmiştir. Yıldız Durak ve Tekin (2020)'in çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre YBÖ yeterliliklerinde anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin YBÖ yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Bu çalışmada YBÖ algılarının mesleki kıdem arttıkça düştüğü net olarak ifade edilemese de 20 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerde YBÖ algısının düştüğünü net bir dille ifade edilebilir. Ayrıca kullanılan ölçekte yer alan alt boyutlarda karşımıza çıkan 11-15 yıl

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu algılarının da yüksek olması daha önceki yapılan araştırmalarda karşılaşılmayan bir durum olarak görülmektedir.

5.1.6. Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın sekizinci alt probleminde “Öğretmenlerin YBÖEF boyut ve alt boyutlarının günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖEFÖ toplam puanı günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin YBÖEF’nin alt boyutları olan bireysel faktörler, teknolojik faktörler ve mesleki faktörler boyutunda günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken, sosyo-ekonomik boyutu ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucuna göre günlük internet kullanımı değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin YBÖEF’ye ilişkin algılarının anlamlı ölçüde farklılığı tespit edilmiştir. Anlamlılığın günlük internet kullanımı değişkeni içerisinde yer alan gruplar arası anlamlılığına bakıldığında günlük internet kullanımı 0-1s olan öğretmenlerin günlük internet kullanımı 2s-3s, 3s-4s ve 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖEF’ye ilişkin algılarının anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra günlük 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin, günlük 0-1s, 1s-2s, 2s-3s internet kullanan öğretmenlere göre YBÖEF’ye ilişkin algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Günlük internet kullanımı arttıkça öğretmenlerin yaşam boyu algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca YBÖEF boyutunun bireysel faktörler, teknolojik faktörler ve mesleki faktörler alt boyutlarının günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği; sosyo-ekonomik faktörler alt boyutunun ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar arasında anlamlılığın görüldüğü bireysel faktörler alt boyutunda günlük internet kullanımı 1s-2s öğretmenlerin, 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖEF’de bireysel faktör algıları anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmüştür. Teknolojik faktörler alt boyutunda 0-1s internet kullanan öğretmenlerin, 2s-3s, 3s-4s, 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre YBÖ’ye etki eden teknolojik algılarının anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin teknolojik alt boyutunda

YBÖEF'ye ilişkin algılarının 0-1s, 1s-2s, 2s-3s internet kullanan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın görüldüğü diğer alt boyut olan mesleki faktörler de ise 1s-2s günlük internet kullanan öğretmenlerin 4s ve üzeri internet kullanan öğretmenlere göre mesleki faktörlerin etkilediği YBÖEF'ye ilişkin algılarının anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Bozkan (2018)'ın araştırmasında öğretmenlerin 0-2 saat aralığında interneti %55 oranında kullandığı belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin internet kullanma sürelerinin arttıkça YBÖEF'ye yönelik mesleki ve bireysel ve algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum da öğretmenlerin mesleki gelişim ve kişisel gelişim açılarından interneti kullandıkları doğrultusunda bir algı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yıldız Durak ve Tekin (2020) araştırmasında öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerinde günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Günlük 4 saat ve üzeri internet kullanan öğretmenlerin YBÖ yeterlilik ortalamalarının diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YBÖ'de bireyin kendini yeterli görmesi bu alanda ilerlemeye daha az ihtiyaç duyduğunun kanıtıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bu araştırma sonuçlarının benzer sonuçlar taşıdığı ve internet kullanım süresi arttıkça YBÖ algılarının yükseldiği sonucuna varılmıştır.

5.1.7. Altıncı alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırma katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeyi bulgu sonuçlarına göre test ortalamasının altında ve düşük olduğu görülmüştür.

Yapılan analizde öğretmenlerin uzaktan eğitimi yönelik tutumları test puan ortalaması üzerinden, ölçekten alınabilecek ortalama puanın altında olduğu görülmüştür ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde yaşanan pandemiden dolayı eğitim alanında oluşan krizin hızlı ve an az zararlarla çözülebilmesi adına öğretmenlerin birçok eksiği barındıran uzaktan eğitim sürecine zorunlu olarak dahil olmalarının ve uzaktan eğitim sürecini yönetmelerinin istenmesinin bu olumsuzluğu doğurduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki araştırma sonuçlarına bakıldığında yapılan bu araştırma sonuçlarıyla hem tutarlılık gösteren hem de araştırma sonucunda ulaşılan bulguyu desteklemeyen çalışmalar

olduğu tespit edilmiştir. Maushak ve Ellis (2003)'in araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Süer, Kaya, Bülbül, Karaçanta, Koç ve Çetin (2005) yapmış oldukları araştırmada Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitimle ilgili toplam tutum puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ama çok da yüksek seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Brinkerhoff ve Koroghlanian (2005)'in yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının kararsızlık düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ağır (2007)'in araştırmasında katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin orta değer yakınlarında ve olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ateş ve Altun (2008)'un yapmış oldukları araştırmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının kararsızlık düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergin (2010)'in ilköğretim öğretmenlerini konu alan çalışmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bakış açılarının orta düzeyin biraz üzerinde ve de yine olumlu doğrultuda olduğu belirlenmiştir. Nasser ve Abouchedid (2010) Lübnan'daki uzaktan eğitim programının uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve yöneticilerin tutumları belirlenmeye çalıştığı araştırmasında, araştırmaya dahil olan katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili olumsuz bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Kuşkonmaz (2011) ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mobil öğrenmeye ilişkin algı düzeylerini değerlendirdiği araştırmasında katılımcıların mobil öğrenmeye ve uygulamalarına açık olduğunu ve gelecek dönemlerde bu uygulamaları derslerinde kullanmak istediklerini ortaya çıkarmıştır. Smidt, Bunk, McGrory, Li ve Gatenby (2014) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında karma eğitime daha olumlu bir bakış açısı sergilenirken, online derslerdeki esnekliğin ise pozitif şekilde değerlendirdiği saptanmıştır. Yavuz (2016)'un araştırma sonucuna göre uzaktan eğitimle ilgili öğrenci tutum düzeyleri ortalamasının biraz üzerindedir. Baek, Zhang ve Yun (2017) öğretmenlerin mobil öğrenmeye karşı olan tutumlarını belirlemeyi hedeflediği çalışmalarında katılımcıların mobil öğrenmeye olan tutumlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili olumlu düzeyde bir tutum sergilediği tespit edilmiştir. Ülkü (2018)'nin çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede ve daha çok olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Özen ve Baran (2020)'in araştırma sonucu öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutum düzeylerinin olumlu olması şeklindedir. Yumbul (2021) araştırmasında liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma

sonucuna göre uzaktan eğitimle ilgili öğretmen tutum düzeylerinin ortalamasının üzerinde yani öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Çelen, Çevik ve Seferoğlu (2013)'un araştırmasında yer alan katılımcıların çoğu uzaktan eğitimle ilgili faaliyetlere katılma taraftarı iken yarısından fazlası da uzaktan eğitimin yetersizlikleri ve sınırlılıkları ile ilgili olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Koloğlu (2016)'un araştırmasında yer alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle ilgili değerlendirmeleri kararsızlık düzeyinde kalmıştır. Barış (2015)'ın araştırmasında ise araştırmada yer alan öğrencilerin tutum seviyelerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin YBÖEF ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bir arada araştırıldığı bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.8. Yedinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğin toplam puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ve avantajları alt boyutunun toplam puanı da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre araştırmaya dahil olan öğretmenlerin cinsiyet gözetmeksizin genel puanlar üzerinden uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutları olan sınırlılık ve avantajları üzerinden yapılan inceleme sonucunda, cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılaşma göstermediği sonucu çıkarılmaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çıkan sonucun birçok araştırma ile tutarlı olduğu görülmektedir. Horzum (2003)'un Sakarya Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmasında, internet destekli eğitimle ilgili öğretim elemanlarının düşüncelerinde cinsiyete göre farklılık saptanmamıştır. Pala (2006)'nın araştırmasında öğretmenlerin eğitim teknolojilerine karşı tutumlarında cinsiyete göre bir farklılık görülmemiştir. Ağır ve Okçu (2006), öğretmenlerin internete ilişkin tutumlarını

belirleyebilmek için yaptığı çalışmasında cinsiyetin internet kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlenmiştir. Ağır (2007)'ın ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ateş ve Altun (2008)'un öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ergin (2010)'ın araştırma sonucunda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açıları ile cinsiyetleri arasında yine anlamlı farklılık görülmemiştir. Gündüz (2013) çalışmasında, uzaktan eğitime ilişkin algının cinsiyet değişkeniyle arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Barış (2015)'ın yapmış olduğu çalışmada da öğrenci tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yavuz (2016)'un araştırma sonuçlarında öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının boyut ve alt boyutlarına göre cinsiyet açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Ülkü (2018) araştırmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak kadın öğretmen tutumlarının erkek öğretmen tutumlarına göre çok az farkla da olsa daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın taramasında araştırma sonucunda ulaşılan bulguyu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012)'ın araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Koloğlu (2016) araştırmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hazırbulunuşluk yapıları ile uzaktan eğitim deneyimlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2016) pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre tutum puanı ortalamaları uzaktan eğitimin sınırlılıkları ve avantajları alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yenilmez, Turgut ve Balbağ (2017) ve Yumbul (2021)'un yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında erkek öğretmenlerin lehine bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Yine Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019)'ın çalışmasında yer alan katılımcıların uzaktan eğitim dersine yönelik uygulanan tutum ölçeğinin alt boyutlarından olan avantajlar boyutunda cinsiyet açısından anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

5.1.9. Sekizinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğin toplam puanı yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ve avantajları alt boyutunun toplam puanı da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre yaş değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde olumsuz yönde tutum geliştirdikleri sonucu varılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grupların homojen dağıldığı, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları boyut ve alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılaşmanın olmaması, genel puan üzerinden yapılan incelemeye paralellik göstererek uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumu desteklemiştir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde yaş değişkeniyle ilgili çok fazla veriye rastlanmamıştır. Koroğlu (2016) çalışmasında öğretim üyelerinin yaş dağılımlarının uzaktan eğitimle ilgili bilgilerinde, bakış açılarında, deneyimlerinde ve hazırbulunuşluk seviyelerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

5.1.10. Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine boyut ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğin toplam puanı mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ve avantajları alt boyutunun toplam puanı da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre mesleki kıdem değişkeninin araştırmaya dahil olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde ulaşılan anlamlı farklılığın, farklı mesleki kıdem gruplarında ne ölçüde olduğuna bakılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumun boyut ve alt boyutlarda 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine

olduğu sonucuna varılmıştır. 16-20 yıl mesleki kıdemine sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik sınırlılıklarının düşük, avantajlarının yüksek olması bu olumlu sonucu anlamlı kılmıştır. Buna nazaran 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise sınırlılıklarının arttığı ve uzaktan eğitimi yönelik avantajlı tutumu kaybettiği söylenebilir.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çıkan sonucun birçok araştırma ile tutarlı olduğu görülmektedir. Ağır (2007)'in araştırmasına göre mesleki kıdemi 1-4 yıl aralığında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu ve diğer kıdem yıllarına göre de anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ergin (2010)'in araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bakış açıları mesleki kıdemi 14. yıla kadar olanlarda olumlu bir oranda yükselirken 14. yıldan sonra düşüşe geçmektedir. En olumlu mesleki kıdem aralığı ise 10-14 yıl aralığındadır. Araştırmada öğretmenlerin kıdem yıllarının artmasıyla uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerinin olumlu şekilde yükseldiği ama belirli bir yılın ardından uzaktan eğitimle ilgili inançlarının kısmen azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) ve Baek, Zhang ve Yun (2017)'un yapmış oldukları araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının mesleki kıdem yıllarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Emin ve Baran (2020) ve Özen ve Baran (2020)'ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının mesleki kıdem sürelerinin azaldıkça olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Yumbul (2021)'un çalışmasında ise mesleki kıdemi 0-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarının meslek kıdemi 21 yıl üstündeki öğretmenlere göre daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın taramasında araştırma sonucunda ulaşılan bulguyu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Bahar, Uludağ ve Kaplan (2009) ve Ülkü (2018)'ün yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tüm bu araştırma sonuçlarına göre mesleğine yeni başlayan öğretmenlerde uzaktan eğitime ilişkin tutumların daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarının olumsuz olmasını, değişen ve gelişen teknolojiyle alakalı birikimlerinin yeterli seviyede olmamasına ya da bu vb. teknolojileri fazla kullanmamalarına bağlanabilir.

5.1.11. Onuncu alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabı aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğin toplam puanı günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ve avantajları alt boyutunun toplam puanı da günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre günlük internet kullanımının araştırmaya dahil olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum boyutunun sınırlılık alt boyutu ve avantaj alt boyutunda da günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucu çıkarılmıştır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde günlük internet kullanımı değişkeniyle ilgili çok fazla veriye rastlanmamıştır. Ergin (2010) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bakış açıları ile internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelediği araştırmasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin internet kullanım sürelerinin artmasının uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarını olumlu yönde yükselttiğini göstermektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumun günlük internet kullanımının artışına göre olumlu olarak artması beklenebilir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının günlük internet kullanımıyla ilgili bir farklılık ortaya koymamaları literatürde karşılaşılmayan bir durum gibi gözükse de yeni bir bakış açısı ortaya koyması açısından değerlidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Çalışmaya öğretmenlerin YBÖEF'yi ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkileyecek farklı alt boyutlar da eklenerek araştırma daha derinlemesine incelenebilir.
- Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşük algılarının, pandemi sürecinde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime acil ve zorunlu geçiş ve yüz yüze eğitime dönüş noktasında süreçte yaşanan belirsizlik ile ilişkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin YBÖ süreci içerisinde yer alan uzaktan eğitime yönelik düşük algılarının tükenmişlik sendromuyla ilişkili olup olmadığı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin YBÖ'ye ve uzaktan eğitime yönelik ön yargılarını ve olumsuz algılarını ortadan kaldırmaya, güncel teknolojileri tanımaya ve kullanımını sağlamaya yönelik öğretmenlere daha geniş bir hizmet içi eğitim faaliyeti yelpazesi sunulabilir.
- Öğretmenlere YBÖ sürecinde yeni ve farklı beceriler kazandırmaya yönelik verilen hizmet içi eğitim programları değişen dünya şartlarına göre ihtiyaç duyulan yönde ve içinde bulunan çağın popüler konuları doğrultusunda güncellenebilir.
- Öğretmenlerin YBÖ sürecinde yeni yayın ve çalışmaları takip edebilecekleri kaynaklara ulaşmaları ekonomik olarak desteklenebilir.
- Öğrenmenin çok boyutlu bir yaklaşım içerdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin karşılaşacakları farklı süreçlere kolaylıkla dahil olabilmeleri kapsamında kavramsal bir temel sağlanması açısından hizmet öncesinde öğretmen adaylarına bu yönde eğitimler verilebilir.
- Eğitim sisteminde YBÖ ve uzaktan eğitim konuları daha etkin hale getirilerek, eğitim-öğretim müfredatlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin bu bulgular ışığında düzenlenmesi sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım merkez ilçelerindeki okulları kapsamaktadır. Araştırma Bursa il genelinde ya da farklı iller, farklı bölgeler veya tüm ülke çapında yapılabilir.

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yapılan bu araştırma nicel bir araştırmadır. Aynı konu kapsamında deneysel ve nitel araştırmalar yapılarak literatüre önemli katkılar sağlanabilir.
- Çalışmanın evren ve örneklemini genişletilebilir, farklı değişkenlerin ilişkisi incelenebilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak daha geniş içerikli nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada katılımcıları öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma, öğrenciler veya veliler üzerinde de yapılarak ortak veya benzer çalışmaların analizleri değerlendirilip incelenebilir.
- Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem ve günlük internet kullanımı değişkenleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya farklı demografik değişken ve yapıların ilişkisi dahil edilerek eğitime birtakım yenilikler getirmek ve yön vermek açılarından katkı sağlanabilir.
- Farklı kademe ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin YBÖEF ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri alınarak nicel çalışmalarla karşılaştırılmalı olarak değerlendirilebilir.
- Farklı kademe ve okul türlerindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin YBÖEF ve uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerine yönelik görüşleri alınabilir ya da karşılıklı olarak ilişkisel açıdan inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler üzerinde uygulanan bu araştırma, uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde uygulanarak uzaktan eğitimin öğretmen adayları ve öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi incelenebilir.
- Hem yüz yüze hem uzaktan eğitim programlarına dahil olan öğretmen adayları ve öğrencilerin derslere yönelik tutumları, akademik başarıları ve programlara yönelik bakış açıları kapsamında, örgün eğitim yoluyla verilen derslerin uzaktan eğitim programları aracılığıyla verilen derslerden farkını ortaya koyacak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak nitelendirilen eğitim fakültelerine YBÖ ve uzaktan eğitimle ilgili dersler konularak ya da eğitim fakültelerinde çeşitli eğitim, seminer vb. etkinlikler düzenlenerek öğretmen adaylarının hizmet öncesinde YBÖ ve uzaktan eğitim ile ilgili farkındalıkları artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 524388).
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 2(17), 149-160. Retrieved from <http://iier.org.au/iier17/adams.html>
- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 385904).
- Ağır F. ve Okçu A. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, s. 288, 7-9 Eylül 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 177901).
- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19832/212504> adresinden erişilmiştir.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/155-156/akbas.htm adresinden erişilmiştir.
- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 186644).
- Akcaalan, M. ve Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu öğrenme: Teori ve uygulama*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akın, M. (2016). *Kadınlarda yoksulluğun görünümü ve yaşam boyu öğrenmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421725).

- Akkoyunlu, B. ve Erdem, M. (2000). Toplumların yerini belirlemede eğitim sistemlerinin rolü. *21. Yüzyılda Türkiye: Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı III*, Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IETC)* (6-8 Mayıs 2008), 11-15, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak PISA 2006 sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231419).
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 226918).
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig Dergisi*, 64, 23-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234337> adresinden erişilmiştir.
- Aktaş, C. (2007). Yeni Medyanın Geleneksel Medya ile Karşılaştırılması. G. Erol (Ed.), *Medya Üzerine Çalışmalar İçinde* (ss. 112-121). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 301-324. <https://dergipark.org.tr/tr/-download/article-file/555272> adresinden erişilmiştir.
- Akyüz Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ALA. (1989). *Presidential committee on information literacy final report*. Chicago: ALA. 12 Ocak 2021 tarihinde <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> adresinden erişilmiştir.
- Alakuş, A. O. (2003). Öğretme-öğrenme sürecinde uzaktan öğretim ve Türkiye'deki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 72-82. http://www.e-sosder.com/dergi/8AOALKSogrtmognrm_6.doc adresinden erişilmiştir.
- Alkan, C. (1996). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. *Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu 12-15 Kasım 1996, Bildiriler*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayınları.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi ve uzaktan eğitimin kavramsal boyutları*. Ankara:

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527089).

Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulaması ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında Sunulan Bildiri (6-9 Temmuz)*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148496).

Arar, A. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 15-16 Kasım 1999*. Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran 2015, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Arcuria, P. (2011). *Assessing postsecondary students’ orientation toward lifelong learning* (Yüksek lisans tezi, Arizona State University). Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/79563606.pdf>

Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 89-105. https://dhgm.meb.gov.tr/-yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslan-eraslan.htm adresinden erişilmiştir.

Artvinli, E. (2010). *Coğrafyada öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. doi: 10.1080/0260-13700293421

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik

tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6746/-90705> adresinden erişilmiştir.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 421733).

Ayaz, C. ve Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 847-856. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi44_pdf/5egitim/ayaz_cihat.pdf adresinden erişilmiştir.

Ayçiçek, K. (2012). *Belediyelerin yaygın eğitim çalışmalarına bir örnek olarak Şişli Belediyesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331135).

Aydın, A. ve Ateş, K. (2010). *Bilgi okuryazarlığı'ndan yaşam boyu öğrenme'ye*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519188).

Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 613202).

Ayvaz, Ü. (2018). *Uzaktan eğitimde algılanan hizmet kalitesinin tatmin ve tercih üzerine etkisinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503528).

Babacan Ş. ve Özay R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 1-24, İstanbul. doi: 10.14781/mcd.17180

Baek, Y., Zhang, H. ve Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163. Retrieved from <http://www.tojet.net/>

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu öğrenme

politikaları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. <https://www.pegem.net/-dosyalar/dokuman/137995-2013101015553-makale-7.pdf> adresinden erişilmiştir.

Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551056).

Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company. 19 Ocak 2021 tarihinde https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf adresinden erişilmiştir.

Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2) 36-46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192366> adresinden erişilmiştir.

Bayram M., Peker A. T., Aka S. T. ve Vural M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. doi: <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>

Beginbetova, K. (2015) *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 392807).

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliğindeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-117. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/40450> adresinden erişilmiştir.

Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 532709).

Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(7), (369-382). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70036> adresinden erişilmiştir.

- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691> adresinden erişilmiştir.
- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:563478).
- Bozkan, E. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502493).
- Bozkan, E. ve Bayrakçı, M. (7-8 Aralık, 2017). Öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ölçeği (ÖMÖYT-Ö)'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Kongresi Bildiri Sunumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Brinkerhoff J. ve Koroghlanian C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward internet-delivered instruction: An assessment of stability over time and place. *J. Educational computing research*, 32(1), 27-56. doi: <https://doi.org/10.2190/AR4T-V3P8-UMMX-AB4L>
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77065> adresinden erişilmiştir.
- Buza, L., Buza, H. ve Tabaku, E. (2010). Perception of lifelong learning in higher education. *Problems Of Education In The 21st Century*, 26, 42-51. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol26/42-51.Buza_Vol.26.pdf
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Candy, P. C., Crebert, G., ve O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra: Australian Government Publishing Service. Erişim adresi: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Report.pdf>

- Christoffersson, J ve Ioannidou, I. (2018). *Thai students' expectations on their professional future with a lifelong learning perspective*. Retrieved from <https://su.diva-portal.org/smash-/get/diva2:1217198/FULLTEXT01.pdf>
- Coşkun, C. (2007). *Uzaktan eğitim için web tabanlı bir platform geliştirilmesi ve mekanik derslerine uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 200030).
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258438).
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 42, 108-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87299> adresinden erişilmiştir.
- Cresson C. J. ve G. J. Dean. (2000). Lifelong learning and adult educators beliefs: Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98. Retrieved from <https://www.iup.edu/assets>
- Cropley, A. J. (1978). Some guidelines for the reform of school curricula in the perspective of lifelong education. *International Review of Education*, 24(1), 21-33. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615288>
- Çakırer, M. A. (2002). Bilgi toplumunda e- öğrenim (e-learning) ve Türkiye’de uygulamasının avantajları. *VIII. “Türkiye’de İnternet” Konferansı, 19-22 Aralık, 3-37, Dumlupınar Üniversitesi Araştırma Makaleleri, İstanbul*.
- Çallı, İ. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitimin geleceği ve e-üniversite. *Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Eskişehir.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 459-476. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716207> adresinden erişilmiştir.

- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S.S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 8(3), 388-392. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.076>
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Yayınevi.
- Çetin, S. ve Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 1-8. Retrieved from <https://www.iiste.org/Journals/index.php-/JEP/article/view/36559/37573>
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *XVI. Türkiye 'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*, 7 - 09 Kasım, 30, Eskişehir.
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42. <https://kutuphane.dogus.-edu.tr/mvt/pdf.php> adresinden erişilmiştir.
- Daban, O. (2012). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sosyo-ekonomik özellikleri ve istihdam beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 321736).
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *Teacher and leader effectiveness in high performing education systems*, 1-11. Washington, DC: Alliance for Excellent Educ. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/-234763642>
- Daş, R. ve Varol, N. (2001). Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarına genel bakış. *UBMK 2001 Ulusal Bilişim – Multimedya Konferansı*, 16-20 Nisan 2001, 53-62, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55935> adresinden erişilmiştir.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228626).

- Demiralp, D. (2016). *Öğretmen yetiştirme programlarının yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini kazandırmadaki etkilerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423418).
- Demiray, U. (1999). *Açıköğretim Fakültesi Mezunlarının Çalışma Yaşamı ile İlişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demiray, U. (2005). Trends and issues in the development of distance education in Turkey. In Y. L. Visser (Ed.), *Trends and Issues in Distance Education: International Perspectives* (ss. 63-170). Greenwich: Information Age Publishing.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings 9th. International Educational Technology Conference (IETC)*, Hacettepe Üniversitesi, 696-703, Ankara.
- Demirel, M. (2011). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki ilköğretim programlarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman-124529-20110817161937-melek-demirel.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/613-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (20. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-2013)*. 12 Ocak 2021 tarihinde <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/-plan9.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu sekizinci beş yıllık kalkınma planı*. 14 Ocak 2021 tarihinde https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf adresinden erişilmiştir.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2013). *Dokuzuncu kalkınma planı (2014-2018)*. 14 Ocak 2021 tarihinde <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dinevski, D. ve Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235. doi: 10.1007/s11300-004-0014-z
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev P., Ritzen, M., Syslo, M. M., Vicari, R. M. ve Weert, T. J. (2004). Lifelong learning in the digital age (focus group report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 137, 1-49. https://www.researchgate.net/publication/220946308_Lifelong_Learning_in_the_Digital_Age_Focus_Group_Report adresinden erişilmiştir.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ütopya Yayınevi: Ankara.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 7-8. <https://dergipark.org.tr-tr/download/article-file/217147> adresinden erişilmiştir.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği. Sayılan F. ve Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dursun, T. (2011). *Uzaktan eğitimde hizmet kalitesinin ölçümlemesi ve eğitim sektöründe bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 291558).
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418226).

- EARGED, (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Emin, Ö. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği, *Uluslararası Açık ve Uzaktan Öğrenme Konferansı*, 631-638, Eskişehir.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379. doi: 10.14520/adyusbd.482
- Erdamar, G. K. (2010). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384700).
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257304).
- Erkan, H. (2009). Türkiye'nin stratejik önceliği: AB ya da bilgi toplumu. *SAREM Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 13, 1-19. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper-/detail/TVRBeE5UWTJOZz09> adresinden erişilmiştir.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258356).
- European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. *Commission Staff Working Document*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> adresinden erişilmiştir.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 237-252. <http://egitimvebilim.ted.org.tr-/index.php/EB/article/view/1847/558> adresinden erişilmiştir.

- Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO: Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/8380/>
- Gök, B. (2011) *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 285483).
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları, 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143-151, Antalya.
- Gökçer, N. (2018). Lise öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1791-1801. <https://dergipark.org.tr-tr/download/article-file/588279> adresinden erişilmiştir.
- Gökçer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136. doi: 10.18069/firatsbed.460929
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192264> adresinden erişilmiştir.
- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı Grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 141496).
- Gültekin, M. ve Çubukçu Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640047> adresinden erişilmiştir.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliğine üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak “Yaşam boyu öğrenme” ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu- İş Hukuku*

ve *İktisat Dergisi*. 7(2), 1-14. <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf> adresinden erişilmiştir.

Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353100).

Güneş, F. (2013). *Sınıf yönetimi. Yaklaşım ve modeller* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223340> adresinden erişilmiştir.

Hager, P. ve Halliday, J. (2006). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement And Community*. (D. N. Aspin, & J. D. Chapman, Dü) Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Hake, B. (2005). AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol. Sayılan F, Yıldız A (Ed.). *Yaşam boyu öğrenme* (ss. 15-30). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. PHD Thesis, Royal Roads University. Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/304913177>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2017). *İzleme ve Değerlendirme Raporu*. 18 Ocak 2021 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html> adresinden erişilmiştir.

Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Horzum, M. B. (2003). Sakarya üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 246-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11225/134008> adresinden erişilmiştir.

Horzum, M. B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi* 13(1), 56-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4904/67214> adresinden erişilmiştir.

- Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş, tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6335864248.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Işık, A. D. (2015). The relationship between primary school teacher candidates tendency for lifelong learning and their perceptions of computer selfefficacy. *Educational Research and Reviews*, 10(17), 2512-2523. doi: 10.5897 / ERR2015.2359
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 460556).
- İşman, A. (1999). Uzaktan eğitim: EDOK uzaktan eğitim merkezi. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu 15-16 Kasım 1999 Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı*, 93-101, Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşman, A. ve Altınay, F. (2005). Communication barriers: A study of Eastern Mediterranean University students & teachers perceptions of online program and courses. *Turkish Online Journal of Distance Education. TOJDE*, 6(4), 138-160. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156506>
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2005). *Distance education: The winds of change*. Ankara: Sempati Yayınları.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(4), 101-114. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.267>
- Jaewoo, C. ve Kang, W. (2014). Korean vocational secondary school students' metacognition and lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3519-3523. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/-275543282_Korean_Vocational_Secondary_School_Students'_Metacognition_and_-Lifelong_Learning#fullTextFileContent

- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning, and the learning society: Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Jovanova-Mitkovska, S. ve Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia – social and behavioral sciences*, 28, 573-578. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/-271581977_Contemporary_teacher_and_core_competences_for_lifelong_learning
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 608957).
- Kabaran G. G. ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 478-495. doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265
- Kagia, R. (2002). Lifelong learning and the knowledge economy. *Summary of the Global Conference on Lilelong Learning*, Stuttgart, Germany, October 9-10. Retrieved from <http://docplayer.net/75449553-Life-long-learning-and-the-knowledge-economy.html>
- Kang, W. (2014) Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/273850827_Korean_Preservice_-_Teachers'_Service_Learning_and_Lifelong_Learning_Competency
- Kangalgil, M. ve Özgül, F. (2018). Beden eğitimi ve spor eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Journal Of Global Sport And Education Research*, 1(1), 64-72. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614058>
- Karaaslan, İ. A. (2008). *Uzaktan eğitimde etkin erişim sitesi tasarımı modeli ve bir uygulama* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 215748).
- Karadağ, A. ve Şen, Y. A. (2014). *Uzaktan eğitimde rol alan kişiler ve öğretmen- öğrenci rolleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Karahan, M. ve İzci, E. (2001). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım düzeyleri ve Beklentilerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/karahan_izci.htm adresinden erişilmiştir.
- Karahan, Ü. B. (2017). Türkçe öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisi. *Kafkas Üniversitesi E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 45-58. doi: 10.30900/kafkasegt.335503
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. <http://www.jret.org/-FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497729> adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. (2008). Temel kavramlar ve kuramsal temeller. Halil İbrahim Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim* (ss. 8-9). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279923).
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (1996). *Uzaktan eğitimde ders kitapları (Açıköğretim lisesi örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atölyesi.
- Kaya, Z. (2002), *Uzaktan eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, Z. ve Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 1(1), 48-54. Retrieved from <http://www.tojet.net/-articles/v1i1/118.pdf>
- Kaya, Z., Erden, O., Çakır, H., Bağırşakçı, B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması, *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(3), 165-175. <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3320.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854. doi: <https://doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kendall, A. ve McGrath, K. (2014). I don't think I've ever had discussions about reading: A case study of FE literacy teachers' conceptualisations of literacy. *Research In Post-Compulsory Education*, 19(1), 54-77. doi: 10.1080/13596748.2014.872931
- Kerimoğlu Gülsoy, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537262).
- Kevük, S. (2006). Bilgi ekonomisi. *Journal of Yaşar University*, 1(4), 319-350. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179133> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87. <http://www.jret.org/FileUpload/-ks281142/File/08.kilic.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 162473).
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 232027).
- Kim, T. Y. ve Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120-135. doi: 10.1080/03601277.2014.929345
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P. ve Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601371003700584>

- Knapper, C. K. ve Cropley, A. J. (1983). Higher Education and the Promotion of Lifelong Learning. *Studies in Higher Education*, 8(1), 15-21. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232998697_Higher_Education_and_the_Promotion_of_Lifelong_Learning
- Koç, G. (2005). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, M., Taş, S., Özhan, H. H. ve Yılmaz, E. (1-3 Mayıs, 2009). Türkiye'de yetişkin ve yaşam boyu eğitime yönelik lisans programı önerisi. *1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Çanakkale.
- Koçdar, S. (2011). *Uzman görüşlerine göre Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 296585).
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 420438).
- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572495).
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı: Bir ilköğretim okulunda yürütülen uygulama çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 20-40. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/181/176> adresinden erişilmiştir.
- Kurt, E., Cevher, T. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160. doi: 10.24315/tred.473391
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 292792).

- Kuzu, S., Demir, S. ve Canpolat, M. (2015). Evaluation of life-long learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables / Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1089–1105. doi: 10.17244/eku.09104
- Küçükahmet L. (1992). *Hizmet içi eğitim (Teori ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Küçüker, M. S. (2019). The views of the teachers working in vocational high schools about lifelong learning. *The Universal Academic Research Journal* 1(1), 11-26. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1562542>
- Maushak, N. J. ve Ellis, K. A. (2003). Attitudes of graduate students toward mixed-medium distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2), 129-141. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/95284/>
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*. 02 Şubat 2021 tarihinde <http://www.megep.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1957). 6. *Milli Eğitim Şurası*. 09 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1974). 9. *Milli Eğitim Şurası*. 09 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1990). 13. *Milli Eğitim Şurası*. 10 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). 17. *Milli Eğitim Şurası*. 10 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). 18. *Milli Eğitim Şurası*. 11 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). *Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*. 12 Şubat 2021 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/936.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Türkiye yetişkin öğrenme projesi bülteni (Mart 2013)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). 19. *Milli Eğitim Şurası*. 10 Şubat 2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). *Türkiye Hayat boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. 12 Şubat 2021 tarihinde <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı*. 13 Şubat 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07-/20140716-8-1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *2013 Eğitim vizyonu belgesi*. 14 Şubat 2021 tarihinde <http://2023vizyonu-.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Moreland, R. ve Lovett, T. (1997). Lifelong learning and community development. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 201-216. doi: 10.1080/0260137970160304
- Mukoviz, O. P. (2016). The examination of readiness of primary school teachers to distance learning in the system of lifelong education. *GLOKALde*, 2(1), 27-44. Retrieved from <http://www.glokalde.com/pdf/issues/5/Article1.pdf>
- Mwaikokesya, M. J. (2014). Undergraduate students Development of lifelong learning attributes in Tanzania. PhD. Thesis, *University of Glasgow*. Retrieved from <http://theses.gla.ac.uk-/5018/1/2014mwaikokesyaphd.pdf>

- Nasser, R. ve Abouchedid, K. (2010). Attitudes and concerns towards distance education: The case of lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-12. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/242283571>
- Nijhof, W. J. (2005). Lifelong learning as a European skill formation policy. *Human Resource Development Review*, 4(4), 401-417. doi: 10.1177/1534484305281576
- Ocak, G. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş: Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- OECD, (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: Head of Publications Service.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 001-011. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.72011>
- Orhan, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (2010). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Otten, H. ve Ohana Y. (2009). The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of europe an youth work or just plain politics? *İKAB*. Retrieved from https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1881/Trainer_%20Competence_study-_final.pdf
- Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2009). Yükseköğretimde kapasite sorunu için uzaktan eğitim yaklaşımı. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. 11-13 Şubat 2009. Bildiriler Kitabı, 53-61. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *Third International Educational Technology Conference*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, KKTC.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 5, 376-394. doi: 10.16991/INESJOURNAL.174
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 235697).

- Özciftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 375455).
- Özden Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özen, E. ve Baran, H. (2019). Uzaktan eğitimde yönelimler: 2016-2018 yılları arasında Proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 28-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue-/50201/645949> adresinden erişilmiştir.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme (Öğrenmeye sosyal psikolojik bir bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16. <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Algnrenme-DSBED.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özer, B. (1991). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594. [https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/documents/bilimsel-calismalar/\(1990\)%20uzaktan.pdf](https://staff.emu.edu.tr/bekirozer/documents/bilimsel-calismalar/(1990)%20uzaktan.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özmen, A. ve Ediz, İ. G. (2002). Uzaktan eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi modeli. *Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, 23-25 Mayıs, Eskişehir.
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkililiği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 102.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 177-188. https://www.-researchgate.net/publication/237497105_ILKOGRETIM_BIRINCI_KADEME_OGRETMENLERININ_EGITIM_TEKNOLOJILERINE_YONELIK_TUTUMLARI adresinden erişilmiştir.
- Pala, F. K. (2006). *Uzaktan eğitim için eğitim yönetim sistemi ana modülünün hazırlanması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 180175).

- Papi, C. ve Büyükaslan, A. (2007). Türkiye ve Fransa'daki uzaktan eğitimde gelişmeler: Hangi eğitim hakkı. *Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan/Değişim Sorunsalı*, 2.
- Pektekin, P. (2013). *Web tabanlı uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün eğitim becerisi üzerindeki rolü: Türk üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 330423).
- Pitman, T. and Broomhall, S. (2009). Australian universities, generic skills and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 28(4), 439-458. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370903031280>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 27-30 Mart 2008, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Poyraz, H. (2014) *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profilleri ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363456).
- Poyraz, H. ve Bayrakci, M. (2015). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin kurumları tarafından desteklenmeleri: Ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 114-124. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192357> adresinden erişilmiştir.
- Regmi, K. D. (2015) Lifelong learning and post-2015 educational goals: Challenges for the least developed countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(2), 317-322. doi: 10.1080/03057925.2014.993223
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. http://dhgm.meb.gov.tr/Yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm adresinden erişilmiştir.

- Samancı, O. ve Ocakcı E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395446> adresinden erişilmiştir.
- Satiroğlu, N. S. (2019). *Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 581357).
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, Başkent Üniversitesi, 204-217, 12-13 Kasım 2009, Ankara.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız Çıralı, H., ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 348–364. doi: 10.15390/EB.2014.2515
- Sel, F. (2018). *İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 514707).
- Selvi, K. (2011). Teacher's lifelong learning competencies (Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041
- Senemoğlu, N. (2019). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). Teaching and learning at a distance foundations of distance education, 3. Baskı. *Upper saddle river, new jersey*. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.110&rep=rep1&type=pdf>
- Smidt, E., Bunk, J., McGrory, B., Li, R. ve Gatenby, T. (2014). Student attitudes about distance education: Focusing on context and effective practices. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 40-64. Retrieved from <http://iafor.org/archives/journals/iafor-journal-of-education/10.22492.ije.2.1.02.pdf>

- Smith, M. K. (2001). Lifelong Learning. *The encyclopaedias of Informal education*. Retrieved from <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
- Soleımanı, H. (2012). Professional development between iranian distance education pnu efl university teachers and traditional non-pnu efl university teachers. *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde*, 13(3). Retrieved from http://tojde.anadolu.edu.tr-/makale_goster.php?id=804
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/741-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, Ü. (2003). Hizmet içi eğitimde yeni açılım e-eğitim. *Polis Dergisi*, 37(9), 46-48.
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z. ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesinin uzaktan eğitim potansiyeli. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*. 4(1), 107-113. <http://www.tojet.net/articles/v4i1/4114.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 395-417. doi: <https://doi.org/10.14520/-adyusbd.705>
- Şakar, A. N. (1997). *Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338. doi: 10.1353/jge.2006.0013
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490644).

- Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (dört köşe tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/118040> adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEDMEM (2014a). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2014b). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2015a) *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2015b). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2016a). *Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM (2016b). *IV. Uluslararası eğitim forumu: Türkiye'nin geleceğine inanıyoruz: Geleceği okuyoruz*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, O. ve Özaydınlık, K. B. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/810145> adresinden erişilmiştir.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Toker Gökçe A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787151> adresinden erişilmiştir.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. (*Jasss*) *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1081-1092. doi: 10.9761/JASSS1299
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91. doi: 10.5961/jhes.2012.036

- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AWXw2jorHDbCZb_mQxd8 adresinden erişilmiştir.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. doi: 10.1501/Avraras_00000000033
- Türkoğlu, A. (2005). *109 soruda öğretmenlik meslek bilgisine giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmen rolleri. Özkul, A.E., Aydın, C.H., Toprak, E., Kumtepe, E. (Ed.). *Açık Öğretimle 30 Yıl* (ss. 235-243). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uludağ, E., Bahar, H. H. ve Kaplan, K. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar ve internet tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 67-83. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131133-20120405162729-67-83.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2015). *The right to education and the teaching profession: Overview of the measures supporting the rights, status and working conditions of the teaching profession reported on by member states*. Paris: UNESCO.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim* (1.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye adalet akademisi eğitimcilerin eğitimi temel eğitim programı ders notları*. Ankara: A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23. Retrieved from <http://ijep.icpres.org/2009/v3n2/muysal.pdf>
- Uzunboylu, H. ve Özdamlı, F. (2011). M-öğrenme için öğretmen algısı: Ölçek geliştirme ve öğretmenlerin algıları. *Bilgisayar Destekli Öğrenme Dergisi*, 27, 544-556. doi: doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00415.x

- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502435).
- Ünal, D. P. (2019). Ders kitaplarında sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırma düzeyinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 79-97. <https://dergipark.org.tr/en/pub/neueefd/issue/48214-/571761> adresinden erişilmiştir.
- Variş F. (1974). *Öğretmen yetiştirme üzerine. 50 yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53. doi: 10.1080/026013700293449
- World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries*. Washington: Word Bank Publications. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15141>
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim sistemlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Bilişim Sistemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278015).
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357629).
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209790> adresinden erişilmiştir.
- Yasa, D. H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 505477).
- Yaşar, Ş. (2000). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ersan Sözer (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:700.

- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29(2), 267-281. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87114> adresinden erişilmiştir.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 446048).
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/-acarindex-1423875170.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 63-83. <https://hayefjournal.org/tr/mill-egitim-suralarinda-yasam-boyu-ogrenme-halk-egitimi-yetiskin-egitimi-ve-yaygin-egitimi-ile-ilgili-kararlarin-degerlendirilmesi-16351> adresinden erişilmiştir.
- Yenilmez, K., Turgut, M. ve Balbağ M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91- 107. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılar, Ö. (2006). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235. doi: <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-547041>
- Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 299363).

- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. doi: <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>
- Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *Akademik Bilişim*, Malatya, 2-4 Şubat. https://ab.org.tr/ab11/kitap/yilmaz_aktug_AB11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226478> adresinden erişilmiştir.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 657621).
- Yüksel, H. (2014). Yaşam eğitim olgusunun istihdama katkısı: İŞKUR örneği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 90-113. <https://dergipark.org.tr/tr/-download/article-file/84793> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük programın eğitimde saklı uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 572613).

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86896125-605.01-E.17533659
Konu : Melek Sultan KÜÇÜKER'in Anket
İzni

02.12.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi
konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Melek Sultan KÜÇÜKER'in "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek" konulu anket çalışması, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19/11/2020 tarihli ve 10470 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Melek Sultan KÜÇÜKER'in "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasında İlişki Olup Olmadığını Belirlemek" konulu anket çalışmasını Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde görev yapan resmi okullarda görevli öğretmenlere uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
02.12.2020

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres: Hocaahmet Mh. İkbalier Cad. No:36
(Yeni Hükümet Köyü, A Blok) 16050-Osmangazi/BURSA

Tel: 0224 445 16 00 Fax: 445 18 10

E-posta: iletisim@bmb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Engin SEYMEN
AB-GE YTBİ
(0224) 225 25 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 6921-74bb-3cb6-9924-f27d kodu ile doğrulanabilir.

Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 09/11/2020-E.10199



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :61923333/050.99/
Konu :28/20 Melek Sultan KÜÇÜKER

Sayın Melek Sultan KÜÇÜKER

İlgi : Melek Sultan KÜÇÜKER 30/10/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 04.11.2020 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan "20" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

20. Melek Sultan KÜÇÜKER'in " Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Melek Sultan KÜÇÜKER'in " Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELCBS0EJ>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



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

Ek 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum İfadeleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2	Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
4	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.					
10	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12	Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
13	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
15	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16	Uzaktan eğitim özdeğerlendirme becerilerini geliştirir.					
17	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
19	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.					

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENMELERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ**

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