T.C.

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent BUZKURT

Diyarbakır, 2021

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Levent BUZKURT

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

Diyarbakır - 2021

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Levent BUZKURT tarafından yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nur Leman BALBAĞ.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 08/07/2021

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

08/07/2021

Prof. Dr. Bahar Burtan DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Levent BUZKURT

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince, değerli bilgilerini, zamanını ve emeğini benden esirgemeyen; her anımda yanımda olup bana destek veren çok kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Meral ÖNER SUNKUR hocama sonsuz saygılarımı sunuyor ve teşekkürlerimi arz ediyorum.

Hem lisansüstü eğitimim hem de tez yazım sürecinde benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli bilgileriyle bana birçok konuda katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı sayın Doç. Dr. Fatih YILMAZ hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tez savunma sınavımda jüri üyesi olarak yapıcı eleştirileri ile tezimin olgunlaşmasına katkı sağlayan Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğretim Üyesi Nur Leman BALBAĞ hocama şükranlarımı sunuyorum.

Kıymetli vaktini ayırarak bana her zaman yol gösteren ve çalışmama katkı sağlayan, bilgi birikimi ve kültürünü benimle paylaşan Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Sayın Doç. Dr. Osman SOLMAZ hocama çok teşekkür ediyorum.

Araştırmaya katılarak çalışmanın ortaya çıkmasına destek olan tüm öğretmenlere, lisansüstü eğitimim süresince bana destek olan ve birlikte aynı mesleği yapmanın mutluluğunu yaşadığım başta İdris ŞEKER, Mahir AKAY, Sedat ÖNEN, Hilmi ÖDEMİŞ, İshak TAN ve Berçem AKBEY olmak üzere tüm meslektaşlarıma, eğitim yaşantım boyunca üzerimde büyük emeği olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca varlıklarından hep güç aldığım, destekleri, güvenleri ve verdikleri cesaret ile bana olan inançlarını hep hissettiğim, her zaman ve her koşulda yanımda olan değerli annem Hayat BUZKURT, babam Mehmet BUZKURT, ablam Hülya BUZKURT ve aynı mesleği yapmaktan onur duyduğum sevgili kuzenim Bahar BUZKURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Levent BUZKURT

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ….. ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

ÖZET…… ..... **xi**

ABSTRACT ..... **xiii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xviii**

1.GİRİŞ….. ..... **1**

1.1.Problem Durumu 1

1.2.Araştırmanın Amacı 4

1.3.Araştırmanın Önemi 5

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.5.Varsayımlar 7

1.6.Tanımlar 7

2.KURAMSAL ÇERÇEVE **8**

2.1.Yaşam Boyu Öğrenme 8

2.1.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı 9

2.1.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi 11

2.1.2.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Dünya'daki Tarihsel Gelişimi 11

2.1.2.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi 12

2.1.3.Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri 13

2.1.4.Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri 14

2.1.5.Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları 16

2.1.6.Yaşam Boyu Öğrenme Programları 19

2.2.Dijital Okuryazarlık 20

2.2.1.Okuryazarlık ve Okuryazarlık Türleri 20

2.2.1.1.Medya Okuryazarlığı ... 22
2.2.1.2.Bilgi Okuryazarlığı ... 22
2.2.1.3.Bilgisayar Okuryazarlığı ... 22
2.2.1.4.Sosyal medya okuryazarlığı ... 23
2.2.2.Dijital Okuryazarlık Nedir? ... 24
2.2.3.Dijital Okuryazarlık Kapsamı ... 25
2.3.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ... 31
2.4.Yaşam Boyu Öğrenme Ve Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki ... 34
2.5.İlgili Çalışmalar ... 35
2.5.1.Yurtiçi Çalışmalar ... 35
2.5.2.Yurtdışı Çalışmalar ... 43
3.YÖNTEM ... 47
3.1.Araştırma Modeli ... 47
3.2.Evren ve Örneklem ... 47
3.3.Veri Toplama Araçları ... 49
3.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği ... 49
3.3.2.Dijital Okuryazarlık Ölçeği ... 50
3.3.3.Kişisel Bilgi Formu ... 51
3.4.Verilerin Toplanması ... 52
3.5.Verilerin Analizi ... 52
4.BULGULAR ... 55
4.1.Birinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular ... 55
4.2.İkinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular ... 55
4.2.1.İkinci Alt Problemin Birinci Değişkeni Olan Cinsiyete Yönelik Bulgular ... 56
4.2.2.İkinci Alt Problemin İkinci Değişkeni Olan Yaşa Yönelik Bulgular ... 57
4.2.3.İkinci Alt Problemin Üçüncü Değişkeni Olan Kıdeme Yönelik Bulgular ... 58
4.2.4.İkinci Alt Problemin Dördüncü Değişkeni Olan Mezun Olunan Fakülteye

Yönelik Bulgular 59
4.2.5.İkinci Alt Problemin Beşinci Değişkeni Olan Teknoloji Kullanım DüzeyinemYönelik Bulgular 60
4.2.6.İkinci Alt Problemin Altıncı Değişkeni Olan Günlük İnternet Kullanım Süresine Yönelik Bulgular 62
4.2.7.İkinci Alt Problemin Yedinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular 63
4.2.8.İkinci Alt Problemin Sekizinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular 64
4.2.9.İkinci Alt Problemin Dokuzuncu Değişkeni Olan Katıldığı Online Eğitim Sayısına Yönelik Bulgular 65
4.2.10.İkinci Alt Problemin Onuncu Değişkeni Olan Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısına Yönelik Bulgular 67
4.3.Üçüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular 68
4.4.Dördüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Bulgular.....69
4.4.1.Dördüncü Alt Problemin Birinci Değişkeni Olan Cinsiyete Yönelik Bulgular ... 69
4.4.2.Dördüncü Alt Problemin İkinci Değişkeni Olan Yaşa Yönelik Bulgular..... 70
4.4.3.Dördüncü Alt Problemin Üçüncü Değişkeni Olan Kıdeme Yönelik Bulgular 72
4.4.4.Dördüncü Alt Problemin Dördüncü Değişkeni Olan Mezun Olunan Fakülteye Yönelik Bulgular..... 74
4.4.5.Dördüncü Alt Problemin Beşinci Değişkeni Olan Teknoloji Kullanım Düzeyine Yönelik Bulgular 75
4.4.6.Dördüncü Alt Problemin Altıncı Değişkeni Olan Günlük İnternet Kullanım Süresine Yönelik Bulgular 77
4.4.7.Dördüncü Alt Problemin Yedinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular 78
4.4.8.Dördüncü Alt Problemin Sekizinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular..... 79
4.4.9.Dördüncü Alt Problemin Dokuzuncu Değişkeni Olan Katıldığı Online Eğitim Sayısına Yönelik Bulgular 81

4.4.10.Dördüncü Alt Problemin Onuncu Değişkeni Olan Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısına Yönelik Bulgular 83
4.5.Beşinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi 85
4.6.Altıncı Alt Problem Olan Dijital Okuryazarlığın Yordanmasına İlişkin Bulgular 86
5.TARTIŞMA 90
5.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma 90
5.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma 90
5.2.1.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 90
5.2.2Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma 91
5.2.3Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma 92
5.2.4Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma 92
5.2.5Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma 93
5.2.6Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Ait Tartışma 93
5.2.7Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Değişkenine Ait Tartışma 94
5.2.8Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Süresi Değişkenine Ait Tartışma 94
5.2.9Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Ait Tartışma 95
5.2.10Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenine Ait Tartışma 96
5.3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tartışma 96
5.4.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Üzerinde Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma 97
5.4.1.Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma 97
5.4.2.Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma 98
5.4.3.Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma 98
5.4.4.Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma 99
5.4.5.Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma 99
5.4.6.Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma 100
5.4.7.Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma ve Sosyal Medya Hesabını Günlük

Kullanım Sıklığı Değişkenlerine İlişkin Tartışma 101
5.4.8.Katıldıkları Online Eğitim Sayısı ve Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenlerine İlişkin Tartışma 102
5.5.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi İncelemeye İlişkin Tartışma 103
5.6.Okul Öncesi Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Durumuna İlişkin Tartışma 104
6.SONUÇ VE ÖNERİLER 105
6.1.Sonuçlar 105
6.1.1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Dair Sonuçlar 105
6.1.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Dair Sonuçlar 106
6.2.Öneriler 107
6.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler 107
6.2.2.İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler 107
KAYNAKLAR 109
EKLER…. 123
EK-6: ÖZGEÇMİŞ 129

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme (YBÖ) eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesabına sahip olma durumu, sosyal medya hesabını günlük kullanım sıklığı, katıldığı online eğitim sayısı, katıldığı hizmet içi eğitim/projelerin sayısı) açısından incelemektir. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenmenin "öğrenmeye isteklilik" ile "gelişime açıklık" alt boyutlarında, dijital okuryazarlığı ne şekilde yordadığını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır ili merkez ilçelere (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bağlı bağımsız anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda çalışan 862 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde evrenin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise kendilerine pandemi sebebiyle ölçeklerin online olarak ulaştırıldığı evrenin tamamından geri dönüş sağlayan 271 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)", Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu, Canan-Güngören, Kaya-Uyanık ve Gür-Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin toplanması, COVİD-19 pandemi sürecinde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle online olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilerek "SPSS 25.0 Paket Programı" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, iki grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için bağımsız grup t-testi, ikiden fazla grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış olup çoklu grup karşılaştırmalarında da farkın kaynağını bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Bununla birlikte İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-testi ve ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de

Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi göstermek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon testi yapılmıştır. "Öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" gibi yaşam boyu öğrenmeyi oluşturan alt boyutların, dijital okuryazarlığı ne şekilde yordadığını ortaya koymak için de Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile ölçeğin tamamında "çok üst düzey" bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri de "tutum" ve "bilişsel" alt boyutlarında "çok üst düzey", "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile ölçeğin genel puanlarında ise "üst düzey" bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri katıldığı online eğitim sayısı ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre YBÖEÖ genel puanlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesaplarına sahip olma durumu ve sosyal medya hesaplarını günlük kullanım süresi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık oluşmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesaplarını günlük kullanım süresi, katıldığı online eğitim sayısı ve katıldığı hizmetiçi eğitim sayısı, değişkenlerine göre DOYÖ genel puanlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Yaş, kıdem, mezun olunan fakülte ve sosyal medya hesaplarına sahip olma durumu değişkenlerinde ise anlamlı fark görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında korelasyon değerleri incelendiğinde doğrusal yönde, pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre ise yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarıyla birlikte dijital okuryazarlık ile anlamlı bir ilişki sergilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Okul Öncesi Öğretmeni, Yaşam Boyu Öğrenme.

ABSTRACT

Investigation of the Relationship Between Preschool Teachers' Lifelong LearningTendencies and Digital Literacy Levels

The aim of the study is to determine the lifelong learning tendencies of pre-school teachers and their digital literacy levels by various variables (gender, teaching experience, age, graduated faculty, technology use level, daily internet usage time, having a social media account, frequency of using social media, online education attended, the number of in-service training/projects attended). In addition, the goal is to illustrate how the sub-dimensions of 'willingness to learn' and 'openness to development' of lifelong learning predicts digital literacy views of pre-school teachers.

Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the research consists of independent kindergartens affiliated with the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) and 862 preschool teachers working in primary schools with kindergartens. The entire universe was reached during the data collection process. The sample of the study consists of 271 preschool teachers from the entire universe who completed the scales, which were delivered online due to the epidemic outbreak. During the data collection process, the entire universe was reached. As a data collection tool in the research, “Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS)” developed by Gür Erdoğan and Arsal (2016), “Digital Literacy Scale (DLS), which was developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Hamutoğlu, Canan-Güngören, Kaya-Uyanık, and Gür-Erdoğan (2017), and “Personal Information Form” developed by the researcher were utilized. Data collection procedure was applied online due to the suspension of face-to-face education in schools during the COVID-19 pandemic process. In the data analysis, the significance level was accepted as .05 and the “SPSS 25.0 Package Program” was used. Descriptive statistics were used in the analysis of the data, independent group t-test was used to compare the means between two groups, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare the means between more than two groups, and "Tukey-Scheffe" tests were used to find the source of the difference in multi-group comparisons. In addition, the Mann Whitney U-test was used to determine whether the scores obtained from two unrelated samples differed significantly from each other, and the Kruskal Wallis H-test was used to determine whether the mean of two or more unrelated samples differed significantly from each other. Pearson Product Moment Correlation test was utilized to show the relationship between pre-school teachers' lifelong

learning tendencies and their digital literacy, and Multiple Linear Regression was used to reveal how sub-dimensions that form lifelong learning tendencies such as willingness to learn and openness to improvement predict the digital literacy views of pre-school teachers.

According to the results obtained from the findings of the research, pre-school teachers' lifelong learning tendencies were found to be "very high" across the whole scale and the survey's sub-dimensions of willingness to learn and openness to development. The digital literacy levels of preschool teachers were also found to be "very high" in the "attitude" and "cognitive" sub-dimensions, "high" in the "technical" and "social" sub-dimensions and in the total scores of the scale. Preschool teachers' lifelong learning tendencies showed a significant difference in the total scores of LLTS according to the variables of the number of online trainings they attended and the number of in-service training they attended. There was no significant difference in terms of gender, age, teaching experience, graduated faculty, technology usage level, daily internet usage time, having social media accounts and daily use of social media accounts. The digital literacy of preschool teachers showed a significant difference in the total scores of DLS according to the variables of gender, technology use level, daily internet usage time, daily use of social media accounts, the number of online trainings attended and the number of in-service trainings attended. There was no significant difference in the variables of age, teaching experience, graduated faculty and having social media accounts.

When the correlation value between the lifelong learning tendencies of pre-school teachers and their digital literacy levels was examined, it was observed that there was a linear, positive, moderate relationship. In this case, it can be argued that as the lifelong learning tendencies of pre-school teachers increase, their digital literacy levels increase as well. According to the results of the multiple linear regression analysis conducted to reveal how the lifelong learning tendencies of preschool teachers predict their digital literacy levels, lifelong learning sub-dimensions showed a significant relationship with digital literacy altogether.

Key Words: Digital Literacy, Lifelong Learning, Pre-school Teacher.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme Alt Programları 19

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri 47

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları. 50

Tablo 4. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları 51

Tablo 5. Ölçeklere Ait Alt Boyutların Çarpıklık- Basıklık Değerleri 52

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 53

Tablo 7. Dijital Okuryazarlık Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 53

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Genel Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler 55

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 56

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 57

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 58

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi 59

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Teknoloji Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi 60

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 62

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi 63

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi 64

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi 65

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi 67

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Genel Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler 68

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi 69

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi 71

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi 73

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi 74

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Teknoloji Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi 75

Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi 77

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi 79

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi 80

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi 81

Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Katıldığı Hizmetiçi Eğitim veya Proje Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi 83

Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 85

Tablo 31. Dijital Okuryazarlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları (Demirel, 2000: s. 223; Akt. Akpınar, 2020) 16

Şekil 2. Okuryazarlık Türleri 21

Şekil 3. Dijital Okuryazarlık Becerileri (Payton & Hauge, 2010) 27

Şekil 4. Dijital okuryazarlık boyutları (Ng, 2012) 29

Şekil 5. "Normal P-P" Grafiği……..…88

KISALTMALAR LİSTESİ

DOYÖ: Dijital Okuryazarlık Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YBÖEÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sh: Standart Hata

p: Anlamlılık Düzeyi

U: Mann Whitney-U Testi

χ^2: Kruskal Wallis-H Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, yürütülen araştırmanın amacı ve önemi, çalışmaya dair varsayımlar, sınırlılıklar ve incelenen konulara ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu yüzyıl, bilim ve teknolojinin hızla gelişme gösterdiği ve bu gelişmelerin eğitim, teknoloji, ekonomi, endüstri vb. alanlarda yarattığı pozitif etkiler sonucu toplumların daha ileri ve yeni teknolojilere sahip olmak adına birbirlerine karşı adeta bir yarış içerisine girmeye başladıkları bir dönem halini almıştır. Bilimde, sanatta, ekonomide, endüstride vb. birçok alanda olduğu gibi teknolojide de dünyanın bu alandaki en büyük güçleri ile yarışabilmek ve dünyada söz sahibi toplum konumunda olabilmek için her yönüyle iyi bir eğitime sahip olmak temel şarttır. Karasar (2004), çağdaş toplumların eğitim yoluyla ürettikleri bilim ve teknolojilerin onların gelişmişlik düzeylerinin ölçütü olduğunu söylemiştir. Bu ifade, bilim ve teknoloji üretmenin iyi bir eğitim ile mümkün olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve gelişimi yakalamak için çok önemli rolü olan eğitimden teknoloji alanında verimli şekilde yararlanılarak bu rolünün gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut & Yıldırım, 2008). Buna göre yüksek teknolojiye sahip bir toplum olabilmek için eğitimli bireylere ihtiyaç duyulurken eğitim kalitesinin arttırılması için de teknolojinin eğitim kurumlarında mutlaka kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle 20. yüzyılın sonlarından itibaren dünyada ve bilhassa ülkemizde eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar zaman içerisinde yoğunlaştırılarak maksimum düzeyde teknolojiden yararlanılmaya başlanmıştır. Ülkelerin eğitim sistemlerinde teknolojiden bu denli yararlanmaya başlamaları, yeni bir bilim dalı olarak eğitim teknolojisinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Eğitim teknolojisi; dijital eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgisayar destekli öğretim, e-öğrenme, multimedya öğrenme, bilgisayar destekli eğitim, online eğitim, öğrenme teknolojisi, internet tabanlı eğitim, kişisel öğrenme ortamları, teknoloji destekli öğrenme, esnek öğrenme ve sanal eğitimi kapsamaktadır (Arpa, 2020). Eğitim teknolojileri eğitim-öğretim sürecine entegre edilerek daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde edilebilir. Çünkü günümüzde teknoloji ile eğitim gittikçe daha fazla bütünleşmekte

ve teknolojiden yoksun eğitim sistemleri toplumun ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Elçiçek, 2019). Nitekim ülkemizde özellikle 1990'lı yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde niteliği arttırmak adına teknolojinin eğitimde kapsamlı kullanılması hedeflenmiş ve buna yönelik kapsamlı çalışmalar yürütülmüştür. Bu bağlamda Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından birçok çalışma ve proje yürütülmüştür. Topuz ve Göktaş (2015) 1984-2013 yılları arasında Türkiye'de MEB tarafından eğitim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik geliştirilen bu projeleri incelemişlerdir. Buna göre okullarda bilişim teknolojilerinin alt yapısının oluşturulmasına yönelik projeler (Temel Eğitim Projesi, MEBBİS, FATİH Projesi vb.) ve okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik projeler (Temel Eğitime Destek Programı, Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi vb.) olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

Eğitim teknolojilerinin eğitime sistemlerine entegre edilmesi ile birlikte dünyada ve ülkemizde eğitimdeki işleyişin teknoloji öncesi süreçlere göre farklılaştığını görmek mümkündür. Özellikle COVİD-19 pandemisi döneminde karşı karşıya kalınan salgın sebebiyle okullarda eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde teknolojinin eğitimde kullanımının ne denli önemli olduğu tekrar ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden binlerce öğretmen ve öğrenci eğitim-öğretime devam etmiştir. Bu doğrultuda MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2020) tarafından paylaşılan verilere göre, 18 Haziran itibariyle EBA'dan 18.377 saat yayın yapılırken, 1.917.365 öğrenci ve 267.942 öğretmen yararlanmıştır. Ayrıca EBA 23,8 milyar tıklanma ile dünya genelinde ilk sıralara yerleşmiştir.

Geride bıraktığımız 20-30 yıla kadar okullarda klasik eğitim yöntemleri, kitap, tepegöz, tahta, basit laboratuvar malzemeleri gibi dönemin teknolojik kaynakları kullanılırken teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle beraber okullarda artık çağdaş eğitim yöntemleri tercih edilmiş ve üç boyutlu sınıf teknolojisi, etkileşimli tahtalar gibi pek çok teknolojik araç kullanılmaya başlanmıştır (Çelik, 2017). Eğitim alanında teknoloji kullanımı için ihtiyaç duyulan alt yapı ve teknolojik araçların temini noktasında önemli mesafeler alınırken bu teknolojik kaynakları kullanacak olan öğretmenlerin de etkili teknoloji kullanımına yönelik uygulamaları önem teşkil etmektedir (Bayraktar, 2015). MEB tarafından 2006 yılında 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenen öğretmenlik genel yeterliliklerinin alt boyutları

incelendiğinde öğretmenin teknoloji kullanımına dair performans göstergeleri içerisinde materyal hazırlamada teknolojik araçlardan yararlanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma gibi özelliklerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2017, s.14). Teknolojinin okul öncesi dönemden başlayarak formal ya da informal eğitimin her kademesinde kullanılması ve bundan sonraki süreçte artarak kullanılacak olması öğretmenlerin bu konuya hâkim olmalarını ve gerekli yeterliliklere sahip olmalarını kaçınılmaz kılmıştır. Bu doğrultuda, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin kullanımına dair olumlu tutumlar içinde olmaları büyük önem arz etmektedir (Gegeoğlu, 2014). Öğretmenler teknolojiyi en doğru ve verimli şekliyle kullanabilecek bilgiye sahip birer teknoloji okuryazarı ve dijital okuryazar olmalıdırlar. Bu noktada bilimin her dalında olduğu gibi teknolojide de her an yeni gelişmelerin yaşanma olasılığı karşısında öğretmenlerin öğrenmeye istekli, gelişime açık ve bilgilerini sürekli yenileyen dolayısıyla yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir.

Yaşam boyu öğrenme (YBÖ), temel eğitimle başlayıp hayatın her evresinde devam eden, bilim ve teknolojideki sürekli gelişmeler karşısında kişisel, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik hayata entegre olabilmek amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen öğrenme sürecidir. Bağcı (2011), yaşam boyu öğrenmeyi yaşamın her döneminde bireylerin herhangi bir yaş ve ya mekân kısıtlaması olmaksızın gerekli olan eğitim fırsatlarından yararlanmaları üzerine kurulu ve süreç içerisinde çocuklar, gençler ile yaşlıların eğitimleri arasında oluşmuş olan kalın çizgilerin ortadan kaldırılması amacını güden önemli bir kavram olarak tanımlamıştır. Bilgi, beceri ve yetilerin kazandırılması ve sürdürülebilmesi, yaşam boyu öğrenmenin temeli olan eğitim kurumlarında başladığı için öğretmenler aktif rol alırlar. Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenenlere model ve motive eden kişiler rolünde olmaları gerekir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu & Alpan, 2017). Bu durumda öğretmenlerin model olabilmeleri için sürekli okuyan, araştıran, kendini geliştiren, değişimlere açık olan, bilgiyi işleyebilen ve öğrendiklerini aktarabilen yani yaşam boyu öğrenen bir konumda olmaları önem arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin temellerinin eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimle başladığı varsayıldığından okul öncesi öğretmenlerinin de bu anlamda yeterli donanıma sahip olmaları önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler bu bilinçle kendi yaşam boyu öğrenme süreçlerini yönetebilmelidirler. Bu süreci yönetebilmelerinin bir basamağı da teknolojik gelişmelerle beraber eğitimin bir parçası haline gelen dijital araçları etkin kullanabilmeleridir. Dijital yeterliliğe sahip

öğretmenler bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar ve internetin dâhil olduğu bu araçları kullanarak bilgiyi analiz ve sentez yoluyla işleyip dijital okuryazarlık becerilerini kazanabilirler.

Van Joolingen (2004), dijital okuryazarlığı bireylerin bilgiye erişmek, yönetmek, entegre etmek ve değerlendirmek, yeni bilgiler oluşturmak ve topluma etkin bir şekilde katılmak için farklı insanlarla iletişim kurmak amacıyla teknoloji ve iletişim araçlarını uygun şekilde kullanma ilgisi, tutumu ve kabiliyeti şeklinde tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık bilgi paylaşımını, yönetimini, iletişim becerilerini, işbirlikçi çalışmayı problem çözme ve bilgi ile teknolojinin doğru kullanım becerilerini destekler (Özoğlu, 2019). Farklı teknolojik araçların doğru kullanılarak elde edilen bilgilerin doğru ve/veya yanlışlığına karar verebilmek, bilgiyi işleyebilmek, bilgiyi paylaşabilmek vb. becerileri kazanmanın yanı sıra; bireylerin problemler karşısında üretecekleri çözüm yöntemleri noktasında dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Hamutoğlu, Canan-Güngören, Kaya-Uyanık & Gür-Erdoğan, 2017). Çubukçu ve Bayzan (2013) günümüzde dijital okuryazarlığın hali hazırda var olan klasik okuryazarlıktan çok daha önemli bir hal almaya başladığını belirtmektedirler. Bu bağlamda böylesine önemli bir hal almış olan dijital okuryazarlığın ne olduğu, dijital okuryazar birey olmak için neler gerektiği gibi bilgilerin yani dijital okuryazar olabilmek için gerekli yeterliliklerin eğitim öğretimde öğrenenlere doğru bir şekilde aktarılması çok önemlidir. Bu aktarma görevini yapacak olanların öğretmenler olduğunu göz önünde bulunduracak olursak, öğretmenlerin aynı zamanda dijital okuryazarlık becerilerini geliştiren ve sürekli olarak bu konuda eğitim almaya devam eden bireyler durumunda olmaları oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesabı olma durumu, sosyal medyayı kullanım sıklığı, katıldığı online eğitim sayısı, katıldığı hizmetiçi eğitim/projelerin sayısı) açısından incelenmesidir.

Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
    a) Cinsiyet
    b) Yaş
    c) Kıdem
    d) Mezun olunan fakülte
    e) Teknoloji kullanım düzeyi
    f) İnternet kullanım süresi
    g) Sosyal medya hesabına sahip olma durumu
    h) Sosyal medya hesabını kullanma sıklığı
    i) Katıldıkları online eğitim sayısı
    j) Katıldıkları hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri;
    a) Cinsiyet
    b) Yaş
    c) Kıdem
    d) Mezun olunan fakülte
    e) Teknoloji kullanım düzeyi
    f) İnternet kullanım süresi
    g) Sosyal medya hesabına sahip olma durumu
    h) Sosyal medya hesabını kullanım sıklığı
    i) Katıldıkları online eğitim sayısı
    j) Katıldıkları hizmet içi eğitim/proje sayısı değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri dijital okuryazarlıklarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknoloji ve bilgi çağının dinamik taleplerine ayak uydurmak için öğrenmeyi devamlı kılacak tutum ve becerilere sahip olmak gerekir (Hunde & Tacconi, 2014). Söz konusu taleplere cevap verebilmek için bu tutum ve becerilerin eğitimin ilk basamağından

itibaren öğrencilere verilmesi önem arz etmektedir. Handing ve Parson (2011), bu tür tutum ve becerilerin okullarda öğrencilere verilmesinde öğretmen uygulamalarının önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretmenler, okullarda öğrencilere bu becerileri kazandırabilmek için kendi mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara önem vermelidirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim mesleğinde bir zorunluluk haline gelmenin yanı sıra, çağdaş öğretim programlarının gerekliliklerine uygun olarak yüksek kaliteli eğitim çalışmaları için var olan mevcut yetkinliklerin yükseltilmesi adına da önemli bir ön koşul haline gelmektedir (Brčić & Perin, 2014). Öğretmenlerin var olan yeterliliklerini geliştirerek öğrencilerine ve toplumun geneline katkı sağlayabilmek ve rehber olabilmek için yaşam boyu öğrenme kapsamında mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eğitimdeki değişime ve ilerlemeye öncülük ederek teknolojideki gelişmeleri takip edip dijital okuryazar kimliğe sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bu çalışma büyük öneme sahiptir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Alanyazın tarandığında öğretmen adayları (Boyacı, 2019; Özoğlu, 2019; Bulaç & Kurt, 2019; Dahlgren & Chiriac,2009; Demiralp & Kazu, 2017) ve öğretmenler (Arslan, 2019; Ayaz & Ünal, 2016; Bozkan, 2018; Çam & Üstün, 2016; Erdener & Gül, 2017) ile ilgili yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Ayrıca literatürde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin birbiri ile ilişkisini ele alan bazı çalışmalar da mevcuttur (Boyacı, 2019; Özoğlu, 2019). Boyacı (2019) ve Özoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen ve 'motivasyon', 'sebat', 'öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk' ve 'merak yoksunluğu' alt boyutları olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada ise Gür Erdoğan ve Arsal tarafından geliştirilen ve 'öğrenmeye isteklilik' ile 'gelişime açıklık' alt boyutları olan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Literatürde yaşam boyu öğrenme ile dijital okuryazarlığın "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutlarına göre birlikte incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerine yönelik bu iki konunun birlikte işlendiği herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın yenilikçi olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın literatüre, araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlayıcı ve yol gösterici olacağı ön görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma:

1. Araştırmadan elde edilen veriler "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)" ve "Dijital Okuryazarlık Ölçeği DOYÖ)" ile,
2. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır İli merkez ilçelere bağlı anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda çalışan 862 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerine online ortamda sunulan veri toplama araçlarına içten ve samimi bir biçimde yanıtlar verdikleri kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Temel eğitimle başlayıp hayatın her evresinde devam eden, bilim ve teknolojideki sürekli gelişmeler karşısında kişisel, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik hayata entegre olabilmek amacıyla ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen öğrenme sürecidir.

Dijital Okuryazarlık: Bireylerin dijital kaynakları tanımlamak, erişim sağlamak, yönetmek, değerlendirmek, analiz ve sentezini yapmak, yeni bilgiler ve medya ifadeleri oluşturmak ve başkalarıyla iletişime geçmek için teknolojik araçları ve imkânları amacına uygun olarak kullanma farkındalığı, tutumu ve becerisidir (Ng, 2012).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme, dijital okuryazarlık ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin birbiri ile ilişkisini içeren kuramsal bilgiler verilmiş olup, literatürde bu konulara yönelik çalışmalar araştırılarak açıklanmıştır.

2.1.Yaşam Boyu Öğrenme

Doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden süreçte, hemen her alanda meydana gelen gelişmeler bireyin sürekli bir öğrenme çabası içinde olmasını gerekli kılmıştır. Eğitim, sosyal, teknolojik, politik, ekonomik ve daha birçok alanda toplumların gelişimlerini sürdürebilmesi ve üst seviyelere taşıyabilmesi için öğrenmenin hayatın her aşamasında gerçekleşmesi gerekir. Bu durum, yaşam boyu öğrenmeyi odakta tutmakta ve önemini arttırmaktadır.

Alanyazın tarandığında yaşam boyu öğrenme ile ilgi çok sayıda tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde (2009) yaşam boyu öğrenme; bireysel, sosyal, toplumsal ve yeni çalışma alanları yaratmak ile ilintili bir yaklaşımla bireyin; bilgilerini, yeteneklerini, ilgilerini ve yeterliliklerini geliştirmek gayesiyle devamlı olarak gerçekleştirdiği öğrenme etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Avrupa Birliği Komisyonu (2000), yaşam boyu öğrenmeyi bireyin; kişisel, mesleki, sosyal ve toplumsal alanlarda bilgi, yetenek ve yeterliliklerinin geliştirilmesi hedefiyle planlı ya da plansız, devamlı olan, öğrenme etkinliklerinin tamamı olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra yaşam boyu öğrenmenin bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek için belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği bütün öğrenme etkinliklerini kapsadığı belirtilmiştir (OECD, 1996). Yukarıda verilen bazı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlara ait tanımlar incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin genel olarak sosyal, toplumsal, kişisel, mesleki, eğitim, ekonomi vb. alanlarla ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerin hayatın tüm aşamalarında kazanılması gerektiği şeklinde ifade edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili kitap, tez ve makale gibi yayınlarda yapılan tanımlar incelendiğinde bireylerde bulunması gereken bazı özelliklerin olduğuna değinilmiş ve bunların geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireyleri hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları tüm bilgi, tutum, beceri, değer ve anlayışı edinmeye

ve bunları tüm rollerde, koşullarda ve ortamlarda güvenle, yaratıcılıkla ve zevkle uygulamaya teşvik eden ve güçlendiren sürekli ve destekleyici bir süreçtir (WILL, 1994, s. 5; akt. Candy, 2002). Özoğlu'na (2019) göre yaşam boyu öğrenme, bilgi ve beceri seviyelerini geliştirmeye yönelik çaba içerisinde olan bireylerin bu doğrultuda farklı bilgileri izlenim ile tecrübe etmesi, keşfetmesi ve analiz ederek yorumlaması anlamına gelmektedir.

Yaşam boyu öğrenme; öz bilinç, öz yönetim, ilişki yönetimi ve sosyal farkındalık gibi duygusal zekâ nitelikleri ile toplumsal iletişim, ekip koordinasyonu, problem çözme becerilerini kapsayan, bunun yanı sıra istihdama yönelik eğitimin de ötesinde bir disiplin olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2020). Bağcı (2011) da yaşam boyu öğrenmeyi okul sistemi içerisinde plan ve program temelli düzenlenen öğrenme biçimlerini kapsamakla birlikte, okul sisteminin belirli normlarından bağımsız olarak hayatın her döneminde ve aşamasında gerçekleşen öğrenme etkinliklerini de ifade eden bir kavram olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre de yaşam boyu öğrenme; örgün, yaygın, teknik, mesleki ve hizmetiçi gibi bütün eğitim ve öğretimleri kapsadığı için evde, okulda, işte ya da bireyin var olduğu bütün alanlarda gerçekleştirilebilen bir eğitim olarak kabul edilebilir (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012). Sonuç olarak bu tanımlara göre, yaşam boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve okul temelli bir öğrenme olmasının yanı sıra hayatın her aşamasında devam eden bir öğrenme ve uygulama süreci olduğu söylenebilir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı

Yaşam boyu öğrenmenin hedefi, bilim ve teknoloji gibi birçok alanda meydana gelen hızlı gelişmeler karşısında ülkelerin gelişim düzeylerini korumaları veya sürdürebilmeleri, ekonomik anlamda hâkim pozisyonda bulunacak güce sahip olabilmeleri için yönetiminde bulunan bireylerin bilimdeki ani gelişmelere ayak uyduracak birikime sahip olmalarını sağlamaktır. Ülkeler bu yönde vatandaşlarının bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerini canlı tutmak, yeni oluşan istihdam alanlarına nitelikli iş gücü sağlamak için yaşam boyu öğrenme stratejileri geliştirmektedirler. Turan'a (2005) göre yaşam boyu öğrenme, yeni iş fırsatları yaratmaya yönelik amacının yanı sıra bireysel ve toplumsal amaçları da kapsayan; insana ve bilgiye yatırımın artırılmasını, temel becerilerin kazanılmasının desteklenmesini, yenilik için imkânların artırılmasını ve eğitim sistemlerinin revize edilmesini içeren bir öğrenmedir. Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan "Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu

Raporu ”nda (2001), yaşam boyu eğitimin kişisel gelişme, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme olarak üç ana amaca yöneldiği belirtilmiştir:

Kişisel Gelişme: Yaşamın her evresinde bireylerin kapasitelerini geliştirmek, bireyin teknolojisini geliştirmek, onurlu bir yaşam sağlamak, kalkınma sürecine katılmak, yaşam kalitelerini yükseltmek, öğrenmeyi sürdürmek ve bilinçli kararlar vermek için ihtiyaç duydukları tüm öğrenmeleri kapsamaktadır.

Toplumsal Bütünleşme: Geçmişte sadece bazı öncelikli grupların yarar sağladığı yaşam boyu öğrenme sürecini tersine çevirmeyi hedefleyen yaşam boyu eğitim, bütün kesimlere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak, fırsat eşitliğini sağlayıp güçlü demokratik temellerle toplumsal bütünleşmeyi amaçlamaktadır.

Ekonomik Büyüme: Ekonomik büyümeyi ve yeni istihdam alanları açmayı desteklemek, verimi arttırmak, beceri oluşturmada şartları ve fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli düzenlemeleri kapsamaktadır.

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında yayımlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu”nda yaşam boyu öğrenmenin amacı altı maddede bildirilmiştir (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). Bu maddeler:

1. Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek,
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak,
3. Öğrenmeyi desteklemek ve değerlendirmek,
4. Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek,
5. Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek,
6. Öğrenmeyi olabildiğince evlere yakın hale getirmek olarak belirtilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu’nda detaylarıyla açıklanan yaşam boyu öğrenmenin amacı, öğrenmeyi tüm kesimlere fırsat eşitliği çerçevesinde ulaştırarak bireylere daha fazla yatırım yapıp onların temel becerilerini, yeterliklerini geliştirmeye yönelik çaba olarak yorumlanabilir. Ayrıca, çağın ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilen reformları değerlendirerek ve geliştirerek bilgi rehberliğini ve danışmanlığını güncelleyip öğrenmeyi desteklemenin de amaçlar arasında olduğu gözlenebilmektedir.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi

Yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi incelendiğinde, Dünya ve Türkiye'de farklı dönemlerde önem kazandığı ve bu konu hakkında çeşitli araştırmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu başlık altında, yaşam boyu öğrenmenin tarihsel süreç içerisinde Dünya ve Türkiye'deki gelişimi ele alınmıştır.

2.1.2.1.Yaşam Boyu Öğrenmenin Dünya'daki Tarihsel Gelişimi

Wain'a (2000) göre, yaşam boyu öğrenme ifadesini 19. yüzyılda ilk defa Grundtvig kullandığı için bu geleneğin kurucusu olarak kabul edilirken, Commenius'un yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerinin de bu geleneğin temellerini oluşturduğu kabul edilmektedir. 1800'lü yıllarda ortaya atılan yaşam boyu öğrenme ifadesinin kavram olarak ilk defa 1929'da Basil Yeaxlee tarafından kullanıldığı düşünülmektedir (Aydın, 2020). Paul Lengrad'ın 1970 yılındaki UNESCO konferansında yayımladığı "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" bildirisiyle yaşam boyu öğrenme eğitim alanında ilk defa gündeme gelmiştir (Dündar, 2016). Daha sonra Edgar Faure'un başkanlığında toplanan komisyonun 1972 yılında hazırladığı "Var Olmayı Öğrenmek (Learning To Be)" başlıklı UNESCO raporunun temelinde öne çıkan iki tez vardı: "Sürekli öğrenme" ve Öğrenen toplum" (Kıvrak, 2007). OECD, 1973 yılında eğitimin ekonomik gelişim üzerindeki etkisine dikkat çekmek için, "Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji" raporunu yayınlamıştır (Polat & Odabaş, 2008). 1970'li yılların ortasından itibaren 1990'lı yılların başlarına kadar yaşam boyu öğrenmenin dünya genelinde geri planda kaldığı bilinmektedir. Yaşam boyu öğrenme, 1970'li yılların ortasından 1990'lı yılların ilk dönemlerine kadar ulusal hükümetler ve uluslararası örgütler tarafından önceki dönemlere göre kısmen daha az üzerinde durulmuş ve bunun neticelerinden biri olarak hümanist yaklaşımlar da ülkelerin politik gündeminden neredeyse düşmüştür (Ilgın, 2020). İlk kurulduğu zamanlardan itibaren birçok farklı isimle çalışmalarını sürdürüp 1993 yılında Avrupa Birliği (AB) olarak ismini değiştiren ve ilk zamanlar daha çok ekonomik amaçlar temelinde ortaya çıkan birlik, eğitim konusu ile çok fazla ilgilenmemiştir. Daha sonraki süreçte eğitim konusunda da politikalar yürütmeye başlamış olan AB, üye ülkelerin tamamında bu politikaların uygulanmasını istemiş ve eğitim ile ilgili çalışmalarını arttırarak devam ettirmiştir. AB yaşam boyu öğrenme ile ilgili en önemli adımı 1996 yılında atmıştır. Fırsat eşitliği ve toplumsal bütünlüğü sağlamak, Avrupa'da rekabet ve kalkınma ortamı hazırlamak ve AB ülkelerinde yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya

geçirecek stratejiler belirlemek hedefiyle Avrupa Komisyonu tarafından 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak belirlenmiştir (Adabaş, 2016). Yaşam Boyu Öğrenme Yılının belirlenen üç temel hedefi şu şekildedir:

1. Yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek,
2. Anlam ve özelliklerini açıklamak,
3. Bütün Avrupa vatandaşları için bu kavramın bir gerçeklik olabilirliğini gözden geçirmek (Akbaş & Özdemir, 2002).

Avrupa Komisyonu kararıyla 1996 yılı, "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak belirlenirken, Lizbon'da 2000 senesinde gerçekleştirilen Avrupa Konseyi toplantısında da yaşam boyu öğrenme, AB için önemli yapı taşlardan biri olarak değerlendirilmiştir (Erdamar vd. 2017). 2000 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda, Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenmenin aktif olarak sürdürülebilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi amacıyla, yaşam boyu öğrenmenin tanımlanması, yaygınlaşması ve 21. Yüzyıldaki genel çerçevesinin belirlenmesi için altı temel referans noktası açıklanmıştır (MEB, 2014, s.3). MEB, Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda belirlenen bu altı temel amacı referans alarak yayınlarda yer vermiştir.

2.1.2.2.Yaşam Boyu Öğrenmenin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi daha çok Avrupa'daki gelişmelerden etkilenmekle beraber dünya ile paralel bir süreç izlemiştir (Altıntaş, 2019). Cumhuriyetin ilanından sonra uygulanmaya başlanan yetişkin eğitimi faaliyetlerinin en önemlisi, 1928 yılında kurulan "Millet Mektepleri" tarafından yürütülen; 16-40 yaş arası vatandaşların katılmak zorunda olduğu, yeni harfler ile okuma-yazma ve temel bilimler alanlarında eğitim veren ve kursiyerlerin sınav sonucunda başarı belgesi almaya hak kazandıkları faaliyetlerdir (Aksoy, 2013). Türkiye'de yeni bir kavram olmakla beraber, özellikle yetişkin eğitimindeki uygulamalar göz önüne alındığında yaşam boyu öğrenme faaliyetleri yıllar öncesine dayanmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı'nın 2001 yılındaki raporunda Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin eğitim sistemimize yeni bir kavram olarak girişinin 14 Aralık 1960 tarihinde alınan kararları imzalayan katılımcı ülkelerin içinde Türkiye'nin de olduğu OECD toplantısına kadar uzandığı belirtilmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi 1973 yılında "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" ile düzenlenirken, sistem birbirinin tamamlayıcısı olan örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel bölümden oluşturulmuş ve yaygın eğitim maddeleri herkese yaşam boyu eğitim imkânları sağlayacak şekilde

hazırlanarak sistemin yürütücüsü olan devlete büyük sorumluluk verilmiştir (Altıntaş, 2019). Yaşam boyu öğrenmenin Türkiye'deki en önemli kolunu yaygın eğitimler oluştururken, sağlanan eğitimlere bakıldığında en büyük sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığı'na yüklendiği görülmektedir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı halk eğitim merkezleri kanalıyla yetişkin bireylere çeşitli meslek kursları, okuma-yazma kursları kültürel ve sosyal aktivitelerin yanı sıra olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları ile yine Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında faaliyet gösteren özel öğretim kurumları üzerinden de yetişkin eğitimine yönelik çalışmalar yürütmektedir (Çatal, 2019).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri

Yeterlilik; öğrenmek, bir şeyler yapmak veya bir amaca ulaşmak için bazı becerilere sahip olma ve fiili olarak bu becerileri kullanma kapasitesi olarak yorumlanır (Ouane, 2002). Küreselleşme dünyayı yeni zorluklarla karşı karşıya getirmeye devam ettikçe, her vatandaşın hızla değişen ve son derece birbirine bağlı bir dünyaya esnek bir şekilde uyum sağlamak için çok çeşitli temel yeterliliklere ihtiyacı olacaktır. Bu yeterlilikler bütün bireylerin kişisel haz, gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal hayata adaptasyon ve istihdam sağlamak için gereksinim duyduğu becerilerdir (Avrupa Konseyi, 2006). Bu bağlamda, Avrupa Konseyi (2006) yaşam boyu öğrenme ile ilgili 8 tane temel yeterlilik belirlemiştir. Bu yeterlilikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. ***Anadilde iletişim:*** Hem yazılı hem de sözlü olarak kavramları, duyguları düşünceleri, gerçekleri ve görüşleri ifade etme, yorumlama ve yaratıcı bir şekilde tam anlamıyla etkileşim kurma becerisidir.
2. ***Yabancı dillerde iletişim:*** Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi ana dilde var olan iletişimin temel beceri boyutlarını etkili bir şekilde paylaşır. Yabancı dilde yeterlilik, kelime bilgisi, dil bilgisi ve sözlü etkileşim türleri hakkında bir farkındalık gerektirir.
3. ***Matematik ile bilim ve teknoloji yeterliliği:*** Matematiksel yeterlilik günlük karşılaşılan birçok problemi çözmek için; matematiksel düşünmeyi geliştirme, mantıksal ve uzamsal düşünce biçimlerini kullanma yeteneğini, isteğini ve uygulama becerilerini içerir. Bilim ve teknoloji yeterliliği ise problemleri belirleyip kanıta dayalı sonuçlar çıkarmak için bilgi ve metodolojiyi uygulama ve kullanma becerisi anlamına gelir.

4. ***Dijital yeterlilik:*** Bilgi almak, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak, değiş tokuş etmek, web üzerinden işbirliği kurmak ve bunlara katılmak için bilgisayarın kullanılmasıdır.

5. ***Öğrenmeyi öğrenme:*** Bireysel ya da grup halinde, zaman ve bilginin etkili yönetimi dâhil olmak üzere, öğrenmeyi sürdürme ve kendi öğrenimini organize etme yeteneğidir.

6. ***Sosyal ve yurttaşlıkla ilgili yeterlilikler:*** Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterliliği içerir. Bireyleri sosyal ve çalışma hayatına, toplumsal ve politik kavramlar hakkındaki bilgilere ve aktif demokratik unsurlara bağlı bir tarzda sosyal hayata aktif bir biçimde katılmaları için donatır.

7. ***İnisiyatif ve girişimcilik duygusu:*** Bireylerin fikirlerini aksiyona dönüştürme yeteneğidir. Yaratıcılığı, yeniliği, risk almayı ve hedeflere ulaşmak için projeleri planlama, organize etme ve yönetme becerisini içerir.

8. ***Kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği:*** Edebiyat, müzik, gösteri sanatları ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere medyada düşüncelerin, tecrübelerin ve hislerin yaratıcı ifadesinin öneminin takdir edilmesidir.

Avrupa konseyi tarafından 2006 yılında yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak belirlenen 8 temel yeterlilik, 2017 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çoğu dersin öğretim programında da yer bulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılından itibaren yayınladığı öğretim programlarında bu yeterlilikler, "yetkinliklerimiz" başlığı adı altında hazırlanıp, maddeler halinde sıralanarak açıklanmıştır (MEB, 2018).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri

Avrupa Birliği'nin gerçekleştirdiği politikalar neticesinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de üzerinde sıklıkla durulan yaşam boyu öğrenme, OECD, UNESCO, Avrupa Komisyonu, APEC, Avrupa Konseyi gibi hükümetler arası teşkilatlar sayesinde Avrupa'dan Asya'ya, Amerika'dan Afrika ve Avustralya'ya kadar dünyanın her noktasına yayılmıştır (Özoğlu, 2019). Söz konusu teşkilatların üzerinde önemle durduğu yaşam boyu öğrenme kavramı konusunda bazı stratejiler geliştirilerek Avrupa Toplulukları Komisyonu (Commission of The European Communities) tarafından 1999 yılında Brüksel'de gerçekleştirilen toplantının sonuç bildirgesinde aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Yaşam boyu öğrenme girişimleri; kişisel, kültürel, sivil ve sosyal boyutlar ile ekonomik ve istihdamla ilgili kaygılar arasında uygun bir denge kurmalıdır.
2. Eğitim ve öğretimin her aşaması, yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğine katkıda bulunmalıdır.
3. Yaşam boyu öğrenme, bütün bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimlerinde ilerlemelerine fırsat veren geniş bir öğrenme yelpazesine dayanmalıdır.
4. Temel eğitim, yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Temel okuryazarlık ve matematik becerilerine ek olarak, yaşam boyunca öğrenmeyi teşvik edecek ve destekleyecek geniş bir bilgi, beceri, tutum ve deneyim temelini içermelidir.
5. Yaşam boyu öğrenme, kişisel yetenekleri teşvik etmeyi, istihdam edilebilirliği arttırmayı, mevcut insan kaynaklarından en verimli biçimde yararlanmayı hedeflemelidir. Ayrıca cinsiyet eşitliğinin desteklenmesini, sosyal dışlanmanın bertaraf edilmesini ve demokratik topluma aktif katılımın sağlanmasını amaçlamalıdır.
6. Yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinde bireylerin motivasyon, inisiyatif ve sorgulama duygusunu teşvik etmek için aile katılımı da dahil olmak üzere eğitim ve öğretime yönelik yenilikçi ve esnek yaklaşımların geliştirilmesini sağlamalıdır.
7. Yaşam boyu öğrenme, öğrenenler olarak bireylerin kendi eğitimleri, öğrenimleri ve kişisel gelişimleri için artan bir sorumluluk geliştirmelerini gerektirir ve bu bağlamda yetişkin öğrenciler için uygun rehberlik veya danışmanlık sağlanmalıdır.
8. Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliği, her aşamada fırsat eşitliğinin teşvik edilmesinin merkezi bir hedefi olmalıdır.
9. Bireyler, kurumlar, işletmeler, bölgesel yetkililer, merkezi hükümetler, uygun olan yerlerde sosyal ortaklar ve genel olarak toplum, kendi sorumluluk alanları dâhilinde yaşam boyu öğrenmeye toplu olarak, tüm yönleriyle olumlu bir tutum kazandırmalıdır. Eğitim, öğretim ve diğer öğrenme faaliyetlerine katılımın önündeki engeller minimuma indirmelidir.

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları

Dünyanın her noktasında yaşam boyu öğrenmenin uygulamaları farklı şekilde farklı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin uygulamaları Demirel (2000) tarafından Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları (Demirel, 2000: s. 223; Akt. Akpınar, 2020)

Halk Eğitim Merkezleri:

Halk eğitimi, sosyoekonomik durumlarına bakılmaksızın her kesimden bireylere ihtiyaçlarına yönelik programlar şeklinde sunulan, onların kişisel, kültürel ve sosyal ilerlemelerine olanak sağlayan; sistemli, örgütlü ve sürekli olan, okullardan bağımsız gerçekleştirilen eğitim faaliyetleridir (Özengi, 2017). Halk eğitim merkezleri, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren ve halk eğitiminin sunulduğu, ülkemizin her yerinde hizmet veren en kapsamlı ve en büyük teşkilatlanmaya sahip kurumlardır. Cumhuriyet idealleri ile Atatürk ilke ve inkılapları çerçevesinde kurulan Halk Eğitimi Merkezleri, kuruldukları bölgelerin eğitim, öğretim, rehberlik, danışma, üretim, kültür ve sanat merkezi sıfatıyla okuryazarlık probleminin giderilmesi, ulusal kültürü yaygınlaştırmak hedefleriyle ülke genelinde hizmet vermektedir (Horuz, 2017).

Halk Kütüphaneleri:

Halk Kütüphaneleri, bireylere yaşamları boyunca eğitim fırsatları sağlamak, halkın bilgi ihtiyacını karşılamak, bireyin yaşantısını zenginleştirecek fikir ve düşünce araç gereçleri ile eğitim ve öğretim materyallerini toplumun hizmetine sunmak için kurulan oluşumlardır (Bayram, 1990). Ersoy'a (1983) göre halk kütüphaneleri, erkek-kadın, tüm yaş ve meslek gruplarından okuyucuların ihtiyaç duydukları çoğu konulardaki fikir ürünlerinden parasız ve kolaylıkla faydalanmalarını sağlayarak, ülkesinin kültürel, toplumsal ve teknik kalkınmasına destek sağlayan kurumlardır. Halk kütüphaneleri günümüzde ülkenin her noktasına kurulmuş, dijital araç gereçlerle de donatılmış şekilde hizmet vermeye devam etmektedir.

Mesleki Eğitim Merkezleri:

Mesleki Eğitim Merkezleri, yaygın eğitim uygulama merkezleri bünyesinde 1986 yılında "Çıraklık Eğitim Merkezi" olarak faaliyet göstermeye başlamış, 2001 yılında çıkarılan kanunla birlikte "Mesleki Eğitim Merkezi" adı altında hizmet vermeye devam etmiştir (Akpınar, 2020). Mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık dönemi öğrencilerine, çırak öğrencilere ve aday çırak öğrencilere eğitimler düzenlenmekte olup halkın gereksinimlerine göre meslek kursları ve usta öğreticilik kursları da verilmektedir (Horuz, 2017). Yaş sınırı olmaksızın verdiği eğitimlerle yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olan mesleki eğitim merkezlerinin ülke ekonomisi ve istihdama katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Uzaktan Eğitim:

Ülkemizde 1970'li yıllardan itibaren ortaöğretim seviyesinde, 1980'li yıllarda Anadolu Üniversitesi aracılığıyla Açık Öğretim Fakültesinin kurulmasıyla yükseköğretim seviyesinde ve 1990'lı yıllarda ise eğitim öğretimin her kademesinde uygulanmaya başlanmış ve edinilen uzaktan eğitim tecrübelerinin pratiğe dökülmesi ile birlikte çok sayıda öğrenciye ulaşan bir sistem haline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim uygulamaları, özellikle 1990'lı yılların sonundan itibaren bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler neticesinde bu konuda sunulan fırsatların artmasıyla beraber daha büyük kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında hayatın her anında ihtiyaç duyulan bilgiye, örgün eğitimde ya da örgün eğitim dışında erişebilmek için uzaktan eğitim kanalları sürekli aktif kullanılmalıdır.

2019 yılının şubat ayı ile beraber Çin Halk Cumhuriyeti'nden tüm dünyaya yayılan COVİD-19 pandemi sürecinde uygulanan karantina önlemleri ile beraber yüz yüze eğitim öğretime ara verilmiştir. Bu süreçte eğitim öğretimin devamlılığının sağlanması için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kanalıyla uzaktan eğitime geçilmiş ve eğitim öğretimin aksamaması için çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri, cihazların ve bağlantı teknolojilerinin iyileşmesiyle önceki dönemlere oranla daha fazla kişiye uygulanabilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda sanal sınıflar oluşturarak bir araya gelmesi uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesine olanak sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zoom, google meeting ve skype gibi uygulamalar EBA'ya entegre edilerek çevrimiçi derslerin oluşturulması sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu bağlamda fırsat eşitliği kapsamında dar gelirli ailelere tablet dağıtıp internet bağlantısı imkânı sunarak daha fazla öğrenciye uzaktan eğitime katılma ortamı yaratmıştır. Ayrıca üniversiteler de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan uygulamalarla eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Ayrıca eğitim fakülteleri öğretmenlik uygulama dersi öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uzaktan eğitime katılarak mezun olma imkânı sunmuştur. Bütün bu gelişmelere rağmen öğrencilerin tamamının uzaktan eğitim fırsatlardan yararlandırılabilmesi için şartların geliştirilerek yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Medya:

Kitle iletişim araçları olan radyo, televizyon, gazete, dergi ve bültenlerin oluşturduğu araçlar, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin önemli bir parçasıdır. Medya yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirilebileceği uygulamalardan biri olup COVİD-19 süresince TRT bünyesinde kurulan EBA TV kanallarının ve EBA portalının eğitimde aktif olarak kullanılması buna örnek olarak verilebilir.

Kurslar:

Kurslar, bireyin istihdam edilmiş olup olmamasına bakılmaksızın öğrenci, meslek erbabı, genç, yetişkin gibi tüm kesimlere yönelik gereksinim duyulan alanlarda düzenlenmektedir. Kültürel, mesleki ve toplumsal alanlarda yetişkinlerin becerilerini ve bilgilerini iyileştirme, güncelleme ve arta kalan zamanlarını değerlendirme amaçlı düzenlenen süreli etkinliklerdir (Kıvrak, 2007). Kursiyerlerin kurslara katılımı aşamasında

kişisel ihtiyaçlar, ekonomik nedenler, sosyal çevre, özerklik kazanma ve gelecek yatırımı gibi nedenler etkili olurken, elde edilen bulgular kursların sosyal, duygusal ve gelecekle ilgili konularda katılımcıların mutlu hissettiği sonucunu ortaya koymuştur. (Öztan-Ersoy & Akpınar, 2018).

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Avrupa Yaşam boyu öğrenme programları, AB üye ve aday ülkeler arasında işbirliğini artırarak Avrupalılık bilinci, girişimcilik ve yenilikçilik düşüncesinin gelişmesine katkı sağlamak, Birliğin politikalarının ve mevzuatının uygulanmasına ve ülkelerin karşı karşıya kaldıkları problemlere çözümler geliştirmek için oluşturulmuştur (Yücesoy, 2008). Yaşam boyu öğrenme programları AB ülkeleri, Norveç, İzlanda, Lihtenştayn, İsviçre, Hırvatistan ve Türkiye'nin olduğu ülkeler arasında gerçekleştirilen programlardır. Ülkemizde AB Yaşam boyu öğrenme programlarının temsilciliği, ilk kez 2002 yılında kurulan daha sonra 2003 yılında yapılan yasal değişiklikle kamu tüzel kişiliği kimliğine kavuşarak bir kamu kurumu olan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans) tarafından yürütülmektedir (Kavtelek, 2014). İlköğretimden yükseköğretime, mesleki eğitimden yetişkin eğitimine kadar her aşamada eğitimi destekleyecek şekilde düzenlenmiş olan alt programlar Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme Alt Programları

Programın Adı	**Açıklaması**
Comenius (Okul Eğitimi)	Hedefi, AB üye ülkeler ve diğer Avrupa ülkeleri arasında okul eğitiminde standartları yükseltmek ve işbirliğini ilerletmek olan bir yaşam boyu öğrenme programıdır.
Erasmus (Yüksek Öğretim)	Yükseköğretim kurumlarında öğrenci, idari ve akademik personeller arasında işbirliği sağlamaya yönelik bir AB değişim programıdır.
Grundtvig (Yetişkin Eğitimi)	Bilimin sürekli gelişimiyle beraber yetişkin bireylere yönelik bilgi sağlanması, niteliklerinin arttırılması ve yeni istihdam alanlarının oluşturulmasına yönelik Avrupa'da gerçekleştirilen bir yaşam boyu öğrenme programıdır.
Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim)	Mesleki eğitimi desteklemeye yönelik AB üye ve diğer Avrupa ülkeleri arasında gerçekleştirilen bir yaşam boyu öğrenme programıdır.

Tablo 1'de verilen Yaşam Boyu Öğrenme Programları kişilerin, kurum ve kuruluşların nerede ve ne düzeyde olduklarına bakılmaksızın Avrupa genelinde bilgi, beceri ve yetilerini geliştirmeye yönelik özendirici, eğitici ve öğretici etkinliklere yönelimlerini ve projeler üretmelerini destekleyen Avrupa Birliği topluluk programlarıdır (Kavtelek, 2014).

2.2. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık başlığı altında konunun detaylı olarak anlaşılabilmesi için okuryazarlığın ne olduğu ve okuryazarlık türlerinin bir kısmı ile dijital okuryazarlığın tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, tanımı ve kapsamı literatür taraması yapılarak ele alınmıştır.

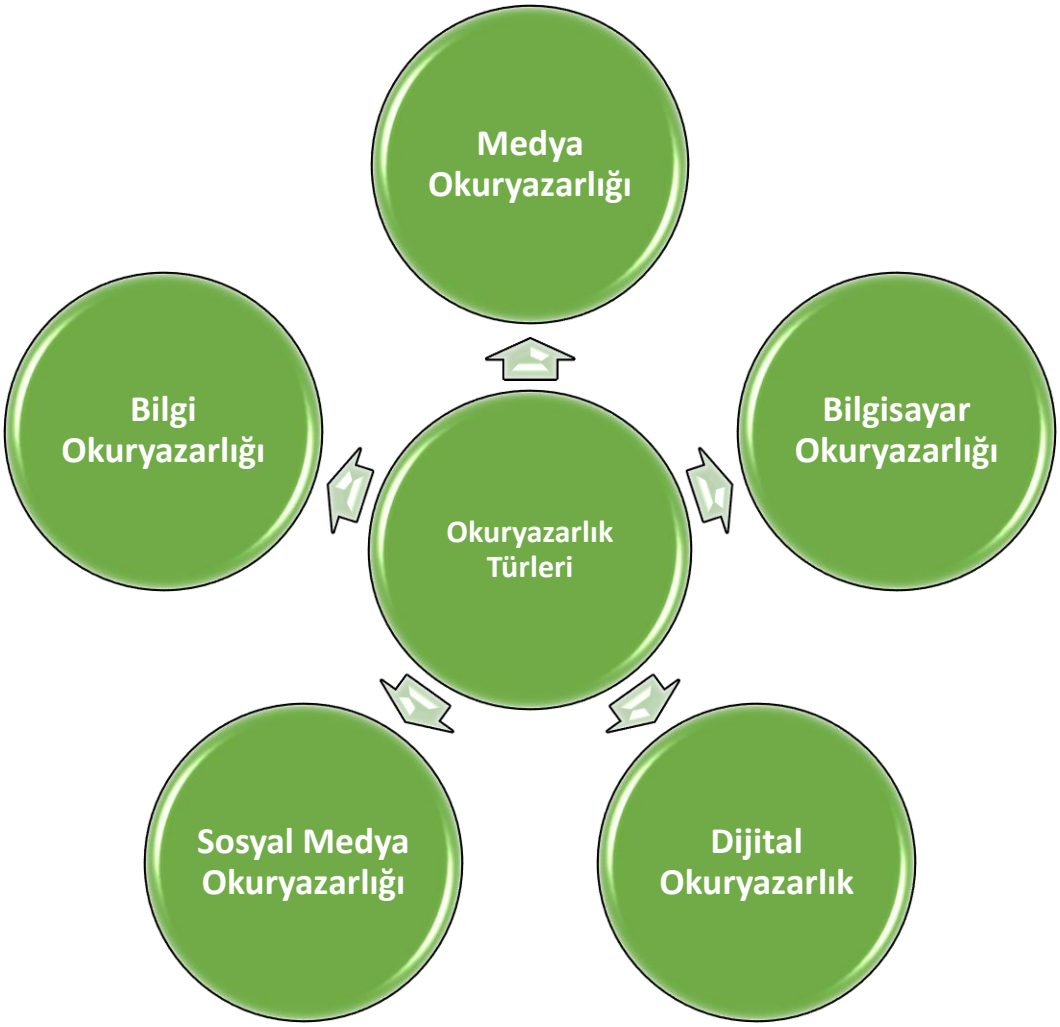
2.2.1. Okuryazarlık ve Okuryazarlık Türleri

"Okumak ve yazmak" kelimeleri temel anlamı ile yazı sembollerinin kullanılması ve bu sembollerle oluşturulan anlamın çözülmesidir (Öztürk 2020). Bu iki kelimenin birlikte oluşturduğu okuryazar sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde "Okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)" olarak ifade edilirken; okuryazarlık ise "Okuryazar olma durumu" şeklinde tanımlanmıştır. TDK'nın bu tanımlarına göre okuryazarlık genel anlamıyla okuma ve yazma becerilerini kazanmış olma durumu olarak kabul edilir. Başka bir tanımda Reinking (1994), okuryazarlığı en basit anlamıyla okuyup yazabilmenin koşulu olarak ifade etmiştir.

Avrupa Komisyonu (2019) okuryazarlık sözcüğünü kavramları, duyguları, olguları ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı biçimlerde, disiplinler ve bağlamlar arasında görsel, sesli/işitsel ve dijital materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, ifade etme, yorumlama, başkalarıyla yaratıcı ve etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi olarak tanımlamıştır. Kellner (2000) ise okuryazarlığı, sosyal olarak yapılandırılmış iletişim ve temsil biçimlerini etkili bir şekilde kullanma ile ilgili yeterlilikleri kazanma şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlar incelendiğinde okuryazarlık kavramını okuma yazma becerisini kazanmak, okuduklarını anlamak, yorumlamak ve bu yolla etkili iletişim kurma yetilerini kazanmış olmak şeklinde tanımlayabiliriz.

Günümüz öğrencilerinin okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları ile ilgili söylenenler göz önünde bulundurularak sadece geleneksel metinleri okuma becerileri değil görsel ve elektronik kaynaklı öteki okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi

sağlanmalıdır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar bireylerin geleneksel okuryazarlık haricinde yeni okuryazarlık türlerini kavramalarına olanak sağlayacak beceriler kazanmalarına yönelik olarak sürdürülmektedir. Birçok alanda yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkarken, özellikle teknoloji ve internetin hayatımıza girmesiyle beraber dijital okuryazarlık ve dijital teknolojilere bağlı okuryazarlık türleri dikkat çekmeye başlamıştır. İnsanların katkıları ile sürekli gelişen ve birçok türü ortaya çıkan okuryazarlığın dijital teknolojiler ile ilgili de pek çok çeşidi mevcuttur ve bunlar; bilgisayar okuryazarlığı, e-okuryazarlık (elektronik okuryazarlığı), medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı, iletişim okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve ağ okuryazarlığıdır (Yaşar 2019). Bazı okuryazarlık türleri şekil 2'de verilmiştir;



Şekil 2. Okuryazarlık Türleri

2.2.1.1. Medya Okuryazarlığı

Temel amacı bilgi iletimi olan ve bu amaç doğrultusunda insanlığın kullanımına sunulan radyo, televizyon, gazete, dergi ve internet gibi kitle iletişim araçlarının zaman içerisinde ticari kaygılar (reklam, reyting) neticesinde çocuklar başta olmak üzere toplumların ahlaki değerlerini zedeleyici yayınlara yönelmesi sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. Toplumların ahlaki değerlerini zedeleyen bu yayınları engellemek ve bu yayınlar karşısında bireylere doğru bilgilerin verilmesi yönüyle önemlidir. Ülkemizde medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçlarının doğru kullanımının sağlanması hedefiyle 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı karar doğrultusunda pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2007 yılında ortaokul öğrencilerine yönelik seçmeli ders olarak müfredata girmiştir (MEB, 2006). Lewis-Jhally (1998) medya okuryazarlığını iletilerin düzenlenmesi ve aktarılması esnasında kültürel, politik, teknolojik ve ekonomik sınırlılıkların bilincinde olmak olarak tanımlamıştır. Bu anlamda temel amaç, medyadan gelen iletilerin doğru algılanması, doğru yorumlanması ve doğru değerlendirilmesi için gerekli becerileri kazanmaktır.

2.2.1.2. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, bilgiye ne zaman ve neden ihtiyaç duyduğunuzu, nerede bulacağınızı ve bunları etik bir şekilde nasıl değerlendireceğinizi, kullanacağınızı ve ileteceğinizi bilmektir (Chartered Institute of Library and Information Professionals [CILIP], 2004). ABD'de 1974 yılında Bilgi Endüstrisi Derneği başkanlığı yapan Paul G. Zurkowski bilgi okuryazarı bireyler ile ilgili yaptığı tanımlarda önce bireyin özelliklerine yoğunlaşırken sonrasında bilgi okuryazarı bireyi karşılaştığı güçlükler karşısında çeşitli bilgi kaynaklarını kullanarak çıkış yolu bulan ve bu kaynakları kullanabilecek yetiye sahip olan kişiler olarak açıklamıştır (Badke, 2010).

2.2.1.3. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarların bilgi işleme makineleri olarak nasıl verimli kullanılacağını ve çalıştırılacağını bilme becerisi anlamına gelir (Horton, 2008). Bilgisayar programlarını kullanma, kontrol etme, iletişim aracı olarak kullanma, bilgisayar kullanımı ile ilgili ana bilgilere sahip olma, bilgiye ulaşmada aracı olarak kullanma, bilgisayar teknolojilerini takip etme ve bu konuda güncel kalma bilgisayar okuryazarlığı olarak tanımlanabilir. Donanımsal ve yazılımsal yönleriyle bilgisayar becerilerinin kazanılması ve kullanılması şeklinde bir genelleme yapılabilir.

2.2.1.4. Sosyal medya okuryazarlığı

Sosyal medya kavramı; kullanıcıların zaman ve mekân kısıtlamasından bağımsız, online içerikler (video, haber, fotoğraf, metin, yorum…) üretmelerine ve paylaşmalarına imkan veren ve kullanıcıların başka kullanıcılarla çift yönlü iletişim sağlamalarına fırsat tanıyan web araçları olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2018). Sosyal medya geleneksel medyadan farklı olarak herkesin erişim sağlayabildiği araçları barındırdığı için içerik bakımından oldukça zengindir. Birey sosyal medya kanallarıyla toplumsal gelişmeleri takip edebildiği gibi bu araçları iletişim kurmak için de kullanabilmektedir. Bu durum, sağladığı avantajların yanı sıra yanlış kullanıldığı takdirde bazı riskler de içermektedir. Yılmaz'a (2018) göre sosyal medyanın bilinçsiz kullanımı, beraberinde bireylerin mahremiyetlerini, güvenliklerini, özgürlüklerini ve özel yaşamlarını tehdit eden bazı zarar verici sonuçlara sebebiyet verebilmektedir. Bundan hareketle, sosyal medya okuryazarlığı, teknolojideki gelişmeleri takiben hayatımıza giren ve geleneksel medyadan farklı boyutları olan sosyal medyanın doğru kullanımıyla ilgili becerileri kazandırmak için geliştirilen yeni bir kavram olmuştur. Sosyal medya veya ağ okuryazarlığı, yeni medya okuryazarlığına paralel olarak on farklı kategoride değerlendirilmiştir (Solmaz, 2017); Oyun, Simülasyon, Performans, Özelleştirme, Çoklu Görev, Muhakeme, Medyalar Arası Gezinti, Ağ Oluşturma, Ortak Zekâ ve Türler ve Diller Arası Gezinti.

1. *Oyun* alt kategorisi, kişinin çevresindekilerle bir problem çözme şekli olarak oyunu kullanmasına işaret eder.
2. *Simülasyon* kategorisi var olan teknolojik araçların kullanılması ve onlarla anlamlı bir şekilde iletişime geçilerek bilginin sunulması veya manipüle edilmesi anlamında kullanılır.
3. *Performans*, kişinin sosyal medya üzerinden kendi benliğini farklı şekillerde sunması ve yönetmesine odaklanır.
4. *Özelleştirme* alt kategorisi, bilginin istenen şekilde birleştirilip düzenlenmesi ve paylaşılması olarak değerlendirilir.
5. *Çoklu Görev,* kişinin aynı anda hem çevrimiçi hem de çevrimdışı aktiviteler arasında sorunsuz geçişlerine işaret eder.
6. *Muhakeme*, farklı bilgi kaynaklarının güvenilirlik ve geçerliğinin sorgulanarak değerlendirilmesidir.

7. *Medyalar Arası Gezinti* ise farklı hikâye, haber ve bilgilerin çeşitli dijital kaynaklar üzerinden takip edilebilmesiyle ilgilidir.
8. *Ağ Oluşturma*, kişinin farklı dijital topluluklar arasına karışabilmesi, ilgili grupları takip ederek üyelikler oluşturması olarak tanımlanır.
9. *Ortak Zekâ*, dijital ortamlarda farklı kişilerle birlikte ortak bir hedef için bilgileri bir araya getirme ve ağ içerisindeki uzman kişilerden destek alma şeklinde ifade edilir.
10. *Türler ve Diller Arası Gezinti*, kişinin farklı yazın türlerinde ve dillerdeki içerikleri takip etmesi ve üretebilmesi olarak tanımlanmıştır (Solmaz, 2017). Bu alt kategorilerin tamamı, sosyal ağlar gibi katılımcı dijital ortamları aktif şekilde kullanmak için gerekli olarak görülmese de, kişinin farklı kategorilerdeki becerilere sahiplik düzeyi ilgili ortamlara etkin bir şekilde katılma ve onlardan faydalanma biçimlerini doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

2.2.2. Dijital Okuryazarlık Nedir?

Eğitim teknolojilerinin yarattığı fırsatlar kanalıyla öğrencilerin pasif durumdan çıkarılıp bilgiyi elde etme yollarını öğrenen ve öğrenmenin önemini keşfeden bireyler olmasına olanak sağlamak yapılandırmacı yaklaşımın temel hedeflerindendir (Tezci & Perkmen, 2013). 21. yüzyılda teknolojinin ileri düzeyde gelişim göstermesi ile beraber öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemleri üzerine yapılan araştırmaların çoğunda dijital araçların eğitimde kullanılmasının daha etkin bir öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir. Gündüz ve Odabaşı (2004) bilgiye ulaşmanın yollarını keşfetmek, bilgiyi kullanabilmek ve yeni bilgiler üretmek kişinin bilgi toplumunun bir üyesi olduğunu gösterir demişlerdir. Bu açıklamalardan bireylerin bilgiyi keşfetme, yorumlama ve işleme yönlerinin güçlü olması ve bu noktada eğitim teknolojilerinin sunduğu imkânları amacına uygun şekilde kullanmasının eğitim kalitesini arttıracağı sonucu çıkarılabilmektedir.

Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlıkların alternatifi veya onun yerine kullanılan bir kavram değil, çağdaş dünyada çalışmak, öğrenmek ve sosyalleşmek için gereken genel okuryazarlığa katkıda bulunan bir uzantıdır (Churchill, Oakley & Churchill, 2008). Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) dijital okuryazarlığı, bireylerin bilgi iletişim teknolojilerini aktif bir şekilde öğrenmesini kapsamakla birlikte bu teknolojiler sayesinde kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak, karşılaşabileceği problemlere çözüm getirecek, toplumsal katılım ve üretimini teşvik edecek biçimde teknolojilerin yasal, ahlaki ve güvenli

kullanımını sağlayacak yeterlilikler olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanımda da Duran ve Ertan-Özen (2018) dijital okuryazarlığı, dijital araçlardan yararlanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerisi şeklinde tanımlamıştır. Aynı şekilde dijital okuryazar olabilmeyi ise araştırıp sorgulama, problemlere çözüm üretme ve karar verme gibi 21. yüzyıl becerileri arasında da yer alan eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme olarak ifade etmişlerdir.

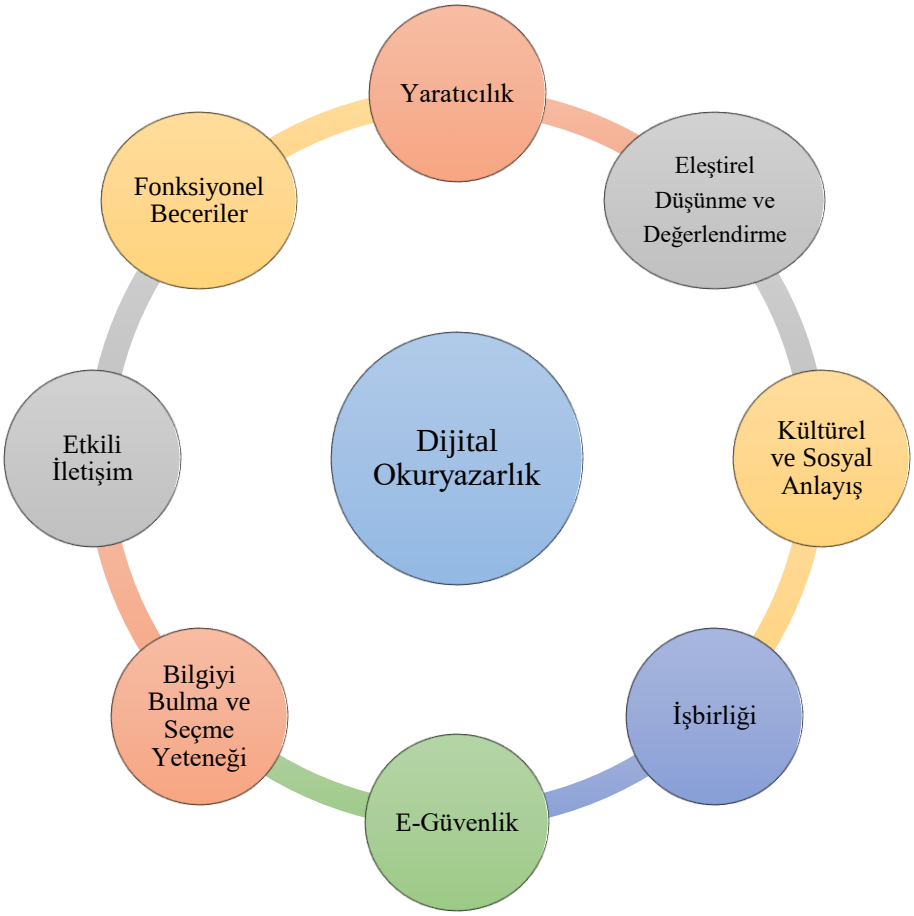
Yapılan tanımlar göz önüne alındığında dijital okuryazarlığın sadece dijital araçları kullanabilme becerisinden ibaret olmadığı aynı zamanda dijital araçları kullanarak bu yolla araştırma yapma, bilgi edinme, elde edilen bilgilerin analizini yapma, yeni bilgiler üretebilecek becerilere sahip olma, bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama ve değerlendirme yetkinlikleri olarak açıklanabilir. Eshet-Alkalai (2004) de dijital okuryazarlığın yalnızca yazılımı kullanma veya dijital bir cihazı çalıştırma becerisi olmadığını aynı zamanda kullanıcıların dijital ortamlarda verimli bir şekilde çalışması için ihtiyaç duydukları birbirinden farklı ve karmaşık bilişsel, duygusal, sosyolojik ve motor becerileri de içerdiğini söylemiştir.

2.2.3. Dijital Okuryazarlık Kapsamı

Çağımızda teknolojik araçların icadı ve son yıllarda internetin hayatımıza girişinin sunduğu fırsatlar bizlere birçok alanda fayda sağlamıştır. İçinde bulunduğumuz Teknoloji Çağında bu araçların ve internetin ülkelerin kamu kurum ve kuruluşlarında ve birçok sektörün iş ve işlemlerinin yürütülmesinde aktif olarak kullanılması teknolojinin bize sağladığı bazı faydalardandır. Bunun yanı sıra 2000'li yıllardan sonra tablet, akıllı telefon, yeni nesil bilgisayarlar ve yeni işletim sistemleri (IOS, Android OS vb.) ile birlikte geliştirilen uygulamalar, sosyal ağlar ve çevrimiçi oyunlar hayatımızda önemli bir yer edinirken beraberinde bazı tehlikeler de getirmektedir. Bu gelişmelerle beraber internet kullanımının çok küçük yaşlara kadar düştüğü bilinmekte ve bu durum internetin doğru ve güvenli kullanımını gerekli kılmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireyler ve internet kullanım tecrübesi az olan kullanıcılar; internette gezindikleri sitelerden ulaştıkları bilgiler, internette denk geldikleri kullanıcı profilleri ve sosyal ağlar üzerinden tanıştıkları kişiler ile iletişim kurarken dikkatli olmalıdırlar (Hamutoğlu vd. 2017). Dijital araçların ve internetin yanlış kullanımı ile karşılaşılabilecek olumsuz sonuçların önüne geçmek ve teknolojiyi amacına uygun kullanmak dijital okuryazarlığın önemini ortaya koymaktadır.

Avrupa Birliği (AB) 2012 yılında bütün internet kullanıcılarının karşı karşıya kaldığı tehlikeli içeriklere karşı çocukları korumak ve onların eğitime odaklanmalarını sağlamak hedefiyle *Çocuklara Yönelik Daha İyi Bir İnternet için Avrupa Stratejisini* açıklamıştır (Korkmaz, 2020). AB tarafından atılan bu adımın temel hedefi çocukların maruz kalmaları kaçınılmaz olan kötü içeriklere karşı kendilerini savunabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Televizyon ve diğer dijital araçlar yoluyla ulaşılan bilgiler çocukların yeme içme alışkanlarını, cinsel yönelimlerini, sigara ve alkol kullanımını, öfke ve şiddet ile baş etme yöntemlerini önemli düzeyde etkilemektedir (Kardeş, 2020). Bundan dolayı, dijital okuryazarlık kavramı büyük oranda eğitimle ve okulların çocuklara bazı dijital becerileri nasıl öğretebileceğiyle bağlantılı bir hal almıştır (Meyers, Erickson and Small, 2013). Hauge ve Payton (2010) artan teknoloji kullanımının çağdaş toplumlarda, genç kuşağın hem okul içinde hem de dışında öğrenmek, yaratıcı olmak, kendini ifade etmek, iletişim kurmak, internette bilgi bulmak, oyun oynamak ve müzik, video veya diğer dijital medyayı oluşturmak ve paylaşmak için büyük imkânlar sağladığını belirtmişlerdir. Teknolojinin sağladığı bu imkânlardan belirtildiği şekilde faydalanabilmek için bireylere dijital okuryazarlıkla ilgili becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Hauge ve Payton (2010) tarafından yapılan çalışmada dijital okuryazarlık ile ilgili bireylere kazandırılması gereken becerilere değinilmiştir.

Dijital teknolojilerin ve dijital ortamlarda dolaşımda olan verilerin doğru kullanılması amacıyla bireylere kazandırılması hedeflenen dijital okuryazar kimliği ile ilgili 8 adet beceri belirlenmiş olup bunlar Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. Dijital Okuryazarlık Becerileri (Hauge & Payton, 2010)

Yaratıcılık: Yaratıcı ve hayal gücüne dayalı düşünme, teknolojiyi çıktılar oluşturmak ve bilgiyi farklı format ve modlarda temsil etme becerisi.

Eleştirel Düşünme ve Değerlendirme: Muhakeme becerilerini, dijital medya ve içeriği ile etkileşim kurmak, onu sorgulamak, analiz etmek, incelemek ve değerlendirmek ve bununla ilgili argümanları ve kullanım şeklini formüle etmek ve desteklemek için kullanabilme.

Fonksiyonel Beceriler: Bir dizi farklı teknolojinin yetkin bir biçimde nasıl kullanılacağını bilmek ve bu bilgileri yeni teknolojileri nasıl kullanacağını öğrenmek için uyarlayacak becerilere ve esnekliğe sahip olmak.

Etkili İletişim: Başkalarının onları anlayabilmesi için fikirlerini ve hislerini açıkça ifade edebilmek ve farklı teknoloji türlerini de kullanarak nasıl etkili iletişim kurulacağını anlamak.

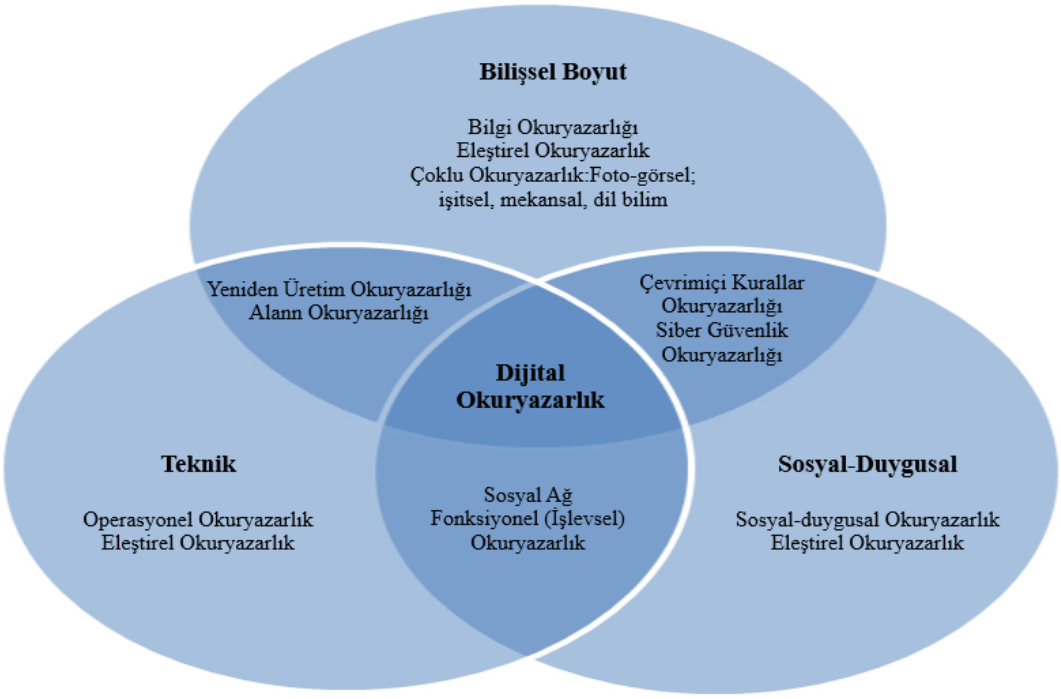
Kültürel ve Sosyal Anlayış: Dijital içeriğin yaratılmasını ve onu, anlayışımızı biçimlendiren tarihsel, sosyal ve kültürel etkilerin olduğunu kabul etme becerisi.

Bilgiyi Bulma ve Seçme Yeteneği: Bir görev veya faaliyet için ne tür bilgilere ihtiyacınız olduğunu tanımlamak, bilgiyi nerede ve nasıl bulacağınızı bilmek, ilgili, değerli ve güvenilir bilgileri seçmek için kaynaklarla eleştirel bir şekilde ilgilenmek ve intihal ve telif hakkı ile ilgili fikri mülkiyet konularının farkında olmak.

İşbirliği: Anlam ve anlayış oluşturmak ve paylaşmak için başkalarıyla başarılı bir şekilde çalışma yeteneği. Takım çalışması becerilerini geliştirmek, teknolojiyi kullanırken birlikte çalışabilmek ve teknolojinin hem sınıf içinde hem de daha geniş dünyada işbirliğini nasıl destekleyebileceğini anlamak.

E-Güvenlik: İnternet, bilgisayar, tablet ve cep telefonları gibi dijital araçları kullanırken güvende kalma, uygun kullanımı ve uygun içeriği neyin oluşturduğunu anlama yeteneği.

Bir dizi bileşenin kesişim noktası konumunda olan dijital okuryazarlığın belirtilen bu 8 tane becerinin yanı sıra Ng (2012) tarafından açıklanan birçok boyutu da mevcuttur. Dijital okuryazarlık, teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç kesişen boyuttan oluşmaktadır (Ng, 2012). Bu boyutlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Dijital okuryazarlık boyutları (Ng, 2012)

Bilişsel Boyut: Eleştirel düşünme, dijital bilgileri işleme, değerlendirme ve yaratma becerisi ile belirli bir görevi tamamlamak veya öğrenmek için uygun yazılım programlarını değerlendirip seçebilmek anlamına gelir.

Sosyal-Duygusal Boyut: İnterneti iletişim kurmak, sosyalleşmek ve öğrenmek için sorumlu bir şekilde kullanabilmeyi içerir. Yüz yüze iletişimde olduğu gibi saygı ve sevgiyi korumak için uygun dil kullanmak, kişisel bilgileri olabildiğince gizli tutarak bireysel güvenliği sağlamak, mahremiyeti korumak ve dijital ortamlardan gelebilecek tehditlerle baş edebilme yöntemlerini öğrenmek sosyal-duygusal boyutun alanıdır.

Teknik Boyutu: En geniş ifadeyle öğrenme ve günlük faaliyetlerde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak için teknik ve operasyonel becerilere sahip olmak anlamına gelir.

Ng'ye (2012) göre dijital okuryazar olan bir kişinin teknik boyutta:

- Dosya yapılarını anlayarak teknolojileri yeteri düzeyde çalıştırabilmeli,
- Dosya boyutlarını ve depolama için gereken alanı anlamayı içeren veri aktarımını yönetebilmeli,

- Uygulamaları keşfetme, indirme, yükleme, gerekmediğinde kaldırma ve mobil cihazlar için kızılötesi ve / veya Bluetooth kullanabilmeli,
- Verilerin indirilmesine ilişkin veri ücreti maliyetlerini anlayabilmeli
- İletişim ve sosyal ağ araçlarını kurma, kullanma, internetteki kullanıcı hesabı bilgilerini güncelleme ve değiştirme bilgisine sahip olmalı,
- Yazılım programlarının temel özelliklerini bilmeli (Örn. menü, boyutlandırma, sürükleme, kaydırma, daraltılabilir listeler) ve sekmelerin içerikle ilişkilerini anlayabilmelidir.

Bilgiye ulaşmak, bilgi üretmek, kullanmak ve değerlendirmek için dijital teknolojilerden faydalanma; iletişim araçlarını veya ağlarını etkili kullanabilme; teknolojik araçlar kanalıyla farklı kaynaklardan sunulan bilgileri çoklu formatlarda anlayarak kullanma becerisi; dijital ortamda türlü yazılımlardan yararlanarak görevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirme becerisi dijital okuryazarlık şeklinde ifade edilmektedir (Özoğlu, 2019). Korkmaz (2020), bireyin dijital okuryazar kimliğini taşıyabilmesi için; güçlü bir iletişim becerisine, dijital ortamlarda güvenliği sağlama bilgisine, dijital kaynakları yaratıcı tarzda kullanma yeterliliğine ve ait olduğu toplumun düşüncesini yansıtacak bilgi birikimine hâkim olması şarttır açıklamasıyla dijital okuryazar bireyin özelliklerini belirtmiştir. Dijital okuryazar bireylerin yetiştirilebilmesi adına okul çağından itibaren çocuklara dijital teknolojileri doğru kullanabilmeleriyle ilgili gerekli eğitimin verilmesi elzemdir. Bu bağlamda dünyadaki çoğu ülke gibi Türkiye de son yıllarda teknolojinin okullarda kullanımı ile ilgili hamleler yapmıştır. Teknolojinin okullara entegre edilmesiyle beraber hem kaliteli bir eğitim ortamı yaratmak hem de dijital araçların doğru kullanımıyla ilgili gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip öğrenciler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, okullarda ve yaşam boyu öğrenme kurumlarında teknolojinin kullanımı ile ilgili dersler ve eğitimler düzenlenerek dijital okuryazar bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda okullarda 2010 yılında MEB tarafından Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi geliştirilmiş ve teknolojinin eğitim ortamlarına dâhil edilerek bakanlık bünyesindeki kurumlarda kullanımını arttırmak amaçlanmıştır. FATİH projesinin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi, Üstündağ, Güneş ve Bahçivan'a (2017) göre dijital okuryazar öğretmen ve öğretme-öğrenme süreçlerinde teknolojiye kolayca uyum

sağlayabilen ve kullanabilen öğrencilerin daha iyi eğitim için teknolojiden etkin bir şekilde yararlanmalarıyla mümkündür.

2.3. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri

Eğitim sistemleri Türkiye'de ve dünyada gün geçtikçe gelişip yenilikçi ve vizyoner bakış açıları ile değişime uğrarken, bu değişim ve gelişim sürecinin işlemesinde en önemli yapı taşlarından biri olarak öğretmenler ön plana çıkmaktadır (Ünal & Akay, 2017). Bu noktada öğretmenin öğrenmeye istekli, gelişime ve yeniliğe açık, bilgiyi araştıran, bulan, yorumlayan ve karşısındakine ileten bir rolde olması beklenmektedir. Yeni yüzyılda bilimsel ve toplumsal alanda meydana gelen değişimlerin niteliği göz önüne alındığında öğretmenlerin bu değişimlere hızla ayak uydurabilmesi ve topluma bu yönüyle rehberlik edebilmesi için sürekli bir gelişim içerisinde olması kaçınılmaz olmuştur. Bu bağlamda, öğretmen de kişisel anlamda öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini benimseyen, inovatif, topluma ve zamana uyum sağlayan, girişimci ve yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde bulunan bireylere liderlik yapan bir konumda olmalıdır (Ayaz & Ünal, 2016).

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olabilmeleri için okullarda rehber pozisyonunda bulunan öğretmenlerin ilk önce kendilerinin bu becerilere sahip olmaları ve daha sonra ise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için onlara yönelik uygulamalar, etkinlikler yapmaları gerekmektedir (Ilgın, 2020). Evin-Gencel (2013) de günümüz modern eğitim anlayışı çerçevesinde güncellenen eğitim programlarının uygulama ayağı konumundaki öğretmenlerin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olma görevlerini başarıyla yerine getirebilmelerinin kendilerinin sahip oldukları yaşam boyu öğrenme becerileri ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrenenlere kazandırılabilmesinin temel koşulu, öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarıyla mümkündür. Çünkü öğretmenler çağdaş eğitim anlayışı içerisinde bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, eleştirel düşünebilen, analiz kabiliyeti gelişmiş öğrenciler yetiştirebilmek için yönlendirici rolünü de başarıyla yerine getirebilmeli ve bu alandaki yetkinliklere sahip olmalıdırlar.

Öğretmen eğitimi, belirli değerlerle ve bu değerleri gelecekteki mesleki çalışma alanına hazırlamak için ilgili bilgi ve becerinin sağlanmasıyla ilişkilidir (Dahlgren & Chiriac, 2009). Bunlar, yaşam boyu öğrenen bir kişinin özellikleriyle ilgili becerilerdir; bu nedenle öğretmenleri bu tür beceriler konusunda eğitmek için öğretmen eğitiminin kendisi

revize edilmelidir (Köksal & Çöğmen, 2013). Öğretmenlerle ilgili yapılacak olan mesleki çalışmalar, günün şartlarına ve toplumsal beklentilere göre eğitimde ve teknoloji ile farklı birçok alanda meydana gelen gelişmeler göz önünde bulundurularak organize edilmelidir. Day'a (1999) göre değişime uyum sağlamak ve iyi bir öğretim için kendi bilgi, beceri ve vizyonlarını gözden geçirmek ve yenilemek adına tüm öğretmenler için sürekli, kariyer boyu mesleki gelişim gereklidir. Bu mesleki gelişimi sağlayacak olan eğitimlerin kapsamı geniş tutulmalı ve sadece belirli konularla sınırlı olmamalıdır. Öğretmenlere verilecek mesleki eğitimler, yetiştireceği öğrenciler ve rehberlik edeceği topluma yön verecek birikimi sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğretmenlere yaşam boyu öğrenme eğilimleri yönünden pozitif değer katmalıdır. Öğretmenlere eğitim öğretim ortamlarında kullanılan dijital araçların kullanımı noktasında bilgi sağlayıcı olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlere yaşam boyu öğrenen bireyler olma fırsatı sunarken aynı zamanda dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bireyler olmalarına olanak tanımalıdır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları kadar mahir olmaları gereken diğer bir konu da dijital okuryazarlık olmalıdır. Özoğlu ve Kaya (2020), dijital ortamlarda giderek fazlalaşan bilgi kaynaklarından faydalı olan bilgiye ulaşmanın dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmakla mümkün olacağına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda temelde okullarda öğretilmeye başlanması sebebiyle öğrencilere gerekli becerilerin kazandırılması için öğretmenlerin öncelikle dijital okuryazarlık noktasında yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği aşikârdır. Etki alanı, kapsamı ve hızı artarak devam eden ve yaygınlaşan bilişim ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, içerisinde bulunduğumuz yüzyılın özellikle son çeyreğinde eğitim alanında toplumsal ve bireysel anlamda yeni ihtiyaçlar ve beklentiler meydana getirmiştir (Sağlam & Kürüm, 2005). Bu ihtiyaçların giderilmesi için okullarda kazandırılması beklenen beceri, bilgi, tutum ve değerler gibi amaçları; amaçları gerçekleştirme yöntemleri, görev ve sorumlulukları ve oluşabilecek yeni beklentileri karşılayabilmeleri için öğretmenlerde var olması gereken yeterlilikler yeniden tanımlanmıştır (Sağlam & Kürüm, 2005). Bu doğrultuda sürekli mesleki gelişim kapsamında hizmetiçi eğitim programları güncellenerek içerikleri zenginleştirilmiştir. Bu eğitimler teknolojinin kullanımına ilişkin içerikleri de kapsamaktadır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması kendilerinin bu konudaki motivasyonlarıyla alakalı olduğu kadar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında yapacağı düzenlemelerle de ilişkilidir. Bu

doğrultuda Milli eğitim Bakanlığı 2017 yılı itibariyle güncellediği tüm öğretim programlarında öğretmenlerde olması gereken yeterlilikleri 'yetkinliklerimiz' başlığı altında yayınlamıştır. Bu yetkinliklerden bir tanesi olan dijital yetkinliğin ne derece önemli olduğu özellikle 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 koronavirüs pandemisi ile daha da belirginleşmiştir. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile birlikte öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin hem teknik boyutta hem de akademik düzeyde dijital okuryazarlık noktasındaki ihtiyaçları ve eksiklikleri ilerleyen zamanlarda eğitim programlarında yapılabilecek düzenlemeleri öngörmemizi sağlamıştır. Bu yönüyle öğretmen adayları, öğretmenler ve eğitim paydaşlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin saptanması, düzenlenecek olan eğitim programlarının, öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin belirlenmesinde; nihayetinde eğitimin nitelik ve kalite bakımından içerisinde bulunduğumuz dijital çağa entegre edilmesinde kaçınılmaz olmuştur (Sulak, 2019).

Teknoloji kullanma düzeyi ve sıklığı son yıllarda artmış ve farklı yaş gruplarını da kapsayacak şekilde hem dünyada hem de ülkemizde yaygınlaşmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırmasına (2020) göre evde internet erişim imkânını önceki yıllara göre artarak %90,7'ye çıkmıştır. Evde internet erişim imkânlarının artması ve internete erişen bireylerin sayısında artışların olması okul öncesi dönemdeki çocukların da önceki yıllara kıyasla internet erişimini arttırmıştır (Ergüney, 2017). Bu istatistiklerden hareketle dijital okuryazarlık ve dijital erişimle birlikte yeni fırsatları arttıran yaşam boyu öğrenme gibi kavramların eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi ve bilhassa okul öncesi eğitimine entegre edilmesi gerekmektedir. Bunun sebepleri arasında okul öncesi eğitimde teknoloji ve internet destekli araçlar kullanma ihtiyacının diğer branşlara göre nispeten fazla olması ve ilgili yaş grubundaki çocukların okula başladıklarında televizyon, cep telefonu ve tablet gibi teknolojilere aşina olması gösterilebilir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların bir kısmının hâlihazırda belli bir seviyede teknoloji kullanması, okullarda internet erişimli etkileşimli tahta sayısının artması ve dijital tabanlı öğrenme araçlarının bu teknolojiler vasıtasıyla kullanılması da gösterilebilir. Bu sebeplerden ötürü, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi ve konuyla ilgili detaylı bir araştırma yapılarak literatüre katkıda bulunulması önem arz etmektedir.

2.4. Yaşam Boyu Öğrenme Ve Dijital Okuryazarlık Arasındaki İlişki

Bu araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 'öğrenmeye isteklilik' ve 'gelişime açıklık' alt boyutları ile ele alınmıştır. Öğrenmeye isteklilik, öğrenme konusunda bireyin sorumluluk alması, hedeflerini, kaynaklarını, stratejilerini, zaman yönetimi konusunda planlarını belirlemesi; yeni bilgiler karşısında kendini güdülemesi, yeni bilgiler öğrenirken zevk alması, öğrenme sürecinde ihtiyaç duyması durumunda yardım istemesi ve yeni öğrenmelerin kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünerek hareket etmesi şeklinde yorumlanabilir. Gelişime açıklık ise, genel anlamıyla bireyin yeni öğrenmelere açık olması anlamına gelir. Gelişime açık birey, gerek kişisel ve mesleki gelişimiyle ilgili gerekse de bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle ilgili gerekli olan eğitimleri almaya, karşılaştığı problemlere çözümler üretmeye, yeni bilgi ve becerileri kazanmaya açık olmalıdır.

Araştırmanın diğer bir konusu olan dijital okuryazarlık, 'tutum', 'teknik', 'bilişsel' ve 'sosyal' alt boyutlarından oluşmaktadır. Tutum alt boyutu, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin motive edici, ilgi çekici, problemlere çözüm üreten; bireyin kendini yönetmesini ve bağımsız hissetmesini sağlayıcı yönünü kapsar. Teknik alt boyutu, yeni teknolojilerin kullanımını öğrenme, farklı teknolojiler hakkında bilgi sahibi olma, internetten rahatlıkla faydalanma ve mobil teknolojileri kolaylıkla kullanma gibi teknik becerilere sahip olmayı içerir. Dijital okuryazarlığın bilişsel alt boyutu bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslerde, projelerde ve diğer öğrenme etkinliklerinde daha yoğun kullanımını içerirken, sosyal alt boyutu ise bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili becerileri ve internetin kullanımı gibi konuları içermektedir.

Öğrenmeye isteklilik alt boyutunun kapsamı düşünüldüğünde, dijital okuryazarlığın tutum alt boyutu ile birbirini etkilediği düşünülebilir. Çünkü öğrenmeye istekli, öğrenmekten zevk alan, kendini yeni öğrenmeler karşısında güdüleyen, belirli plan ve stratejisi olan ve özellikle yeni öğrenmelerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayacağı inancında olan bireyin, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere de olumlu yaklaşım sergilemesi beklenir. Aynı şekilde öğrenmeye istekli olan birey, bilgi ve iletişim teknolojilerinden birçok alanda yararlanma, mobil teknolojileri kullanma ve internette ihtiyaç duyduğu bilgilere erişim saylayacak becerilere sahip olma noktasında kendini geliştirmeye açıktır. Bu bağlamda ele alındığında teknolojideki gelişmeleri takip etme ve yeni araçları keşfetme yönelimi olan birey dijital okuryazarlık düzeyini yükseltme

eğilimi içerisindedir. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğiliminin öğrenmeye isteklilik alt boyutunun dijital okuryazarlığın tüm alt boyutları ile pozitif ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Gelişime açıklık alt boyutu, bilimin tüm alanlarında meydana gelen gelişmelere karşın yeni bilgileri öğrenmeye açık olmak şeklinde ele alınabilir. Nitekim dijital okuryazarlığın tüm alt boyutları bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeni gelişmeleri, internette bilgiye erişim becerilerine sahip olmayı ve tüm teknolojik araçları öğrenme etkinliklerinde ve sosyal etkinliklerde kullanmak gibi gelişmeleri kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında gelişime açıklık alt boyutu ile dijital okuryazarlığın tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarının birbirlerini destekler nitelikte bir ilişki içerisinde oldukları söylenebilir.

Öğrenmeye istekli ve gelişime açık olan bireylerin, yeni bilgiler üretme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu eğilimleri yüksek olan bireylerin diğer alanlarda olduğu gibi teknoloji alanında da gerekli becerilere sahip olması beklenir. Dijital okuryazarlığın teknoloji ile beraber hayatımıza giren ve dijital araçların kullanımıyla ilgili bir kavram olduğunu varsayarsak, yaşam boyu öğrenmenin öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarının dijital okuryazarlığı artırabileceği düşünülebilir.

2.5. İlgili Çalışmalar

Bu kısımda araştırma konusuna yönelik benzerlik gösteren çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar sunulurken öncelikle bu araştırma ile aynı konuları ele alan çalışmalar daha sonra ise yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık ile ilgili yararlanılan çalışmalara tarihsel sıralamaya göre yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçi Çalışmalar

Özoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıklarının düzeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. 397 öğretmen adayının katılım gösterdiği çalışmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri "yüksek" düzeyde çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaşam

boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında pozitif yönlü ve çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Boyacı (2019), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler Diker Coşkun'un (2009) geliştirdiği "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)" ile Hamutoğlu vd.'nin (2017) Türkçe'ye uyarladığı "Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, günlük internet kullanımı ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken; yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte iken; günlük internet kullanımı değişkenine göre ise anlamlı fark göstermemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki korelasyon değerine bakıldığında doğrusal yönde, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Akpınar (2020), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, 407 öğretmen ile çalışma yapmıştır. Çalışma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Grup t-Testi, ANOVA, Pearson Çarpım Moment Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi Testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, çalışılan okul türü, branş, babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, alan dışı eğitime katılma durumu ve alan içi eğitime katılma durumuna göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Kardeş (2020) tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık konusundaki görüşlerini ortaya koymaktır. Veriler Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilde kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri dijital okuryazarlığın faydalı olduğu, dijital okuryazarlık eğitiminin verilmesi gerektiği ve çocuğun gelişimine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmada çocukların dijital cihazları güvenle kullanmaları için içerik kontrolünün arttırılması, sosyal ortam oluşturulması, çocukların oyun oynaması ve

çocukların kitap okuması gerektiği belirtildi. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde dijital araçların olmaması gerektiği yönünde görüş bildiren belirten öğretmenler de olmuştur.

Korkmaz (2020) tarafından yapılan araştırma, sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarını belirlemek ve belirli değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelemek amacına yöneliktir. Araştırmacı bu çalışmada karma yöntem kullanılmış olup, nicel bulgular için Acar (2015) tarafından geliştirilen ve 41 maddeden oluşan "Dijital Okuryazarlık Değerlendirme Ölçeği" ile nitel bulgular için ise yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında 733 sınıf öğretmeni, nitel verilerin toplanmasında ise 7 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın farklı yeterlik alanlarından kendilerini çok yeterli olarak gördükleri ve bu yeterlik alanlarına hâkimiyetlerinin yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim durumları, yaşları, meslekteki kıdemleri, cinsiyetleri, kişisel bir bilgisayara sahip olma durumları, sürekli internet bağlantısına sahip olma durumları, eğitim öğretimde kullandıkları teknolojilere/ uygulamalara ve aldıkları teknolojik eğitim arasında anlamlı farklılıklar olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Fakat okuttukları sınıf düzeyinin dijital okuryazarlık seviyeleri üstünde etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Dijital Okuryazarlık Yeterliliği Ölçeğinin beş alt boyutundan alınan puanlara göre sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının çok yeterlidir olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek çıktığı; yaş değişkenine göre de yaş azaldıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora mezunu olan sınıf öğretmenlerinin lisans ve ön lisans mezunu olanlara göre dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu da gözlenmiştir. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça dijital okuryazarlık düzeyleri düşerken, kişisel bilgisayara sahip olan ve hizmet içi eğitim kurslarına katılım gösterenlerin ise dijital okuryazarlıklarının yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Yazıcıoğlu, Yaylak ve Genç (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi ile sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenlere göre belirlemeyi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma

verilerinin toplanmasında Ng (2012) tarafından geliştirilen 17 madde ve 4 alt boyuttan oluşan Hamutoğlu vd.'nin (2017) Türkçe'ye uyarladığı "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" tercih edilmiştir. Verilerin sonucuna göre öğretme adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde; cinsiyet değişkenine göre Ordu Üniversitesi, sınıf değişkeni bakımından ise Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Branşa ve öğrenim görülen üniversiteye göre ise anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Bulaç ve Kurt (2019), yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme hedefiyle 394 öğretmen adayına "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" uygulamışlardır. Çalışmada cinsiyet ve öğrenim gördükleri program göz önünde bulundurularak seçilen 40 öğretmen adayına araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta seviyenin üstünde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anne ve baba eğitim durumları, ve okul başarı not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. İnternetten günlük faydalanma durumları, cinsiyet, lisansüstü çalışma yapmak istemeleri, öğrenim gördükleri program ve öğrenim gördükleri programı tercih etme durumları değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının meraklı, öğrenmeye istekli ve yaşam boyu öğrenmelerini devam ettirmek için uğraşan bireyler oldukları belirlenmiştir.

Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan 345 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri eğitim durumları ve cinsiyetleri bazında farklılık göstermezken, kişisel bilgisayara sahip olma, branşa ve internette geçirdiği süreye göre ise tüm faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri dijital okuryazarlık düzeyleri faktörlerine göre incelendiğinde tutum ve bilişsel faktörlerde farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayar kullandığı süre değişkeni bakımından dijital okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde teknik ve sosyal faktörlerde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bozyel (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının almış olduğu dijital okuryazarlık dersi tecrübelerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü ve Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. sınıf öğrencilerinden dijital okuryazarlık dersini alanlar arasından seçilerek adaylara dijital okuryazarlık ölçeği uygulanmış ve ölçek sorularına verilen cevaplara göre her sınıftan 6'şar öğrenci olmak üzere toplamda 18 öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrenciler arasından gönüllü olanlar ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre dijital okuryazarlık derslerinin teorik bilgileri işlemek yerine uygulamalı olarak işlenmesinin ve güncel konularla ilişkilendirilmesinin günlük yaşamda daha fazla kullanılması adına daha uygun olacağı belirtilmiştir.

Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz (2018), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları ile eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla 212 öğretmene anketler uygulamışlardır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının cinsiyete ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenirken, interneti günlük kullanım sürelerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterlikleri cinsiyet ve interneti günlük kullanım sürelerine göre anlamlı fark gösterirken okul türüne göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirtilmiştir. Araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme tutumları ile eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kozikoğlu ve Altunova'nın (2018) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çok yüksek düzeyde, 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Verilerin analizi sonucunda, lisansüstü eğitim yapma isteği ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmen adaylarının

istemeyen bireylere göre, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrenme ve yenilenme becerileri ile kariyer ve yaşam becerilerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Pınarcık, Deniz, Eran ve Danacı (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmış ve bu amaçla 122 okul öncesi öğretmeni ile çalışma yapılmıştır. Çalışmanın verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının yaş, medeni durum ve yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmada ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en yeterli hissettikleri alanların ifade yeterliği, kültürel farkındalık ve anadilde iletişim olduğu, en yetersiz hissettikleri alanların ise girişimcilik ile yabancı dilde iletişime ilişkin yeterlikler olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Ayaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi de dahil olmak üzere farklı kademelerde görev alan 1483 öğretmen oluşturmuştur. Verilere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık görülmezken görev yapılan okul, lisansüstü eğitim yapma isteği ile kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili seminer, kurs ve sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği değişkenlerine göre ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilim puanı elde ettikleri görülmüştür.

Ergün ve Cömert-Özata (2016) tarafından yapılan araştırma okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimlerin öğrenim görülen sınıf, yaş ve algıladıkları gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar sergileyip sergilemediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmış olup örneklemi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 333 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, algıladıkları ekonomik durum ve devam edilen sınıf değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Kazu ve Erten (2016), yaşam boyu öğrenmede etkili olan öğretmenlerin rollerini ve yeterliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul durumu değişkenlerine göre araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, tarama modeline göre hazırlanmış olup ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 295 öğretmene "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri (YBÖY)" ölçeği uygulanarak cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi, fakülte, öğrenim durumu ve çalıştığı okul durumuna göre YBÖY ve alt boyutlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenmeye yönelik uygulamaların desteklenmesi, sayılarının arttırılması ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte işlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çam ve Kıyıcı (2016) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler açısından belirlemektir. Örneklemi 354 öğretmen adayından meydana gelen çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği ve bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, yazılım okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ile bilgisayar okuryazarlığı olmak üzere 5 farklı faktörden oluşan 30 maddelik "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adaylarının, bölüm değişkeni açısından ise bilgisayar eğitimi ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sürekli internet bağlantısı olan veya sürekli kullanabilecekleri bir bilgisayara sahip olan öğretmen

adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel gelir düzeylerinin dijital okuryazarlık üzerine herhangi bir etkisinin olmadığı da görülmüştür.

Yaman ve Yazar (2015) tarafından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini analiz etmek amacıyla yapılan çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde çalışmakta olan 293 öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet ve mezun oldukları yükseköğretim kurumları etkilemezken öğrenim düzeylerine, alanlarına ve kıdemlerine göre ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Özçiftçi ve Çakır'ın (2015), karma yöntemle 134 kişi ile yaptıkları araştırma, sınıf öğretmenliği alanında uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programına devam eden sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterlikleri pozitif yönde yüksek düzeyde çıkarken yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları öz yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık varken eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Şahin ve Arcagök (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış ve farklı branşlarda görev yapan 206 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak altı boyuttan oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği; branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir.

Kaya (2010) tarafından yürütülen doktora tezi çalışmasında, AB içerisinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kapsamında hazırlanacak eğitim politikalarının

çerçevesinin belirlenmesi amacı ile 2000-2010 yılları arasında AB tarafından yayınlanan belgeler ve raporlara dair incelemeler yapılmıştır. Bu bağlamda dönemin şartları ve küreselleşmenin sonuçlarının eğitim sistemleri ve yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkilerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, AB içerisinde yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde ekonomik unsurların yer aldığı ve istihdam imkânlarının yaratılması için bir seçenek olarak görüldüğü gözlemlenmiştir. Küresel iş gücü ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak yaşam boyu öğrenmenin ekonomik bir araç olarak piyasalaştırıldığı sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Yurtdışı Çalışmalar

Ho, Chen ve Hsieh (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğrenme yöneliminin dönüşümcü liderlik ile çalışanların yaşam boyu öğrenmesi arasındaki ilişkiye aracılık edici etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada 512 kişiye ölçek uygulamışlardır. Daha sonra verilerin analizi için hiyerarşik (sıralı) regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderliğin çalışanın yaşam boyu öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve bu ilişkinin öğrenme yönelimi aracılığıyla gerçekleştiğini doğrulamıştır.

Yazon, Ang-Manaig, Buama ve Tesoro (2019) tarafından yapılan araştırma, eğitimcilerin dijital okuryazarlıkları ve dijital yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, tanımlayıcı-korelasyonel araştırma tasarımı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Laguna Eyalet Politeknik Üniversitesi'nin (Laguna State Polytechnic University) daimi öğretim üyeleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları, dijital okuryazarlık ölçeği olarak "Açık Üniversite'nin Dijital Okuryazarlık Kontrol Listesi" ve dijital yeterlilik için de "Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesinin Öz Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim üyelerinin dijital okuryazarlıkları ile araştırma yetkinlikleri arasında güçlü ve önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum dijital teknolojileri kullanarak bilgiyi anlama, bulma, kullanma ve oluşturmadaki artışın, öğretim üyelerinin bir araştırma makalesini yürütme, tamamlama, sunma ve yayınlama becerileriyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu anlamına gelir.

Son, Park ve Park'ın (2017) yayımlamış olduğu makalenin amacı, dijital okuryazarlık kavramını tartışmak, dijital teknolojilerin kullanımı ve dijital okuryazarlık becerilerinin düzeyi ile ilgili soruları içeren bir dijital okuryazarlık araştırması yapmaktır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dijital teknolojileri kullanma konusundaki farkındalıkları ve dil öğrenimi için dijital araçların ve kaynakların kullanımına ilişkin görüşleri bazı öngörüler sağlamıştır. Buna göre, her grup farklı bir altyapı ve deneyime sahip dijital okuryazarlık becerilerinde farklı düzeyde beklentiler ve ihtiyaçlar göstermiştir.

Kumpulainen ve Gillen'ın (2017) yaptıkları çalışma, küçük çocukların (0-8 yaş) evdeki dijital okuryazarlık uygulamaları hakkında literatür incelemesini kapsamıştır. Buna göre bu araştırmanın amacı, küçük çocukların evde dijital okuryazarlık uygulamaları alanındaki mevcut araştırma bilgilerini özetlemek, eğitim araştırmacıları, ebeveynler ve politika yapıcılar için temel mesajları belirlemek ve gelecekteki çalışma alanını oluşturmaktır. Araştırma için 2005 ile 2015 yılları arasında yayımlanan toplam 33 çalışma seçilip, betimleyici ve anlatımsal yaklaşım ile incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinden ortaya üç ana tema çıkmıştır: Çocukların evlerde dijital okuryazarlık uygulamalarına ebeveyn aracılığı, çocukların medya katılımı, evlerde okuryazarlık öğrenimi ve çocukların dijital okuryazarlık uygulamaları için okul-aile bilgi alışverişi.

Leffer'a (2015) ait tez çalışmasının amacı, Jackson bölgesindeki (Mississippi) öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin mevcut durumunu incelemek ve okulda, kolejde ve kariyerde başarı için gerekli becerileri alıp almadıklarını keşfetmektir. Bu çalışmanın iki amacı vardır: (a) Metro Jackson bölgesindeki öğretmenlerin sınıfa dijital okuryazarlığı nasıl entegre ettiklerini araştırmak; ve (b) öğretmenlerin dijital okuryazarlığı entegre etmede karşılaştıkları engelleri ve zorlukları belirlemek. Araştırma, Jackson metropol bölgesinde öğretmenlik yapan 9. sınıf devlet ve özel okul öğretmenleri ile bir dizi yarı yapılandırılmış, gizli görüşmeler yoluyla yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Çalışmanın bulguları, (a) özel okul öğretmenleri ile karşılaştırıldığında, devlet okulu öğretmenlerinin öğrencilere dijital okuryazarlık sağlama çabalarında dijital bölünmeden önemli ölçüde etkilenmeye devam etmişlerdir; (b) özel okul öğretmenlerinin çoğu, dijital okuryazarlığı kolaylaştırmak için yerleşik teknoloji girişimlerinden yararlanmışlardır; (c) 9. sınıf devlet okulu dizüstü bilgisayar girişimi, devlet okulu öğretmenlerine temel teknoloji becerileri ve dijital okuryazarlık gelişimi sağlama fırsatı sunmuştur ve (d) dijital bölünme gibi belirli engellerin üstesinden gelinebilirse devlet okulu öğretmenleri, öğrencilerin giderek artan dijital bir dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları dijital okuryazarlık geliştirme seviyesini sağlayabilecekleri belirtilmiştir.

Brčić ve Perin'nin (2014) çalışmasının amacı, öğretmenlerin çalışma programlarında zorunlu ve seçmeli derslerinin başlangıç seviyesinde eğitilmesi ve eğitimcilerin aynı bilgileri çocuklara iletmek ve öğretmek için ihtiyaç duydukları yeterlilikleri edinmelerine olanak tanımasıdır. Bu çalışma, Hırvat öğretmenlerin çalışma programlarının yapısını, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine göre yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlilikler kavramına vurgu yaparak, kursun adı ve bunun öğretim iş yüküne odaklanarak analiz etmiştir. Bu çalışmada, zorunlu ve seçmeli dersler, yaşam boyu öğrenme için aşağıdaki yeterliliklere göre sınıflandırılmıştır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yeterlilikler, bilim ve teknolojideki temel yeterlilikler ve dijital yeterlilik. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenin ne kadar yetkin olduğu düşünüldüğünde, Hırvat öğretmenlerin çalışma programları arasında öğretim iş yükü açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Hırvat öğretmenlerin çalışma programları arasında, öğretmenin algılanan yeterlik seviyesi nedeniyle seçmeli dersler için olası öğretim iş yükünde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

Woonsun (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik uygulaması dersinin gereklilikleri kapsamında eğitim almış öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, eğitim hizmetinde öğrenmenin öğretmen adaylarının profesyonelliğini, öz yeterliklerini, yaşam boyu öğrenme arzusunu ve sosyal güçlenmeyi etkileyip etkilemediği ele alınmıştır. Kore'nin Gyeongsangbuk-do bölgesindeki öğretmen adayları bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Bağımsız değişkenler cinsiyet, gelir, not ortalaması, ESL (ikinci dil İngilizce) katılım belgesi, eğitim hizmeti öğrenimi ihtiyacı, eğitim hizmeti öğreniminin motivasyonudur. Çoklu regresyon analizine göre, öğrenmeye katılım ve eğitim hizmeti öğrenimi ihtiyacının öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliği, öz yeterliği, yaşam boyu öğrenme arzusu ve sosyal güçlenme üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Ng (2012) yaptığı araştırmada, Avustralya'daki bir üniversitede e-Öğrenmeye Giriş dersini okuyan bir grup lisans öğrencisinin eğitim teknolojileri hakkındaki bilgilerini ve aşina olmadıkları teknolojileri öğrenmeye nasıl adapte olduklarını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucu, lisans öğrencilerinin faydalı eserler yaratmak için öğrenmelerinde genellikle aşina olmadıkları teknolojileri kolayca kullanabildiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, eğitim teknolojilerini neyin

oluşturduğunun farkında olmaları ve bunları anlamlı amaçlar için kullanma fırsatı bulmalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Mitkovska ve Hristovska (2011) tarafından yapılan araştırma, Pedagoji Fakültesi'nde dördüncü sınıf okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin, öğretim performansı ve kendi çalışmalarına ilişkin yeterliklerinin değerlendirildiği daha ileri yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri kapsamında gelecekteki mesleki gelişimleri görüşlerinin sınanmasının sonuçlarını göstermeyi amaçlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan sekiz temel yetkinlik ana hatlarıyla belirtilmiş, açıklanmış ve Makedonya Cumhuriyeti'ndeki pedagoji fakülteleri öğrencileri olan 286 katılımcıdan oluşan örnek bir anketin sonuçları sunulmuştur. Çağdaş öğretmenin yeterliliğini belirlemek için çok sayıda göstergenin somutlaştırılması için faktör analizi ve prosedürü vurgulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarıyla ilgili bilişsel beceriler, benlik saygısı (öz saygı), problem çözme, modern bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamaları, matematik ve dil okuryazarlığı ile deneysel araştırmalara yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme hem İngiltere'de hem de Japonya'da, eğitim reformunun merkezi olarak konumlandırılmıştır. Bununla birlikte, bu iki ülkenin yaşam boyu öğrenme politikaları farklıdır: İngiltere'de ekonomik büyümeye yol açan becerilerin geliştirilmesi vurgulanırken, Japonya'da ise sosyal alanda yeniden yapılanmayı amaçlayan topluluk inşası önceliklidir. Okumoto (2003) tarafından yapılan bu çalışma, politikaların neden farklı olduğunu ve bu farklılıkların nasıl geliştiğini ele almıştır. Çalışmasını sekiz bölüm şeklinde sunan Okumoto, öncelikle çalışmanın kapsamını belirlemiş ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür araştırmasını yapıp gerekli bilgileri sunduktan sonra İngiltere ve Japonya’da yaşam boyu öğrenme politikalarının neden farklı olduğunu detayları ile anlatmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, örneklemin mümkün olduğunca geniş tutulduğu, var olan durumu tespit etmek amacıyla yürütülen, araştırılacak olan olayın veya problem durumunun nedir ve neredeyiz sorularına cevap aradığı bir araştırma türüdür (Çepni, 2014, s. 72). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya ikiden fazla sayıdaki değişkenler arasında ilişki olup olmadığını, ilişki varsa ilişkinin derecesini ve ilişkinin sonuçlarını istatistiksel testler kullanarak ölçmeyi hedefler (Karasar, 2007).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Diyarbakır iline bağlı merkez ilçelerde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan anaokulları ile bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda çalışan 862 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise, anaokulları ve anasınıflarında çalışan 271 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Bir araştırmada örneklem sayısı ne kadar geniş tutulursa o araştırmanın ortalaması ve standart sapması da evreni o kadar temsil eder; örneklem sayısı araştırmanın amacı, ihtiyaç duyulan verilerin özellikleri ve doğasına göre değişim göstermektedir (Çepni, 2014, s. 52).

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	**Gruplar**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	237	87,5
	Erkek	34	12,5
	Toplam	**271**	**100,0**
Yaş	25-30 yaş	97	35,8
	31-35 yaş	85	31,4
	36 yaş ve üzeri	89	32,8
	Toplam	**271**	**100,0**
Mesleki kıdem	1-5 yıl	67	24,7
	6-10 yıl	87	32,1
	11-15 yıl	77	28,4
	16 yıl ve üzeri	40	14,8
	Toplam	**271**	**100,0**

Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	206	76,0
	Açık Öğretim Fakültesi	65	24,0
	Toplam	**271**	**100,0**
Teknoloji kullanma düzeyi	Orta	99	36,5
	İyi	138	50,9
	Çok iyi	34	12,5
	Toplam	**271**	**100,0**
Günlük internet kullanma süresi	0-1 saat	30	11,1
	1-3 saat	165	60,9
	3 saat ve üstü	76	28,0
	Toplam	**271**	**100,0**
Sosyal medya hesabı olma durumu	Evet	259	95,6
	Hayır	12	4,4
	Toplam	**271**	**100,0**
Sosyal medya hesabı var ise günlük kullanma sıklığı	0-30 dk arası	23	8,9
	30 dk-1 saat arası	93	35,9
	1-2saat arası	87	33,6
	2 saat ve üstü	56	21,6
	Toplam	**259**	**100,0**
Katıldığı online eğitim sayısı	Hiç katılmadım	81	29,9
	1-3 arası	113	41,7
	4 ve üstü	77	28,4
	Toplam	**271**	**100,0**
Katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı	1-3 arası	126	46,5
	4-6 arası	70	25,8
	6 ve üstü	75	27,7
	Toplam	**271**	**100,0**

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların 237'sini (% 87,5) kadın, 34'ünü (% 12,5) erkekler oluşturmaktadır. Katılımcılar yaş aralıklarına göre gruplandırıldığında 97 kişinin (% 35,8) 25-30 yaş aralığında, 85 kişinin (% 31,4) 31-35 yaş aralığında ve 89 kişinin (% 32,8) 36 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre 67'sinin (% 24,7) 1-5 yıl, 87'sinin (% 32,1) 6-10 yıl, 77'sinin (% 28,4) 11-15 yıl ve 40'ının (% 14,8) 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden oluştukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler incelendiğinde eğitim fakültesinden mezun olanların oranı katılımcıların 206'sını (% 76) oluştururken açık öğretim fakültesinden mezun olanların sayısı katılımcıların 65'ini (% 24) oluşturmaktadır. Orta, iyi ve çok iyi olarak derecelendirilen teknoloji kullanma düzeyi değişkeni incelendiğinde katılımcıların 99'nun (% 36,5) orta, 138'inin (% 50,9) iyi ve 34'ünün (%12,5) çok iyi oldukları görülmüştür. Günlük internet kullanım süreleri

değişkenine göre katılımcıların 30'u (% 11,1) 0-1 saat arasında, 165'i (% 60,9) 1-2 saat arasında ve 76'sı (% 28) 3 saat ve üstü süreler internette zaman geçirmektedir. Katılımcılara sosyal medya hesabının olup olmadığı sorulduğunda 259 (%95,6) kişinin sosyal medya hesabına sahip olduğu, 12 (% 4,4) kişinin ise herhangi bir sosyal medya hesabına sahip olmadığı görülmüştür. Sosyal medya hesabına sahip olduklarını belirten 259 kişinin sosyal medya hesabını günlük kullanım sıklığı sorusuna verdikleri cevaba göre 23'ü (% 8,9) 0-30 dk arasında, 93'ü (% 35,9) 30 dk – 1 saat arasında, 87'si (% 33,6) 1 saat – 2 saat arasında ve 56'sı (% 21,6) 2 saat ve üstü süreler sosyal medyada zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 81 kişi (% 29,9) herhangi bir online eğitime hiç katılmadım diye cevap verirken, 113 kişi (% 41,7) 1 – 3 arası ve 77 kişi de (% 28,4) 4 ve üstü sayıda online eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katıldıkları hizmetiçi eğitim/proje sayısı sorulduğunda katılımcıların 126'sının (% 46,5) 1 – 3 arası, 70'inin (% 25,8) 4-6 arası ve 75'inin (% 27,7) 6 ve üstü sayıda hizmetiçi eğitime/projeye katıldıkları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği" ve Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Hamutoğlu, Kaya-Uyanık, Canan-Güngören ve Gür-Erdoğan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği "dir.

3.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği

Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen bu ölçeğin örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde okuyan 1644 öğrenci oluşturmuşlardır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak faktör yapısı ortaya konmaya çalışılmış ve analizler sonucunda ölçeğin 5'li likert türündeki ("Kesinlikle Katılmıyorum, Kesinlikle Katılıyorum" aralığında) 17 madde ve iki alt boyuttan oluşan bir yapıda olduğu bulunmuştur. Ölçekte belirlenen alt boyutlar maddelere göre "öğrenmeye isteklilik" (1-11. madde) ve "gelişime açıklık" (12-17. madde) şeklinde adlandırılmış olup bu iki alt boyutun toplam açıklayıcılığı % 43,44'' olarak ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin yapı geçerliği test edilmiş olup, ölçeğin ölçüt geçerliği .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğine yönelik hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı .86 çıkmıştır. Ölçeğin kararlılığına yönelik test tekrar test güvenirlik katsayısı da

.76 bulunmuştur. Yapılan bu ölçek geliştirme çalışması sonucunda, ölçeğin yaşam boyu öğrenme eğilimini ölçmek için geçerlik ve güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu belirlenmiştir (Gür-Erdoğan & Arsal, 2016). Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Cronbach-Alpha katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	**Alt Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Öğrenmeye İsteklilik	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	.90
Gelişime Açıklık	12-13-14-15-16-17	.89
YBÖEÖ Toplam	**17 madde**	**.93**

Tablo 3'te görüldüğü üzere bu çalışmadaki YBÖEÖ'ne ait toplam puanların Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada "öğrenmeye isteklilik" alt boyutuna yönelik Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 ve "gelişime açıklık" alt boyutuna yönelik Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan "Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)" Ng (2012) tarafından geliştirilmiş ve 17 maddeden oluşmuştur. Ölçek, tutum (1-7. madde), teknik (8-13. madde), bilişsel (14. ve 15. madde) ve sosyal (16.ve 17. madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme ("kesinlikle katılmıyorum, kesinlikle katılıyorum" aralığında) ile puanlama yapılmıştır.

Ng (2012) tarafından geliştirilen DOYÖ 2017 yılında Hamutoğlu, Kaya-Uyanık, Canan-Güngören ve Gür-Erdoğan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Test tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alpha) ile ölçeğin güvenirliğine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini dört farklı çalışma grubuna ayrılan toplam 485 kişi oluşturmuştur. Birinci grup dilsel eşdeğerlik çalışmasının yapıldığı 37 akademisyenden oluşurken ikinci grup 185 kişiden oluşmuş ve bu grupla AFA ile iç tutarlılık çalışması yapılmıştır. Üçüncü grup DFA sonuçlarının elde edildiği 210 kişiden meydana gelirken test tekrar test analizlerinin yapıldığı dördüncü grup ise toplamda 53 kişiden oluşmuştur. Araştırmada Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .93

olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık değerleri "tutum" alt boyutu için .88, "teknik" alt boyutu için .89, "bilişsel" alt boyutu için .70 ve "sosyal" alt boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 53 öğrenciye test tekrar test yöntemi ile ölçeğin güvenirliğini ölçmek için 3 hafta sonra test yeniden uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .98 bulunurken, "tutum" alt boyutu için .89, "teknik" alt boyutu için .90", "bilişsel" alt boyut için .87 ve "sosyal" alt boyut için .79 olarak bulunmuştur. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış şeklinin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (Hamutoğlu vd., 2017). Bu araştırmada dijital okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Cronbach-Alpha katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Alt Boyutlar	**Alt Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Tutum	1-2-3-4-5-6-7	.84
Teknik	8-9-10-11-12-13	.91
Bilişsel	14-15	.85
Sosyal	16-17	.74
DOÖ Toplam	**17 madde**	**.94**

Tablo 4'te görüldüğü üzere bu çalışmadaki DOYÖ'ne ait toplam puanların Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmada Cronbach-Alpha iç tutarlılık değerlerine bakıldığında "tutum" alt boyutu .84, "teknik" alt boyutu .91, "bilişsel" alt boyutu .85 ve "sosyal" alt boyutu .74 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin veri analizi esnasında kullanmak üzere ihtiyaç duyulan kişisel bilgilerine ulaşmak için hazırlanmıştır (Ek 1). Kişisel bilgi formunda cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesabı olma durumu, sosyal medyayı kullanım sıklığı, katıldığı online eğitim sayısı ve katıldığı hizmet içi eğitim/proje sayısı gibi bilgilere yer verilerek, ölçeklerin alt boyutlarda incelenmesi hedeflenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Dicle Üniversitesi Rektörlüğünden daha sonra da Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler hem matbu (basılı) hem de içinde bulunduğumuz COVİD-19 pandemisinin yaratmış olduğu sonuçlar göz önüne alınarak online olarak hazırlanmıştır. Ölçekler, okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği süreçte uygulandığı için öğretmenlere online olarak ulaştırılmıştır. Hazırlanan ölçekler evreni oluşturan 862 okul öncesi öğretmenine ulaştırılmış ve 271 okul öncesi öğretmeni cevaplayarak dönüt vermişlerdir. Öğretmenlerin cevapladığı 271 ölçeğin tamamı veri analizinde kullanılmıştır. Ölçekler öğretmenler ile paylaşılırken araştırmacı tarafından; araştırmanın amacı, önemi ve likert tipi ölçeklerin nasıl cevaplanması gerektiği hakkında katılımcılara ölçeklerle birlikte online ortamda gerekli bilgiler sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerin analiz edilmesinde "SPSS 25.0 Paket Programı" kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesi noktasında ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılarak karar verilmiştir. Ölçekler ve ölçeklere ait alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeklere Ait Alt Boyutların Çarpıklık- Basıklık Değerleri

Ölçek	Skewness	Std. Hata	Kurtosis	Std. Hata
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖ)	0,443	0,148	0,830	0,295
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik Boyutu	0,435	0,148	0,817	0,295
YBÖ Gelişime Açıklık Boyutu	0,565	0,148	0,628	0,295
Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)	0,659	0,148	1,117	0,295
DOYÖ Tutum Boyutu	0,746	0,148	1,421	0,295
DOYÖ Teknik Boyutu	0,660	0,148	1,049	0,295
DOYÖ Bilişsel Boyutu	1,019	0,148	1,325	0,295
DOYÖ Sosyal Boyutu	0,582	0,148	0,015	0,295

Tablo 5 incelendiğinde ölçeklerin ve ölçeklere ait alt boyutların çarpıklık - basıklık değerlerinin "-1,5 ile +1,5" aralığında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda

ölçeklere ait alt boyutların dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada kullanılan YBÖEÖ ve DOYÖ'nin anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme puanları Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Tablo 7. Dijital Okuryazarlık Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Tablo 6'da ve Tablo 7'de görüldüğü üzere hem YBÖEÖ hem de DOYÖ beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Beşli likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; 1.00 – 1.80 aralığı "yetersiz", 1.81 – 2.60 aralığı "düşük düzey", 2.61 – 3.40 aralığı "orta düzey", 3.41 – 4.20 aralığı "yüksek düzey", 4.21 – 5.00 aralığı da "çok yüksek düzey" olarak hesaplanmıştır.

Verileri analiz edilirken alt problemlere ilişkin aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma ve standart hata değerlerine bakılmıştır. İki gruba ait ortalamaları karşılaştırmak için t-testi, ikiden fazla gruba ait ortalamaları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çoklu grupların karşılaştırmalarında da farkın kaynağını tespit amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Bununla birlikte İki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-testi ve ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının

birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. “Öğrenmeye isteklilik” ve “gelişime açıklık” gibi YBÖ’yi oluşturan alt boyutların, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ölçekler yoluyla toplanan görüşlerinin yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki alt boyutlar ve YBÖEÖ'nin tamamına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Genel Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Genel ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	sh	Yorum
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	271	4,50	0,44	0,03	Çok Üst düzey
YBÖ Gelişime Açıklık	271	4,51	0,48	0,03	Çok Üst düzey
YBÖ Genel	**271**	**4,51**	**0,42**	**0,03**	**Çok Üst düzey**

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok "gelişime açıklık" alt boyutuna ($\bar{x}$=4,51) katılım gösterdikleri, en az ise "öğrenmeye isteklilik" alt boyutuna ($\bar{x}$=4,50) katılım gösterdikleri görülmektedir (Tablo 8).

Ayrıca YBÖEÖ'nin geneli ve alt boyutlarının puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile ölçeğinin tamamına ($\bar{x}$=4,51) yönelik görüşlerinin "çok üst düzeyde" olduğu görülmektedir (Tablo 8).

4.2. İkinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda aaraştırmanın evrenini oluşturan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 271 okul öncesi öğretmeninin, YBÖ eğilimlerine ilişkin görüşlerini araştırmaya yönelik uygulanan YBÖEÖ'ne verdikleri cevapların dağılımları ile görüşlerinin değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Birinci Değişkeni Olan Cinsiyete Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P	Eta Kare (η^2)
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	Kadın	237	4,49	0,45	269	-1,63	0,11	-
	Erkek	34	4,59	0,34				
	Toplam	**271**						
YBÖ Gelişime Açıklık	Kadın	237	4,49	0,48	269	-2,12	0,03*	.02
	Erkek	34	4,68	0,42				
	Toplam	**271**						
YBÖ Genel Puan	Kadın	237	4,49	0,43	269	-1,74	0,08	-
	Erkek	34	4,62	0,35				
	Toplam	**271**						

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

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet değişkeninde ölçeğin 'öğrenmeye isteklilik' alt boyutunda kadınların ($\overline{X}$ =4,49), erkeklerin ($\overline{X}$ =4,59) olduğu; 'gelişime açıklık' alt boyunda da kadınların ($\overline{X}$ =4,49) ve erkeklerin ($\overline{X}$ =4,68) puan ortalamalarının olduğu görülmektedir. Ölçeğin cinsiyet değişkenine göre YBÖ genel puanlarında ise kadınların ($\overline{X}$ =4,49), erkeklerin ($\overline{X}$ =4,62) YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin 'kesinlikle katılıyorum' şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin "gelişime açıklık" [$t_{(269)}$= -2,12; p< 0,05] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmış ve "gelişime açıklık" alt boyutunda eta-kare değeri (η^2=.02) çıkmıştır. Buna göre eta-kare değeri "gelişime açıklık" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine cinsiyet değişkenine göre küçük düzeyde bir anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

"Öğrenmeye isteklilik" [$t_{(269)}$= -1,63; p> 0,05] alt boyutu ve YBÖ genel puan

ortalamaları [$t_{(269)}$= -1,74; p> 0,05] bakımından ise katılımcı grupların görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Problemin İkinci Değişkeni Olan Yaşa Yönelik Bulgular

Farklı üç yaş grubundaki (25-30 arası, 31-35 arası, 36 ve üzeri) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, yaşlarına göre düzenlenen grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Yaş	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	25-30 yaş	97	4,48	Gruplar arası	0,505	2	0,252	1,33	0,27	-
	31-35 yaş	85	4,46							
	36 yaş ve üzeri	89	4,56	Gruplar içi	50,931	268	0,190			
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**				
YBÖ Gelişime Açıklık	25-30 yaş	97	4,50	Gruplar arası	0,068	2	0,034	0,15	0,86	-
	31-35 yaş	85	4,50							
	36 yaş ve üzeri	89	4,54	Gruplar içi	61,817	268	0,231			
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**				
YBÖ Genel Puan	25-30 yaş	97	4,49	Gruplar arası	0,303	2	0,151	0,84	0,43	-
	31-35 yaş	85	4,48							
	36 yaş ve üzeri	89	4,55	Gruplar içi	48,076	268	0,179			
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**				

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

Tablo 10'a bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin yaş değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,48), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,46) ile 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =4,56) puan ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmektedir. "Gelişime açıklık" alt boyunda da 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,50), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,50) ile 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =4,54) puan ortalamalarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin yaş değişkenine göre genel puanlarında ise 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,49), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,48) ile 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =4,55) puan ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya

çıkmaktadır. Bu bağlamda, tüm yaş aralıklarında yaş değişkeni göz önüne alındığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülebilmektedir.

Analiz sonuçları, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 1,33; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 0,15; p> 0,05] alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 0,84; p> 0,05] öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri arasında yaşları bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, 36 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına nazaran yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik katılımlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.3. İkinci Alt Problemin Üçüncü Değişkeni Olan Kıdeme Yönelik Bulgular

Farklı dört kıdem grubundaki (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Kıdem	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	1-5 yıl	67	4,44	Gruplar arası	1,313	3	0,438	2,33	0,07	-
	6-10 yıl	87	4,47							
	11-15 yıl	77	4,51							
	16 yıl ve üzeri	40	4,66	Gruplar içi	50,123	267	0,188			
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**				
YBÖ Gelişime Açıklık	1-5 yıl	67	4,43	Gruplar arası	1,100	3	0,367	1,61	0,19	-
	6-10 yıl	87	4,53							
	11-15 yıl	77	4,51							
	16 yıl ve üzeri	40	4,64	Gruplar içi	60,786	267	0,228			
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**				
YBÖ Genel Puan	1-5 yıl	67	4,44	Gruplar arası	1,181	3	0,394	2,23	0,09	-
	6-10 yıl	87	4,49							
	11-15 yıl	77	4,51							
	16 yıl ve üzeri	40	4,65	Gruplar içi	47,198	267	0,177			
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**				

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

Tablo 11 incelendiğine okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda 1-5 yıl ($\overline{X}$ =4,44), 6-10 yıl ($\overline{X}$ =4,47), 11-15 yıl ($\overline{X}$ =4,51) 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =4,66) ortalama ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmektedir. "Gelişime açıklık" alt boyunda da 1-5 yıl ($\overline{X}$ =4,43), 6-10 yıl ($\overline{X}$ =4,53), 11-15 yıl ($\overline{X}$ =4,51) 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =4,64) ortalama puanlarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin kıdem değişkenine göre genel puanlarında ise 1-5 yıl (4,44), 6-10 yıl (4,49), 11-15 yıl (4,51) 16 yıl ve üzeri (4,65) gibi ortalamalar ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, kıdem değişkeni göz önüne alındığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülebilmektedir.

Analiz sonuçları, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 2,33; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 1,61; p> 0,05] alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 2,23; p> 0,05] öğretmenlerin görüşleri arasında kıdemleri açsından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri arasında kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına nazaran YBÖ eğilimlerine yönelik katılımlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4. İkinci Alt Problemin Dördüncü Değişkeni Olan Mezun Olunan Fakülteye Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	Eğitim Fakültesi	206	4,49	0,44			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,52	0,43	269	-0,46	0,65
	Toplam	**271**					
YBÖ Gelişime Açıklık	Eğitim Fakültesi	206	4,53	0,48			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,48	0,47	269	0,68	0,50
	Toplam	**271**					

	Eğitim Fakültesi	206	4,50	0,43			
YBÖ Genel Puan	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,51	0,41	269	-0,03	0,97
	Toplam	**271**					

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

Tablo 12 incelendiğine okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,49) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =4,52) puan ortalamalarıyla 'kesinlikle katılıyorum' seviyesinde olduğu görülmektedir. "Gelişime açıklık" alt boyunda da eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,53) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =4,48) mezunu öğretmenlerin belirlenen ortalama puanlarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin mezun olunan fakülte değişkenine göre genel puanlarında ise eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,49) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =4,52) puan ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, mezun olunan fakülte değişkenine ait veriler incelendiğinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülebilmektedir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin "öğrenmeye isteklilik" [$t_{(269)}$= -0,46; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$t_{(269)}$= 0,68; p> 0,05] alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında [$t_{(269)}$= 0,68; p> 0,05] öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu, YBÖ eğilimlerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevapların mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı oluşturmadığını göstermiştir.

4.2.5. İkinci Alt Problemin Beşinci Değişkeni Olan Teknoloji Kullanım Düzeyine Yönelik Bulgular

Farklı üç teknoloji kullanma düzeyindeki (orta, iyi, çok iyi) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, teknolojiyi kullanma düzeylerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Teknoloji Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Teknoloji Kullanma	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark

	Düzeyi									
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	Orta	99	4,48	Gruplar arası	0,156	2	0,078	0,41	0,67	-
	İyi	138	4,50							
	Çok iyi	34	4,56	Gruplar içi	51,280	268	0,191			
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**				
YBÖ Gelişime Açıklık	Orta	99	4,47	Gruplar arası	0,812	2	0,406	1,78	0,17	-
	İyi	138	4,52							
	Çok iyi	34	4,65	Gruplar içi	61,074	268	0,228			
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**				
YBÖ Genel Puan	Orta	99	4,48	Gruplar arası	0,326	2	0,163	0,91	0,40	-
	İyi	138	4,50							
	Çok iyi	34	4,59	Gruplar içi	48,053	268	0,179			
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**				

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

Tablo 13'e göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin teknoloji kullanma düzeyi değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda orta ($\overline{X}$ =4,48), iyi ($\overline{X}$ =4,50) ve çok iyi ($\overline{X}$ =4,56) ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde çıkmaktadır. "Gelişime açıklık" alt boyunda da öğretmenlerin teknoloji kullanma düzeyleri orta ($\overline{X}$ =4,47), iyi ($\overline{X}$ =4,52) ve çok iyi ($\overline{X}$ =4,65) ortalama puanlarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görülmektedir. Ölçeğin teknoloji kullanma düzeyi değişkenine göre genel puanlarında ise orta ($\overline{X}$ =4,48), iyi ($\overline{X}$ =4,50) ve çok iyi ($\overline{X}$ =4,59) şeklindeki ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, teknoloji kullanma düzeyi değişkenine ait veriler incelendiğinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin toplam puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülebilmektedir.

Analiz sonuçları, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 0,41; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 1,78; p> 0,05] alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 0,91; p> 0,05] öğretmenlerin görüşleri arasında teknoloji kullanma düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşleri arasında teknoloji kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, teknolojiyi çok iyi düzeyde kullanan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere nazaran yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik katılımlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.6. İkinci Alt Problemin Altıncı Değişkeni Olan Günlük İnternet Kullanım Süresine Yönelik Bulgular

Günlük internet kullanma süresine göre üç farklı seviyede gruplandırılan (0-1 saat, 1-3 saat, 3 saat ve üzeri) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 14).

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Günlük İnternet Kullanma Süresi	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	0-1 saat	30	4,42	Gruplar arası	0,310	2	0,155	0,81	0,44	-
	1-3 saat	165	4,49							
	3 saat ve üstü	76	4,54	Gruplar içi	51,126	268	0,191			
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**				
YBÖ Gelişime Açıklık	0-1 saat	30	4,48	Gruplar arası	1,088	2	0,544	2,40	0,09	-
	1-3 saat	165	4,47							
	3 saat ve üstü	76	4,62	Gruplar içi	60,798	268	0,227			
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**				
YBÖ Genel Puan	A) 0-1 saat	30	4,44	Gruplar arası	0,467	2	0,233	1,31	0,27	-
	B) 1-3 saat	165	4,49							
	C) 3 saat ve üstü	76	4,57	Gruplar içi	47,912	268	0,179			
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**				

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

Okul öncesi öğretmenlerinin tablo 14'e göre görüşleri incelendiğinde günlük internet kullanma süresi değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda 0-1 saat ($\overline{X}$ =4,42), 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,49) ile 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,54) puan ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmektedir. "Gelişime açıklık" alt boyunda da öğretmenlerin günlük internet kullanma süresi değişkeninde 0-1 saat ($\overline{X}$ =4,48), 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,47) ile 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,62) puan ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görülmektedir. Ölçeğin günlük internet kullanma süresi değişkenine göre genel puanlarda ise 0-1 saat ($\overline{X}$ =4,44), 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,49) ile 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,57) şeklindeki ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, günlük internet kullanma süresi değişkenine ait verilere bakıldığında hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla

"çok üst düzey" olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2-268)}$ = 0,81; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$F_{(2-268)}$ = 0,09; p> 0,05] alt boyutları ve YBÖ genel puanlarında [$F_{(2-268)}$ = 0,27; p> 0,05] öğretmenlerin görüşleri arasında günlük internet kullanma süreleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri arasında günlük internet kullanma süreleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, interneti 3 saat ve üstü kullanan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere nazaran YBÖ eğilimlerine yönelik katılımlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.7. İkinci Alt Problemin Yedinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin sosyal medya hesabına sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	Evet	259	136,23	35284,00	1494,000	0,82
	Hayır	12	131,00	1572,00		
	Toplam	**271**				
YBÖ Gelişime Açıklık	Evet	259	137,93	35724,00	1054,000	0,04 *
	Hayır	12	94,33	1132, 00		
	Toplam	**271**				
YBÖ Genel Puan	Evet	259	136,98	35479,00	1299,000	0,33
	Hayır	12	114,75	1377,00		
	Toplam	**271**				

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

Analiz sonuçları; araştırmaya katılan öğretmenlerin "gelişime açıklık" [U=1054.000; P< 0,05] alt boyutundaki görüşlerinde sosyal medya hesabına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, "öğrenmeye isteklilik" [U=1494,000; P> 0,05] alt boyutu ve YBÖ genel puanları [U=1299,000; P> 0,05] bakımından öğretmen görüşleri arasında sosyal medya

hesabına sahip olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde sosyal medya hesabına sahip olan öğretmenlerin YBÖ eğilimine yönelik görüşlerinin tüm alt boyutlarda ve genel puanda daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal medya hesabına sahip olan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerini daha yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.2.8. İkinci Alt Problemin Sekizinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular

Sosyal medya hesabı olan ve bu hesabı günlük kullanma sıklığı değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Boyut ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	0-30 dk. arası	23	140,96	3	3,453	0,33	-
	30 dk.-1 saat arası	93	123,26				
	1-2 saat arası	87	125,90				
	2 saat ve üstü	56	147,20				
	Toplam	**259**					
YBÖ Gelişime Açıklık	0-30 dk. arası	23	126,72	3	5,721	0,13	-
	30 dk.-1 saat arası	93	123,87				
	1-2 saat arası	87	124,24				
	2 saat ve üstü	56	150,48				
	Toplam	**259**					
YBÖ Genel Puan	0-30 dk. arası	23	139,98	3	3,693	0,30	-
	30 dk.-1 saat arası	93	122,33				
	1-2 saat arası	87	126,33				
	2 saat ve üstü	56	144,33				
	Toplam	**259**					

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

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin "öğrenmeye isteklilik" [$\chi^2_{(3)}$ = 3,453; p> 0,05], "gelişime açıklık" [$\chi^2_{(3)}$ = 3,453; p> 0,05] alt boyutları ve YBÖ genel puanlarındaki [$\chi^2_{(3)}$ = 3,693; p> 0,05] görüşlerinin sosyal medya hesabını günlük kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum,

öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri ile sosyal medya hesabını günlük kullanma süresi değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını göstermektedir.

Grupların sıra ortalamalarına bakılarak bir değerlendirme yapıldığında, sosyal medya hesabı olup ve bu hesabı günlük 2 saat ve üstü süre kullanan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplarda yer alan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal medya hesabını günlük 2 saat ve üstü kullanan okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerini diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.2.9. İkinci Alt Problemin Dokuzuncu Değişkeni Olan Katıldığı Online Eğitim Sayısına Yönelik Bulgular

Katıldığı online eğitim sayısına göre üç farklı seviyede gruplandırılan (hiç katılmadım, 1-3 arası, 4 ve üstü) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 17).

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Katıldığı Online Eğitim Sayısı	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	Hiç katılmadım	81	4,43	Gruplar arası	1,038	2	0,519	2,76	0,07	-	-
	1-3 arası	113	4,49								
	4 ve üstü	77	4,59	Gruplar içi	50,398	268	0,188				
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**					
YBÖ Gelişime Açıklık	Hiç katılmadım	81	4,37	Gruplar arası	5,830	2	2,915	13,94	0,00*	C-A C-B	.09
	1-3 arası	113	4,47								
	4 ve üstü	77	4,74	Gruplar içi	56,056	268	0,209				
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**					
YBÖ Genel Puan	Hiç katılmadım	81	4,41	Gruplar arası	2,280	2	1,140	6,63	0,00*	C-A C-B	.05
	1-3 arası	113	4,48								
	4 ve üstü	77	4,64	Gruplar içi	46,099	268	0,172				
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**					

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

Tablo 17'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin katıldığı online eğitim sayısı değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda hiç katılmadım ($\overline{X}$ =4,43), 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,49) ve 4 ve üstü ($\overline{X}$ =4,59) ortalama puanları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde çıkmaktadır. "Gelişime açıklık" alt boyunda da öğretmenlerin katıldığı online eğitim sayısı hiç katılmadım ($\overline{X}$ =4,37), 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,47) ve 4 ve üstü ($\overline{X}$ =4,74) ortalama puanlarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde görülmektedir. Ölçeğin katıldığı online eğitim sayısı değişkenine göre genel puanlarda ise hiç katılmadım ($\overline{X}$ =4,41), 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,48) ve 4 ve üstü ($\overline{X}$ =4,64) gibi ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, katıldığı online eğitim sayısı değişkenine ait veriler incelendiğinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, "gelişime açıklık" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 13,94; p< 0,05] alt boyutunda ve YBÖ genel puanında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 6,63; p< 0,05] katıldıkları online eğitim sayısı bakımından öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin "gelişime açıklık" alt boyutuna ve YBÖ genel puanına ilişkin görüşleri, katıldıkları online eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmış ve gelişime açıklık alt boyutunda eta-kare değeri (η^2=.09) orta olarak çıkarken, ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.05) küçük olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda ise, anlamlı farkın "4 ve üstü" online eğitime katılan öğretmenler ile "hiç katılmayan" ve "1-3 arası" online eğitime katılan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,00). Buna göre, "4 ve üstü" online eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin "gelişime açıklık" ve YBÖ genel puanlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer alt boyut olan, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 2,76; p> 0,05] alt boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri arasında katıldığı online eğitim sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutta da "4 ve üstü" online eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.10. İkinci Alt Problemin Onuncu Değişkeni Olan Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısına Yönelik Bulgular

Katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısına göre üç farklı seviyede gruplandırılan (1-3 arası, 4-6 arası, 6 ve üstü) okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 18).

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
YBÖ Öğrenmeye İsteklilik	1-3 arası	126	4,42	Gruplar arası	4,218	2	2,109	11,97	0,00	C-A C-B	.08
	4-6 arası	70	4,42								
	6 ve üstü	75	4,70	Gruplar içi	47,218	268	0,176				
	Toplam	**271**	**4,50**		**51,436**	**270**					
YBÖ Gelişime Açıklık	1-3 arası	126	4,40	Gruplar arası	8,579	2	4,289	21,57	0,00	C-A C-B	.14
	4-6 arası	70	4,41								
	6 ve üstü	75	4,80	Gruplar içi	53,306	268	0,199				
	Toplam	**271**	**4,51**		**61,885**	**270**					
YBÖ Genel Puan	1-3 arası	126	4,42	Gruplar arası	5,579	2	2,789	17,47	0,00	C-A C-B	.12
	4-6 arası	70	4,42								
	6 ve üstü	75	4,74	Gruplar içi	42,800	268	0,160				
	Toplam	**271**	**4,51**		**48,379**	**270**					

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

Tablo 18'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkeninde YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,42), 4-6 arası ($\overline{X}$ =4,42) ile 6 ve üstü ($\overline{X}$ =4,70) ortalama puanları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde çıkmaktadır. "Gelişime açıklık" alt boyunda da öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkeni için 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,40), 4-6 arası ($\overline{X}$ =4,41) ile 6 ve üstü ($\overline{X}$ =4,80) ortalama puanlarıyla yine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkenine göre genel puanlarda ise 1-3 arası ($\overline{X}$ =4,42), 4-6 arası ($\overline{X}$ =4,42) ile 6 ve üstü ($\overline{X}$ =4,74) gibi ortalamaları ile "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde YBÖ eğilimi sergilediği ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı

değişkenine ait veriler incelendiğinde hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ortaya çıktığı ve dolayısıyla "çok üst düzey" olduğu görülebilmektedir.

Analiz sonuçları, "öğrenmeye isteklilik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 11,97; p< 0,05], "gelişime açıklık" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 21,57; p< 0,05] alt boyutları ve YBÖ genel puanında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 17,47; p< 0,05] öğretmen görüşleri arasında katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine ilişkin görüşleri, katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında "öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda (η^2=.08) orta, "gelişime açıklık" alt boyutunda (η^2=.14) büyük olarak çıkarken, ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.12) orta olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda ise, anlamlı farkın "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan öğretmenler ile "1-3 arası" ve "4-6 arası" hizmetiçi eğitime/projeye katılan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,00). Buna göre, "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerini ortaya koymak için uygulanan ölçek formundaki alt boyutlara ilişkin genel görüşlerinin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Genel Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	**N**	$\bar{x}$	**ss**	**sh**	**Yorum**
DOYÖ Tutum	271	4,22	0,56	0,03	Çok Üst düzey
DOYÖ Teknik	271	4,06	0,68	0,04	Üst düzey
DOYÖ Bilişsel	271	4,25	0,70	0,04	Çok Üst düzey
DOYÖ Sosyal	271	3,90	0,86	0,05	Üst düzey
DOYÖ Toplam	**271**	4,13	0,57	0,03	**Üst düzey**

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlığın en çok "bilişsel" alt boyutuna ($\bar{x}$ =4,25) katılım gösterdikleri, en az ise "sosyal" alt boyutuna ($\bar{x}$=3,90) katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlara gösterdikleri katılımların ise azalan bir sırada sırasıyla; "teknik" ($\bar{x}$=4,06) ve "tutum" ($\bar{x}$=4,22) şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, puan ortalamaları göz önüne alınarak bir değerlendirme yapıldığında DOYÖ "tutum" ve "bilişsel" alt boyutlarına yönelik görüşlerinin "çok üst düzey", "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ise "üst düzeyde" olduğu ortaya çıkmaktadır. Yanı sıra, öğretmenlerin DOYÖ genel puanına yönelik görüşlerinin de üst düzeyde ($\bar{x}$=4,13) olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değişkenlere Göre Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın evrenini oluşturan bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 271 okul öncesi öğretmeninin, dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerini araştırmaya yönelik uygulanan dijital okuryazarlık ölçeğine (DOYÖ) verdikleri cevapların dağılımları ile görüşlerinin değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Birinci Değişkeni Olan Cinsiyete Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevapların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	Kadın	237	4,20	0,56				
	Erkek	34	4,39	0,56	269	-1,87	0,06	-
	Toplam	**271**						
DOYÖ Teknik	Kadın	237	4,02	0,67				
	Erkek	34	4,36	0,63	269	-2,76	0,01*	.01
	Toplam	**271**						

DOYÖ Bilişsel	Kadın	237	4,23	0,68				
	Erkek	34	4,38	0,80	269	-1,19	0,24	-
	Toplam	**271**						
DOYÖ Sosyal	Kadın	237	3,85	0,86				
	Erkek	34	4,24	0,80	269	-2,45	0,02*	.02
	Toplam	**271**						
DOYÖ Genel Puan	Kadın	237	4,10	0,57				
	Erkek	34	4,36	0,55	269	-2,51	0,01*	.02
	Toplam	**271**						

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

Tablo 20'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet değişkeninde ölçeğin genelinde puan ortalamalarının kadınlarda ($\overline{X}$ =4,10), erkeklerde ise ($\overline{X}$ =4,36) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dijital okuryazarlık görüşlerinin kadınlarda "katılıyorum", erkeklerde ise "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde olduğu ortaya çıkmaktadır. DOYÖ alt boyutlarına göre ise puan ortalamaları göz önüne alındığında; kadınların ($\overline{X}$ =4,23) "bilişsel" alt boyutunda, erkeklerin de ($\overline{X}$ =4,39) "tutum" alt boyutunda en yüksek; "sosyal" alt boyutunda ise kadınların ($\overline{X}$ =3,85) ve erkeklerin ($\overline{X}$ =4,24) en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin "teknik" [$t_{(269)}$= -2,76; p< 0,05], "sosyal" [$t_{(269)}$= -2,45; p< 0,05] alt boyutlarında ve DOYÖ genel puanları [$t_{(269)}$= -2,51; p< 0,05] bakımından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu bulgu dijital okuryazarlığın "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ toplam puanlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında "teknik" alt boyutunda (η^2=.01), "sosyal" alt boyutunda (η^2=.02) ve ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.02) küçük olduğu görülmüştür.

Ancak, "tutum" [$t_{(269)}$= -1,87; p> 0,05] ve "bilişsel" [$t_{(269)}$= -1,19; p> 0,05] alt boyutlarında katılımcı grupların görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Söz konusu alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da erkek öğretmenlerin görüşlerinin az da olsa daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.4.2. Dördüncü Alt Problemin İkinci Değişkeni Olan Yaşa Yönelik Bulgular

Farklı üç yaş grubundaki (25-30 arası, 31-36 arası, 36 yaş ve üzeri) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark

olup olmadığını belirlemek için, yaşlarına göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Yaş	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	25-30 yaş	97	4,25	Gruplar arası	0,441	2	0,221	0,70	0,50	-	-
	31-35 yaş	85	4,25								
	36 yaş ve üzeri	89	4,17	Gruplar içi	84,635	268	0,316				
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**					
DOYÖ Teknik	25-30 yaş	97	4,14	Gruplar arası	4,055	2	2,027	4,54	0,01*	A-C B-C	.03
	31-35 yaş	85	4,16								
	36 yaş ve üzeri	89	3,89	Gruplar içi	119,761	268	0,447				
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**					
DOYÖ Bilişsel	25-30 yaş	97	4,26	Gruplar arası	0,308	2	0,154	0,31	0,73	-	-
	31-35 yaş	85	4,28								
	36 yaş ve üzeri	89	4,20	Gruplar içi	132,129	268	0,493				
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**					
DOYÖ Sosyal	25-30 yaş	97	4,01	Gruplar arası	5,237	2	2,619	3,60	0,03*	A-C B-C	.03
	31-35 yaş	85	3,98								
	36 yaş ve üzeri	89	3,70	Gruplar içi	195,073	268	0,728				
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**					
DOYÖ Genel Puan	25-30 yaş	97	4,18	Gruplar arası	1,727	2	0,864	2,67	0,07	-	-
	31-35 yaş	85	4,19								
	36 yaş ve üzeri	89	4,02	Gruplar içi	86,821	268	0,324				
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**					

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

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin yaş değişkeninde ölçeğin genel puanlarında 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,18), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,19) ile 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =4,02) puan ortalamaları ile "katılıyorum" seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında yaş değişkenine göre; "tutum" alt boyutunda 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,25) ve 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,25) puan ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" ile 36 yaş ve üzeri ise ($\overline{X}$ =4,17) puan ortalamasıyla "katılıyorum" sonucu çıkmıştır. "Bilişsel" alt boyutunda da 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,26) ile 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,28) ortalamalarıyla "kesinlikle katılıyorum" ve 36 yaş ve üzeri ise ($\overline{X}$ =4,20) ortalamasıyla "katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Ayrıca "teknik" alt boyutunda 25-30 yaş ($\overline{X}$ =4,14), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =4,16) ve 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =3,89); "sosyal" alt boyutunda da 25-30 yaş ($\overline{X}$

=4,01), 31-35 yaş ($\overline{X}$ =3,98) ve 36 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ =3,70) puan ortalamalarıyla "katılıyorum" düzeyinde sonuçlar vermiştir.

Analiz sonuçları, "teknik" [$F_{(2-268)}$ = 4,54; p< 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2-268)}$ = 3,60; p< 0,05] alt boyutlarına göre öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları noktasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına dair verdikleri cevaplar, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında hem "teknik" alt boyutunda (η^2=.03) hem de "sosyal" alt boyutunda farkın (η^2=.03) küçük olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın "25-30 yaş" ve "31-35 yaş" gruplarındaki öğretmenler ile "36 ve üzeri" yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,01; *p*= 0,03). Buna göre, "25-30 yaş" ve "31-35 yaş" gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerinin "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda elde edilen bulguların yanı sıra; "tutum" [$F_{(2-268)}$ = 0,70; p> 0,05] ve "bilişsel" [$F_{(2-268)}$ = 0,73; p> 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında [$F_{(2-268)}$ = 2,67; p> 0,05] öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da "36 ve üzeri" yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Üçüncü Değişkeni Olan Kıdeme Yönelik Bulgular

Farklı dört (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) kıdem grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, kıdemlerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 22).

Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Kıdem	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
DOYÖ Tutum	1-5 yıl	67	4,26	Gruplar arası	0,368	3	0,123	0,39	0,76	-
	6-10 yıl	87	4,23							
	11-15 yıl	77	4,17							
	16 yıl ve üzeri	40	4,25	Gruplar içi	84,709	267	0,317			
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**				
DOYÖ Teknik	1-5 yıl	67	4,10	Gruplar arası	0,688	3	0,229	0,50	0,68	-
	6-10 yıl	87	4,11							
	11-15 yıl	77	4,02							
	16 yıl ve üzeri	40	3,98	Gruplar içi	123,128	267	0,461			
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**				
DOYÖ Bilişsel	1-5 yıl	67	4,31	Gruplar arası	0,354	3	0,118	0,24	0,87	-
	6-10 yıl	87	4,25							
	11-15 yıl	77	4,21							
	16 yıl ve üzeri	40	4,24	Gruplar içi	132,083	267	0,495			
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**				
DOYÖ Sosyal	1-5 yıl	67	3,93	Gruplar arası	3,297	3	1,099	1,49	0,22	-
	6-10 yıl	87	3,97							
	11-15 yıl	77	3,94							
	16 yıl ve üzeri	40	3,64	Gruplar içi	197,013	267	0,738			
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**				
DOYÖ Genel Puan	1-5 yıl	67	4,17	Gruplar arası	0,365	3	0,122	0,37	0,78	-
	6-10 yıl	87	4,16							
	11-15 yıl	77	4,09							
	16 yıl ve üzeri	40	4,08	Gruplar içi	88,183	267	0,330			
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**				

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

Tablo 22'ye bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem değişkeninde ölçeğin genel puanlarında 1-5 yıl ($\overline{X}$ =4,17), 6-10 yıl ($\overline{X}$ =4,16), 11-15 yıl ($\overline{X}$ =4,09) ve 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =4,08) gibi ortalamalar ile "katılıyorum" seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında kıdem değişkenine göre; "tutum" en yüksek 1-5 yıl ($\overline{X}$ =4,26), en düşük 11-15 yıl ($\overline{X}$ =4,17); "teknik" en yüksek 6-10 yıl ($\overline{X}$ =4,11) ve en düşük 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =3,98) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "bilişsel" alt boyutunda en yüksek 1-5 yıl ($\overline{X}$ =4,31), en düşük 11-15 yıl ($\overline{X}$ =4,21); "sosyal" alt boyutunda ise en yüksek 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3,97) ve en düşük 16 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =3,64) olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre, "tutum" [$F_{(2-268)}$ = 0,39; p> 0,05], "teknik" [$F_{(2-268)}$ = 0,50; p> 0,05], "bilişsel" [$F_{(2-268)}$ = 0,24; p> 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2-268)}$ = 1,49; p> 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında [$F_{(2-268)}$ = 0,37; p> 0,05] öğretmen görüşleri arasında kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Dördüncü Değişkeni Olan Mezun Olunan Fakülteye Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevapların mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	P
DOYÖ Tutum	Eğitim Fakültesi	206	4,23	0,54			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,20	0,64	269	0,34	0,73
	Toplam	**271**					
DOYÖ Teknik	Eğitim Fakültesi	206	4,10	0,62			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	3,95	0,82	269	1,35	0,18
	Toplam	**271**					
DOYÖ Bilişsel	Eğitim Fakültesi	206	4,26	0,70			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,21	0,69	269	0,55	0,59
	Toplam	**271**					
DOYÖ Sosyal	Eğitim Fakültesi	206	3,96	0,84			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	3,72	0,92	269	1,91	0,06
	Toplam	**271**					
DOYÖ Toplam	Eğitim Fakültesi	206	4,16	0,53			
	Açık Öğretim Fakültesi	65	4,06	0,68	269	1,07	0,29
	Toplam	**271**					

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

Tablo 23'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkeninde ölçeğin genel puanlarında eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,16) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =4,06) puan ortalamaları ile "katılıyorum" seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergilemektedir. DOYÖ alt boyutlarında mezun olunan fakülte değişkenine göre; "tutum" alt boyutunda puan ortalamaları eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,23) "kesinlikle katılıyorum", açık öğretim fakültesi ise ($\overline{X}$ =4,20) ortalamasıyla "katılıyorum" düzeyinde

çıkmıştır. "Teknik" alt boyutunda puan ortalamaları eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,10) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =3,95); "sosyal" alt boyutunda da eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =3,96) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =3,72) puan ortalamaları ile "katılıyorum" düzeyinde sonuç vermişlerdir. Ayrıca "bilişsel" alt boyutu puan ortalamalarında ise eğitim fakültesi ($\overline{X}$ =4,26) ve açık öğretim fakültesi ($\overline{X}$ =4,21) "kesinlikle katılıyorum" şeklinde sonuç vermiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin "tutum" [$t_{(269)}$= 0,34; p> 0,05], "teknik" [$t_{(269)}$= 1,35; p> 0,05], "bilişsel" [$t_{(269)}$= 0,55; p> 0,05] ve "sosyal" [$t_{(269)}$= 1,91; p> 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanında [$t_{(269)}$= 1,07; p> 0,05] öğretmen görüşleri incelendiğinde mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Katılımcı grupların görüşleri birbirine yakın olmasının yanında, mezuniyeti eğitim fakültesi olan okul öncesi öğretmenlerinin açık öğretim fakültesi öğretmenlerine nazaran dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.5. Dördüncü Alt Problemin Beşinci Değişkeni Olan Teknoloji Kullanım Düzeyine Yönelik Bulgular

Farklı üç (orta, iyi, çok iyi) teknoloji kullanım düzeyindeki okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, teknoloji kullanım düzeylerine göre oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 24).

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Teknoloji Kullanma Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Teknoloji Kullanma Düzeyi	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	Orta	99	4,09	Gruplar arası	3,947	2	1,973	6,52	0,00*	B-A C-A C-B	.05
	İyi	138	4,26								
	Çok iyi	34	4,46	Gruplar içi	81,130	268	0,303				
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**					
DOYÖ Teknik	Orta	99	3,71	Gruplar arası	23,833	2	11,916	31,94	0,00*	B-A C-A C-B	.19
	İyi	138	4,18								

	Çok iyi	34	4,60	Gruplar içi	99,983	268	0,373				
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**					
DOYÖ Bilişsel	Orta	99	4,12	Gruplar arası	3,647	2	1,823	3,79	0,06*	-	-
	İyi	138	4,29								
	Çok iyi	34	4,47	Gruplar içi	128,791	268	0,481				
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**					
DOYÖ Sosyal	Orta	99	3,48	Gruplar arası	36,012	2	18,006	29,37	0,00*	B-A C-A C-B	.18
	İyi	138	4,03								
	Çok iyi	34	4,59	Gruplar içi	164,298	268	0,613				
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**					
DOYÖ Genel Puan	Orta	99	3,89	Gruplar arası	12,038	2	6,019	21,08	0,00*	B-A C-A C-B	.14
	İyi	138	4,21								
	Çok iyi	34	4,53	Gruplar içi	76,510	268	0,285				
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**					

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

Tablo 24 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin teknoloji kullanım düzeyi değişkeninde ölçeğin genel puanlarında orta ($\overline{X}$ =3,89) "katılıyorum"; iyi ($\overline{X}$ =4,21) ve çok iyi ($\overline{X}$ =4,53) seçeneklerinin "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında teknolojiyi kullanma düzeyi değişkeninde puan ortalamalarına göre; "tutum" en yüksek çok iyi ($\overline{X}$ =4,46), en düşük orta ($\overline{X}$ =4,09); "teknik" en yüksek çok iyi ($\overline{X}$ =4,60), en düşük orta ($\overline{X}$ =3,71) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra "bilişsel" alt boyutunda en yüksek çok iyi ($\overline{X}$ =4,47), en düşük orta ($\overline{X}$ =4,12); "sosyal" alt boyutunda ise en yüksek çok iyi ($\overline{X}$ =4,59), en düşük orta ($\overline{X}$ =3,48) olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre , "tutum" [$F_{(2-268)}$ = 6,52; p< 0,05], "teknik" [$F_{(2-268)}$ = 31,94; p< 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2-268)}$ = 29,37; p< 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanında [$F_{(2-268)}$ = 21,08; p< 0,05] öğretmen görüşleri arasında teknolojiyi kullanma düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin "tutum", "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, teknolojiyi kullanma düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında "tutum" alt boyutunda (η^2=.03) küçük çıkarken, "teknik" alt boyutunda (η^2=.19), "sosyal" alt boyutunda (η^2=.18) ve ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.14) büyük olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın teknolojiyi "iyi" ve "çok iyi" düzeylerde kullanan öğretmenler ile teknolojiyi "orta" düzeyde kullanan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (p= 0,00). Buna göre, teknolojiyi "iyi" ve "çok iyi" düzeylerde kullanan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.6. Dördüncü Alt Problemin Altıncı Değişkeni Olan Günlük İnternet Kullanım Süresine Yönelik Bulgular

Günlük internet kullanım süresine göre üç farklı seviyede gruplandırılan (0-1 saat, 1-3 saat, 3 saat ve üstü) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 25).

Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Günlük İnternet Kullanma Süresi	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	0-1 saat	30	4,18	Gruplar arası	2,360	2	1,180	3,82	0,02*	C-B	.03
	1-3 saat	165	4,16								
	3 saat ve üstü	76	4,37	Gruplar içi	82,716	268	0,309				
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**					
DOYÖ Teknik	0-1 saat	30	4,01	Gruplar arası	4,672	2	2,336	5,25	0,01*	C-B	.04
	1-3 saat	165	3,98								
	3 saat ve üstü	76	4,27	Gruplar içi	119,143	268	0,445				
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**					
DOYÖ Bilişsel	0-1 saat	30	4,40	Gruplar arası	1,157	2	0,579	1,18	0,31	-	-
	1-3 saat	165	4,20								
	3 saat ve üstü	76	4,29	Gruplar içi	131,280	268	0,490				
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**					
DOYÖ Sosyal	0-1 saat	30	3,98	Gruplar arası	10,755	2	5,377	7,60	0,00*	C-B	.05
	1-3 saat	165	3,80								
	3 saat ve üstü	76	4,21	Gruplar içi	189,555	268	0,707				
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**					
DOYÖ Genel Puan	0-1 saat	30	4,08	Gruplar arası	3,313	2	1,656	5,21	0,01*	C-B	.04
	1-3 saat	165	4,06								
	3 saat ve üstü	76	4,31	Gruplar içi	85,235	268	0,318				
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**					

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

Tablo 25 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin günlük internet kullanım süresi değişkeninde ölçeğin genel puanlarında 0-1 saat ($\overline{X}$ =4,08) ve 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,06) puan ortalamalarıyla "katılıyorum"; 3 saat ve üstü ise ($\overline{X}$ =4,31) puan ortalamasıyla 'kesinlikle katılıyorum' seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında günlük internet kullanım süresi değişkeninde puan ortalamalarına göre; 'tutum' en yüksek 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,37), en düşük 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,16); "teknik" en yüksek 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,27), en düşük 1-3 saat (3,98) olduğu görülmektedir. Ayrıca "bilişsel" alt boyutunda en yüksek 0-1 saat ($\overline{X}$ =4,40), en düşük 1-3 saat ($\overline{X}$ =4,20); "sosyal" alt boyutunda ise en yüksek 3 saat ve üstü ($\overline{X}$ =4,21), en düşük 1-3 saat ($\overline{X}$ =3,80) olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları, "tutum" [$F_{(2-268)}$ = 3,82; p< 0,05], "teknik" [$F_{(2-268)}$ = 5,25; p< 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2-268)}$ = 7,60; p< 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanında [$F_{(2-268)}$ = 5,21; p< 0,05] okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında günlük internet kullanım süresi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin "tutum", "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında "tutum" alt boyutunda (η^2=.03), "teknik" alt boyutunda (η^2=.04), "sosyal" alt boyutunda (η^2=.05) ve ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.04) küçük olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın günlük internet kullanım süresi "3 saat ve üstü" olan öğretmenler ile "1-3 saat" arasında olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,00). Buna göre, günlük internet kullanma süresi "3 saat ve üstü" olan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ geneline yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.7. Dördüncü Alt Problemin Yedinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevapların sosyal medya hesabına sahip olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumuna Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
DOYÖ Tutum	Evet	259	136,24	35286,50	1491,500	0,81
	Hayır	12	130,79	1569,50		
	Toplam	**271**				
DOYÖ Teknik	Evet	259	134,97	34956,50	1286,500	0,31
	Hayır	12	158,29	1899,50		
	Toplam	**271**				
DOYÖ Bilişsel	Evet	259	135,70	35147,00	1477,000	0,76
	Hayır	12	142,42	1709,00		
	Toplam	**271**				
DOYÖ Sosyal	Evet	259	136,48	35348,50	1429,500	0,63
	Hayır	12	125,63	1507,50		
	Toplam	**271**				
DOYÖ Genel Puan	Evet	259	135,72	35152,50	1482,500	0,79
	Hayır	12	141,96	1703,50		
	Toplam	**271**				

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

Analiz sonuçları; "tutum" [U=1491,500; P> 0,05], "teknik" [U=1286,500; P> 0,05], "bilişsel" [U=1477,000; P> 0,05] ve "sosyal" [U=1429,500; P> 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanları [U=1482,500; P> 0,05] yönünden öğretmen görüşleri arasında sosyal medya hesabına sahip olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri, sosyal medya hesabına sahip olma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 26).

4.4.8. Dördüncü Alt Problemin Sekizinci Değişkeni Olan Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular

Sosyal medya hesabı olan ve bu hesabı günlük kullanma sıklığı değişkenine göre gruplandırılmış okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazar düzeylerine yönelik görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
DOYÖ Tutum	0-30 dk. arası	23	120,28	3	9,756	0,02*	D-B D-C
	30 dk.-1 saat arası	93	125,58				
	1-2 saat arası	87	119,83				
	2 saat ve üstü	56	157,13				
	Toplam	**259**					
DOYÖ Teknik	0-30 dk. arası	23	122,54	3	8,704	0,03*	D-B D-C
	30 dk.-1 saat arası	93	117,15				
	1-2 saat arası	87	130,45				
	2 saat ve üstü	56	153,71				
	Toplam	**259**					
DOYÖ Bilişsel	0-30 dk. arası	23	116,07	3	3,899	0,27	-
	30 dk.-1 saat arası	93	130,70				
	1-2 saat arası	87	123,59				
	2 saat ve üstü	56	144,51				
	Toplam	**259**					
DOYÖ Sosyal	0-30 dk. arası	23	105,46	3	6,405	0,09	-
	30 dk.-1 saat arası	93	125,61				
	1-2 saat arası	87	129,41				
	2 saat ve üstü	56	148,29				
	Toplam	**259**					
DOYÖ Genel Puan	0-30 dk. arası	23	116,59	3	8,565	0,04*	D-B D-C
	30 dk.-1 saat arası	93	121,85				
	1-2 saat arası	87	125,89				
	2 saat ve üstü	56	155,42				
	Toplam	**259**					

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

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "tutum" [$\chi^2_{(3)}$ = 9,756; p< 0,05] ve "teknik" [$\chi^2_{(3)}$ = 8,704; p< 0,05] alt boyutları ve DOYÖ genel puanlarındaki [$\chi^2_{(3)}$ = 13,511; p< 0,05] görüşlerinin sosyal medya hesabını günlük kullanım sıklığına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda anlamlı farkın, sosyal medya hesabını günlük "2 saat ve üstü" kullanan öğretmenler ile "30 dk.-1 saat arası" ve "1-2 saat arası" kullanan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan; "bilişsel" [$\chi^2_{(3)}$ = 3,899; p> 0,05] ve "sosyal" [$\chi^2_{(3)}$ = 6,405; p> 0,05] alt boyutlarındaki görüşlerinin ise sosyal medya hesabını günlük kullanım sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, sosyal

medya hesabını günlük 2 saat ve üstü kullanan okul öncesi öğretmenlerinin DOYÖ'nin tüm alt boyutlarında ve genel puanındaki sıra ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal medya hesabını günlük 2 saat ve üstü kullanan okul öncesi öğretmenlerinin diğer katılımcı gruplara nazaran dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.4.9. Dördüncü Alt Problemin Dokuzuncu Değişkeni Olan Katıldığı Online Eğitim Sayısına Yönelik Bulgular

Katıldığı online eğitim sayısına göre üç farklı seviyede gruplandırılan (hiç katılmadım, 1-3 arası, 3 ve üstü) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 28).

Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Katıldığı Online Eğitim Sayısı	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	Hiç katılmadım	81	4,09	Gruplar arası	4,704	2	2,352	7,84	0,00*	C-A C-B	.06
	1-3 arası	113	4,18								
	4 ve üstü	77	4,42	Gruplar içi	80,373	268	0,300				
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**					
DOYÖ Teknik	Hiç katılmadım	81	3,79	Gruplar arası	10,402	2	5,201	12,29	0,00*	C-A C-B	.08
	1-3 arası	113	4,10								
	4 ve üstü	77	4,29	Gruplar içi	113,414	268	0,423				
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**					
DOYÖ Bilişsel	Hiç katılmadım	81	4,05	Gruplar arası	5,103	2	2,552	5,37	0,01*	C-A C-B	.04
	1-3 arası	113	4,29								
	4 ve üstü	77	4,40	Gruplar içi	127,334	268	0,475				
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**					
DOYÖ Sosyal	Hiç katılmadım	81	3,56	Gruplar arası	14,336	2	7,168	10,33	0,00*	C-A C-B	.07
	1-3 arası	113	3,98								
	4 ve üstü	77	4,14	Gruplar içi	185,974	268	0,694				
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**					
DOYÖ Genel Puan	Hiç katılmadım	81	3,92	Gruplar arası	7,129	2	3,565	11,73	0,00*	C-A C-B	.08
	1-3 arası	113	4,14								
	4 ve üstü	77	4,34	Gruplar içi	81,419	268	0,304				
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**					

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

Tablo 28 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin katıldığı online eğitim sayısı değişkeninde ölçeğin genel puanlarında hiçbir eğitime katılmadığını belirtenler ($\overline{X}$ =3,92) ve 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,14) ortalamalarıyla "katılıyorum"; 4 ve üstü eğitime katılanların ise ($\overline{X}$ =4,34) ortalamasıyla "kesinlikle katılıyorum" seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında katıldığı online eğitim sayısı değişkeninde puan ortalamalarına göre; "tutum" alt boyutunda en yüksek 4 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,42), en düşük ise hiçbir eğitime katılmadığını belirtenler ($\overline{X}$ =4,16); "teknik" alt boyutunda en yüksek 4 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,29), en düşük de hiçbir eğitime katılmadığını belirtenler ($\overline{X}$ =3,79) olduğu görülmektedir. Ayrıca "bilişsel" alt boyutunda en yüksek ortalama 4 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,40), en düşük ortalama ise hiçbir eğitime katılmadığını belirtenler ($\overline{X}$ =4,05); "sosyal" alt boyutunda en yüksek 4 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,14), en düşük ise hiçbir eğitime katılmadığını belirtenler ($\overline{X}$ =3,56) olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları, "tutum" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 7,84; p< 0,05], "teknik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 12,29; p< 0,05], "bilişsel" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 5,37; p< 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 10,33; p< 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 11,73; p< 0,05] okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında katıldığı online eğitim sayısı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, katıldıkları online eğitim sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında "bilişsel" alt boyutunda (η^2=.04) küçük çıkarken, "tutum" alt boyutunda (η^2=.06), "teknik" alt boyutunda (η^2=.08), "sosyal" alt boyutunda (η^2=.07) ve ölçeğin genelinde eta-kare değerinin (η^2=.08) orta olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın "4 ve üstü" online eğitime katılan öğretmenler ile "hiç katılmayan" ve "1-3 arası" katılan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,00). Buna göre, "4 ve üstü" online eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.10. Dördüncü Alt Problemin Onuncu Değişkeni Olan Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısına Yönelik Bulgular

Katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısına göre üç farklı seviyede gruplandırılan (1-3 arası, 4-6 arası, 6 ve üstü) okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine dair verdikleri cevaplar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için, oluşturulan grupların katılımlarına ilişkin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır (Tablo 29).

Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Katıldığı Hizmetiçi Eğitim veya Proje Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek Genel ve Alt Boyutları	Katıldığı Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı	N	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)	Eta Kare (η^2)
DOYÖ Tutum	1-3 arası	126	4,14	Gruplar arası	3,263	2	1,632	5,34	0,01*	C-A C-B	.04
	4-6 arası	70	4,18								
	6 ve üstü	75	4,40	Gruplar içi	81,813	268	0,305				
	Toplam	**271**	**4,22**		**85,076**	**270**					
DOYÖ Teknik	1-3 arası	126	3,93	Gruplar arası	7,887	2	3,944	9,12	0,00*	C-A C-B	.06
	4-6 arası	70	4,01								
	6 ve üstü	75	4,33	Gruplar içi	115,928	268	0,433				
	Toplam	**271**	**4,06**		**123,815**	**270**					
DOYÖ Bilişsel	1-3 arası	26	4,15	Gruplar arası	4,469	2	2,235	4,68	0,01*	C-A C-B	.03
	4-6 arası	70	4,21								
	6 ve üstü	75	4,45	Gruplar içi	127,968	268	0,477				
	Toplam	**271**	**4,25**		**132,437**	**270**					
DOYÖ Sosyal	1-3 arası	26	3,70	Gruplar arası	11,999	2	5,999	8,54	0,00*	C-A C-B	.06
	4-6 arası	70	3,94								
	6 ve üstü	75	4,20	Gruplar içi	188,311	268	0,703				
	Toplam	**271**	**3,90**		**200,310**	**270**					
DOYÖ Genel Puan	1-3 arası	26	4,02	Gruplar arası	5,636	2	2,818	9,11	0,00*	C-A C-B	.06
	4-6 arası	70	4,10								
	6 ve üstü	75	4,36	Gruplar içi	82,912	268	0,309				
	Toplam	**271**	**4,13**		**88,548**	**270**					

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

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkeninde ölçeğin puan puan ortalamalarında 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,02) ve 4-6 arası eğitime katılanların ($\overline{X}$ =4,10) "katılıyorum"; 6 ve üstü eğitime katılanların ($\overline{X}$ =4,36) ise "kesinlikle katılıyorum seviyesinde dijital okuryazarlık düzeyi sergiledikleri görülmektedir. DOYÖ alt boyutlarında katıldığı

hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkeninde puan ortalamalarına göre; "tutum" alt boyutunda en yüksek 6 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,40), en düşük 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,14); "teknik" alt boyutunda en yüksek 6 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,33), en düşük de 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =3,93) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "bilişsel" alt boyutunda en yüksek ortalama 6 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,45), en düşük 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,15); "sosyal" alt boyutunda en yüksek 6 ve üstü eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =4,20), en düşük ise 1-3 arası eğitime katılanlar ($\overline{X}$ =3,70) olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde, "tutum" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 5,34; p< 0,05], "teknik" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 9,12; p< 0,05], "bilişsel" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 4,68; p< 0,05] ve "sosyal" [$F_{(2\text{-}268)}$ = 8,54; p< 0,05] alt boyutları ile DOYÖ genel puanında [$F_{(2\text{-}268)}$ = 9,11; p< 0,05] okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkın büyüklüğünün ne kadar olduğu eta-kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Buna göre eta-kare değerlerine bakıldığında tutum alt boyutunda (η^2=.04) ve bilişsel alt boyutunda (η^2=.03) küçük çıkarken, teknik alt boyutunda (η^2=.06), sosyal alt boyutunda (η^2=.06) ve ölçeğin geneli için eta-kare değerinin (η^2=.06) orta olduğu görülmüştür.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan öğretmenler ile "1-3 arası" ve "4-6 arası" katılan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir (*p*= 0,00). Buna göre, "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ'nin geneline yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 29).

4.5. Beşinci Alt Problem Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin boyutu ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren pearson çarpım moment korelasyon katsayısı Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Boyut ve Alt Boyutlarının, Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Boyut ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ)	1							
(2) YBÖ Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutu	0,764 **	1						
(3) YBÖ Gelişime Açıklık Alt Boyutu	0,695 **	0,743 **	1					
(4) Dijital Okuryazarlık	0,543 **	0,490 **	0,542 **	1				
(5) DOYÖ Tutum Alt Boyutu	0,590 **	0, 539 **	0,578 **	0,708 **	1			
(6) DOYÖ Teknik Alt Boyutu	0,422 **	0,370 **	0,438 **	0,735 **	0,743 **	1		
(7) DOYÖ Bilişsel Alt Boyutu	0,461 **	0,428 **	0,439 **	0,727 **	0,671 **	0,567 **	1	
(8) DOYÖ Sosyal Alt Boyutu	0,355 **	0,321 **	0,353 **	0,783 **	0,551 **	0,771 **	0,430 **	1

* p<0,05; ** p<0,01

Tablo 30'a bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0.543). İşaretten bağımsız olarak korelasyon değerleri 0,10-0,29 küçük, 0,30-49 orta, 0,50-1,00 ise büyük şeklinde ele alınabilir (Field, 2009). "Öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ile dijital okuryazarlık arasında r=0.490 orta düzeyde; "gelişime açıklık" ile dijital okuryazarlık arasında da r=0.542 seviyesinde yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin da anlamlı bir artış gösterdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 30'da YBÖEÖ ile DOYÖ'ne ait alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri göz önüne alındığında "tutum" alt boyutu ile r=0.590 değerinde yüksek; "teknik" alt boyutu ile r=0.422; "bilişsel" alt boyutu ile r=0.461 ve "sosyal" alt boyutu ile r=0.355 değerlerinde orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" becerilerindeki artışın anlamlı olacağı yorumu yapılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, YBÖ'ye ait "öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ile DOYÖ'nin "tutum" alt boyutu arasında r=0.539 değerinde yüksek; "teknik" alt boyutu r=0.370; "bilişsel" alt boyutu r=0.428 ve "sosyal" alt boyutu arasında r=0.321 değerlerinde orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. YBÖ'ye ait "gelişime açıklık" alt boyutu ile DOYÖ'nin "tutum" alt boyutu arasında r=0.578 değerinde yüksek; "teknik" alt boyutu r=0.438; "bilişsel" alt boyutu r=0.439 ve "sosyal" alt boyutu arasında da r=0.353 değerinde orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" eğilimleri artan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" düzeylerindeki artışın anlamlı olacağı yorumu yapılabilir.

4.6. Altıncı Alt Problem Olan Dijital Okuryazarlığın Yordanmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde dijital okuryazarlığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Dijital Okuryazarlığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	**B**	**Sh**	**β**	**t**	**p**	**İkili r**	**Kısmi R**	**Tolerance**	**Vıf**
Sabit (Dijital Okuryazarlık)	0,834	0,311	-	2,68	0,01	-	-		
Öğrenmeye İsteklilik	0,258	0,099	0,197	2,60	0,01	0,16	0,13	0,449	2,229
Gelişime Açıklık	0,473	0,091	0,395	5,22	0,00	0,30	0,26	0,449	2,229
R= 0,557		R^2= 0,311							
$F_{(2-268)}$= 60,400		p = 0,00							

"Öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" gibi YBÖ'yi oluşturan alt boyutların, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık görüşlerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları birlikte dijital okuryazarlık ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,557$, $R^2 = 0,311$) sergilemiştir ($F_{(2-268)} = 60,400$).

Söz konusu iki alt boyut birlikte, dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerdeki değişimin %31,1'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlık üzerindeki göreli önem sırası; "gelişime açıklık" ($\beta = 0,395$) ve "öğrenmeye isteklilik" ($\beta = 0,197$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutlarının dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir ($p< .05$) (Tablo 31).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin geçerli olabilmesi için bazı ihlal edilmeyecek varsayımlar vardır. Bunlar;

- Değişkenler nicel olmalı ve veriler normal dağılım özelliği göstermelidir.
- Değişkenler arasında doğrusal ilişki olmamalıdır.
- Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık olmamalıdır yani bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çok yüksek olmamalıdır.

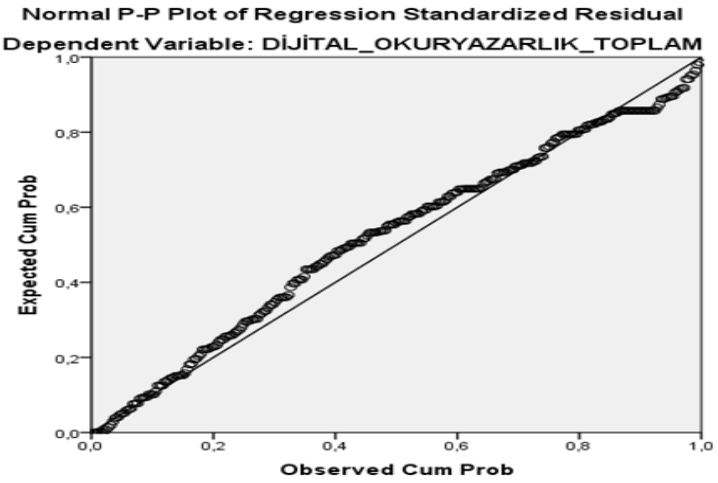
Çoklu ortak doğrusallık, regresyon analizinde var olan bağımsız değişkenlerin

aralarındaki ilişkinin yüksek olması durumudur. Analizin geçerli olabilmesi için bağımsız değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallık olmamalıdır yani bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çok yüksek olmamalıdır (Cevahir, 2020). Yine Cevahir'e (2020) göre bağımsız değişkenler arasındaki r değerinin .80 veya üzerinde olması çoklu ortak doğrusallık olabileceğini, r katsayısının .90 ve üzerinde olması ise ciddi çoklu ortak doğrusallık problemi olduğunu ifade eder. Field (2009) ve Tabachnick ve Fidell'in (2007) r değerinin .90 ve üstünde olmaması gerekir ifadeleri bu durumun ölçütü niteliğinde kabul edilebilir. Bu araştırmanın r değerleri incelendiğinde tüm bağımsız değişkenler için .80 altında olduğu için analizin yapılabileceği sonucu çıkmaktadır.

Çoklu ortak doğrusallığın diğer bir kriteri ise VIF ve Tolerance değerleridir. Buna göre, her bir bağımsız değişkenin VIF değerinin 10'dan küçük ve Tolerance değerinin de .2'den büyük olması gerekir (Cevahir, 2020). Araştırma verileri incelendiğinde bu değerlerin de sağlandığı dolayısıyla regresyon analizinin yapılabileceği görülmektedir.

- Regresyon analizi sonucunda, tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farklar/artıklar (tahmin hataları) normal dağılım sergilemelidir.

Bu varsayımın gerçekleşmesi için, bazı grafiklere bakılır ve grafik sonucuna göre normal dağılım olup olmadığı gözlenir. Bu grafiklerden bir tanesi de "Normal P-P" grafiğidir. Regresyon sonucunda farklar/artıklar normal dağılım göstermiş ise "Normal P-P" grafiğinde noktalar 45 derecelik çizginin ya üstünde ya da yakınında yer almalıdır (Tranmer vd., 2020; akt: Cevahir, 2020). "Normal P-P" grafiği Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. "Normal P-P" Grafiği

Şekil 5'te görüldüğü üzere "Normal P-P" grafiği incelendiğinde noktalar 45 derecelik çizginin ya üstünde ya da çok yakınında yer aldığı için regresyon sonucunda farkların/artıkların (tahmin hataları) normal dağılım sergilediğini söyleyebiliriz.

YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik' ve "gelişime açıklık" alt boyutlarının dijital okuryazarlığı yordamasına ilişkin regresyon formülü aşağıdadır;

DİJİTAL OKURYAZARLIK=0,834+0,258 ÖĞRENMEYE İSTEKLİLİK+0,473 GELİŞİME AÇIKLIK

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermedikleri ve YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçlarına yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin "öğrenmeye isteklilik", "gelişime açıklık" alt boyutlarında ve YBÖ eğilimleri genel puanında birbirine çok yakın değerde katılım gösterdikleri görülmüştür. Verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin "çok üst düzeyde" olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğretmenlerle (Akpınar, 2020; Aydın, 2020; Gökyer, 2019; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu & Alpan 2017; Ayaz, 2016; Ayaz & Ünal, 2016; Çam &Üstün, 2016; Dündar, 2016; Yılmaz, 2016; Ayra & Köstereliođlu, 2015; Kılıç, 2015; Özçiftçi, 2014) ve öğretmen adaylarıyla (Erdoğan, 2020; Altıntaş, 2019; Bulaç & Kurt, 2019; Kurt, Cevher & Arslan, 2019; Özoğlu, 2019; Duymuş & Sulak, 2018; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Demiralp & Kazu, 2017; Ergün & Cömert-Özata, 2016) yapılan çalışmaların hemen hepsi bu araştırmanın sonucuyla paralel veya benzer şekilde "çok yüksek" veya "yüksek" düzeyde sonuçlar vermiştir. Bu çalışmaların aksine Demir-Başaran ve Sesli'nin (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada YBÖ eğilimleri "düşük" çıkmıştır.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde "gelişime açıklık" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. "Öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ve YBÖ genel puanları bakımından ise öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyetleri noktasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre "öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ve YBÖ genel puanlarında anlamlı fark olmasa dahi bulgular, erkek öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin tüm alt boyutlarda ve YBÖ genelinde kadın öğretmenlere nazaran

daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin kadın okul öncesi öğretmenlerine nazaran daha yüksek çıkması, erkek öğretmenlerin nispeten yeni öğrenmelere karşı öğrenmeye istekli, gelişime açık ve yeni gelişmelere karşı adaptasyonlarının daha güçlü olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde Akcaalan (2016), Akpınar (2020), Arslan (2019), Ayaz (2016), Çetin (2019), Duymuş ve Sulak (2018), Dündar (2016), Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz (2018), Oral ve Yazar (2013), Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırmaya benzer nitelikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Altıntaş (2019), Aydın (2020), Beşkaya (2017), Bulaç ve Kurt, (2019), Demir-başaran ve Sesli (2019), Diker-Coşkun (2009), Erdoğan (2020), Evin-Gencel (2013) ve Kılıç (2015) ise öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yaptıkları araştırmalarda bu çalışmanın aksine cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonucunda cinsiyetin düşük de olsa YBÖ eğiliminin "gelişime açıklık" boyutu ile ilgili bir değişken olduğu ortaya konulmuştur. Ancak literatür incelendiğinde cinsiyetin YBÖ eğilimi için bir değişken olabileceğine yönelik bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir.

5.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri yaş değişkenine göre incelendiğinde "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile YBÖ genel puanlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat her ne kadar öğretmenlerin yaşları bakımından anlamlı bir fark oluşmamış olsa da, 36 ve üzeri yaş grubundaki okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu öğrencileri ile çalışması, onlara daha sağlıklı bir eğitim vermek adına hissettikleri sorumluluklar ve pedagojik alan bilgisine hâkim olma arzuları sürekli araştırma ve öğrenme isteği yaratabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ilerleyen yaşlarda dahi mesleki açıdan eksik hissettikleri konularda kendilerini geliştirmeye yönelik çaba içerisinde oldukları söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunun literatürdeki birçok çalışma ile benzer olduğu görülmektedir (Akpınar, 2020; Ayaz & Ünal, 2016; Bozkan, 2018; Çam & Üstün, 2016; Kazu & Erten, 2016; Özçiftçi, 2014). Ayrıca bu araştırmanın aksine Yasa'nın (2018)

öğretmen adaylarıyla ve Ergün ve Cömert-Özata'nın (2016) okul öncesi bölümüne devam eden öğrencilerle yaptıkları araştırmalarda yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2.3 Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile YBÖ genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı fakat tüm gruplarda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin "çok üst düzeyde" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine ait bulguları incelendiğinde 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehine YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre YBÖ eğilimlerinin yüksek çıkması, mesleki gelişimlerine önem verdikleri ve hemen her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da meydana gelen gelişmeler sonucu yeni bilgilere ulaşma arzusu ile sürekli bir öğrenme çabası içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerinin diğer gruplara nazaran daha yüksek çıkması, süreç içerisinde fakültelerin müfredatlarında yapılan değişikliklerle birlikte üniversitelerden uzun süre önce mezun olmaları nedeniyle eksik olduklarını düşündükleri konularda hizmetiçi kurslara ve/veya online kurslara yönelmelerinin sonucu olabilir.

Ayaz (2016), Bozkan (2018), Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017), Kavtelek (2014), Kazu ve Erten (2016) ve Sevinç ve Çelebi (2020) bu çalışmaya benzer şekilde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Araştırmanın aksine Gökyer (2019), Kılıç (2015) ile Yaman ve Yazar (2014) ise araştırmalarında kıdem yılı daha düşük olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuşlardır.

5.2.4 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre nasıl bir ilişki sergilediğini belirlemek için yapılan analizlerde, YBÖ eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark çıkmamasının sebebi olarak YBÖ etkinliklerinin çoğu zaman fakültelerde okutulan

derslerin içeriklerinden bağımsız olarak öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik sarf ettikleri kişisel çabalarının sonucu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmayı destekler nitelikte Kazu ve Erten (2016), Yaman (2014), Yaman ve Yazar (2014) ve Yılmaz (2016) yaptıkları araştırmalarda aynı sonucu tespit etmişlerdir. Literatürde mezun olunan fakülte değişkeni ile ilgili aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.2.5 Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Ait Tartışma

Araştırma verilerden elde edilen sonuçlar, "öğrenmeye isteklilik" ile "gelişime açıklık" alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında öğretmenlerin görüşleri arasında teknoloji kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri arasında teknoloji kullanma düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiş olsa da, teknolojiyi "çok iyi" düzeyde kullanan öğretmenler diğer gruplardaki öğretmenlerle kıyaslandığında YBÖ eğilimlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, teknolojiyi çok iyi düzeyde kullanan okul öncesi öğretmenlerinin dijital araçları kullanma konusunda gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerinin daha iyi olması ve dolayısıyla yeni üretilen çevrimiçi veya çevrimdışı içeriklere ulaşabilme, çevrimiçi kurslara/projelere ve etkinliklere katılabilme noktasında diğer gruplara oranla daha profesyonel olmalarının sonucu olabilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri konusunda teknoloji kullanım düzeyi değişkenini içeren bu araştırmayla benzer veya aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.2.6 Günlük İnternet Kullanma Süresi Değişkenine Ait Tartışma

Günlük internet kullanma süresi değişkenine göre, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile YBÖ genel puanlarında öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile günlük internet kullanma süreleri arasında anlamlı bir fark görülmemiş olsa da, interneti 3 saat ve üstü kullanan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre YBÖ eğilimlerine yönelik katılımlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma COVİD-19 pandemi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğretmenler internette geçirdikleri sürenin büyük bölümünü kendi kişisel gelişimlerinden ziyade uzaktan eğitim

kapsamında canlı derslere ayırdıklarından dolayı literatürden farklı bir sonuç ortaya çıkmış olabilir.

Boyacı (2019), Bulaç ve Kurt (2019), İzci ve Koç (2012) ve Özgür'ün (2016) öğretmen adayları, Bozkan (2018), Dündar (2016) ve Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz'ın (2018) da öğretmenler ile yaptıkları çalışmalarda, bu çalışmanın aksine internette daha çok zaman geçirenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Güzel (2017) tarafından lise öğrencilerinin YBÖ eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da günlük internet kullanım süresi değişkeni anlamlı farklılık oluşturmuştur. Literatürde bu araştırmayı destekler tarzda benzer sonuç veren herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

5.2.7 Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma Değişkenine Ait Tartışma

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "gelişime açıklık" alt boyutundaki görüşlerinde sosyal medya hesabına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, "öğrenmeye isteklilik" alt boyutu ve YBÖ genel puanları bakımından öğretmen görüşleri arasında sosyal medya hesabına sahip olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde sosyal medya hesabına sahip öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin tüm alt boyutlarda ve genel puanda sosyal medya hesabına sahip olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal medya hesaplarının çoğunda kişisel paylaşımların yanı sıra bilimsel, sosyal, ekonomik, teknolojik vb. alanlarla ilgili eğitsel paylaşımların da yapılması ve yine güncel içeriklerden anında haberdar olma imkânı sunması, sosyal medya hesabına sahip öğretmenlere ihtiyaç duydukları bazı bilgilere erişme olanağı tanıması nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri konusunda sosyal medya hesabına sahip olma değişkeninin incelendiği ve dolayısıyla benzer veya aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır.

5.2.8 Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanma Süresi Değişkenine Ait Tartışma

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin "öğrenmeye isteklilik" ile "gelişime açıklık" alt boyutları ve YBÖ genel puanlarındaki görüşlerinin sosyal medya hesabını günlük kullanma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile sosyal medya hesabını günlük kullanma süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelenerek bir değerlendirme yapıldığında, sosyal medya hesabı olup, bu hesabı günlük 2 saat ve daha fazla bir süre kullanan öğretmenlerin sıra ortalamalarının diğer gruplarda yer alan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal medya hesabını günlük 2 saat ve daha fazla kullanan okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerini diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Alanyazın tarandığında okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri konusunda sosyal medya hesabını günlük kullanım süresi değişkeninin incelendiği ve bu araştırmaya benzer ya da aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.2.9 Katıldığı Online Eğitim Sayısı Değişkenine Ait Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin "gelişime açıklık" alt boyutu ve YBÖ genel puanına ilişkin görüşleri, katıldığı online eğitim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, anlamlı farkın "4 ve üstü" online eğitime katılan öğretmenler ile "hiç katılmayan" ve "1-3 arası" online eğitime katılan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, "4 ve üstü" sayıda online eğitime katılmış olan okul öncesi öğretmenlerinin "gelişime açıklık" alt boyutu ve YBÖ genel puanlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek çıktığı anlaşılmaktadır. "Öğrenmeye isteklilik" alt boyutunda ise öğretmenlerin katıldıkları online eğitim sayısı ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadıkları görülmektedir. Ancak söz konusu boyutta da "4 ve üstü" online eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili aldıkları eğitimler çoğunlukla kendilerini eksik gördükleri konulara yönelik olmaktadır. COVİD-19 pandemisi ile birlikte yüz yüze eğitimlere uzun süre ara verilmesi, eğitimlerde online seçeneklerin daha fazla değerlendirilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin mesleki ve/veya kişisel gelişimlerine yönelik katıldıkları online eğitimlerin YBÖ eğilimlerine pozitif yönde etki ettikleri düşünülebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri konusunda katıldıkları online eğitim sayısı değişkeninin incelendiği ve benzer ya da aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.2.10 Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenine Ait Tartışma

Araştırmanın bulguları, "öğrenmeye isteklilik" ile "gelişime açıklık" alt boyutlarında ve YBÖ genel puanında öğretmen görüşleri ile katıldıkları hizmetiçi eğitim/proje sayısı açısından istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmetiçi eğitim/projelere katılanlar ve katılmayanlar kıyaslandığında katılanlar lehine ve hizmetiçi eğitim/projelere katılanlar içinde de eğitim/projelere sayıca fazla katılanlar lehine anlamlı fark oluştuğu tespit edilmiştir. YBÖ'nin sürekli devam eden bir süreç olduğu göz önüne alındığında hizmetiçi eğitimlerin yani öğrenmelere olanak sunması nedeniyle elde edilen sonuçlar beklenebilir bir durumdur. Literatürdeki benzer çalışmaların sonucundan da yola çıkıldığında hizmetiçi eğitim/projelerin kişisel ve mesleki gelişmelere katkı sağladığı görülebilmektedir. Bu bağlamda YBÖ eğilimleri yüksek olan öğretmenlerin bu çalışmalara katılma noktasında daha istekli oldukları veya bu çalışmalara katılmanın YBÖ eğilimlerini arttırdığı söylenebilir. Dolayısıyla hizmetiçi eğitim/projeler YBÖ noktasında önemli bir değişkendir.

Literatür taraması yapıldığında bu araştırmayı destekler nitelikte, Akpınar (2020), Ayaz (2016) ve Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim/projelere katılımları ile YBÖ eğilimleri arasında anlamlı fark görülmüştür. Buna karşın aksi yönde sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde dijital okuryazarlığın en çok "bilişsel" alt boyutuna katılım gösterdikleri, en az ise "sosyal" alt boyutuna katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer alt boyutlara yönelik katılımları azalan bir sırada sırasıyla; "teknik" ve "tutum" şeklinde oluşmuştur. Ayrıca puan ortalamaları göz önüne alınıp bir değerlendirme yapıldığında okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığın "tutum" ve "bilişsel" boyutlarına yönelik görüşlerinin "çok üst düzey", "teknik" ve "sosyal" boyutlarına yönelik görüşlerinin ise "üst düzeyde" olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin dijital

okuryazarlık ölçeğinin (DOYÖ) geneline yönelik görüşlerinin de "üst düzeyde" olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının "üst düzeyde" olduğu görülmüştür.

Alanyazın tarandığında öğretmenlere (Korkmaz, 2020; Arslan, 2019; Çam & Kıyıcı, 2017; Öçal, 2017) ve öğretmen adaylarına (Özoğlu & Kaya, 2020; Boyacı, 2019; Özoğlu, 2019; Kozan & Özek, 2019; Ocak & Karakuş, 2019; Öztürk & Budak, 2019; Sarıkaya, 2019; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017) yönelik yapılan çalışmaların çoğu bu araştırma ile benzer veya paralel sonuçlar vermiştir. Cebeci (2020) tarafından öğretmenlerle ve Kuru (2019) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise bu araştırmanın aksi yönde sonuç verdiği görülmüştür.

5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Üzerinde Değişkenlerin Etkisine İlişkin Tartışma

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, dijital okuryazarlığın "teknik" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında öğretmen görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, "tutum" ve "bilişsel" alt boyutlarında katılımcı grupların görüşleri arasında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Söz konusu alt boyutlarda da erkek öğretmenlerin görüşlerinin az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerinin ele alınan tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre dijital araçlarla hem iş ortamında hem de iş ortamı dışında daha fazla etkileşim içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca topumun kültürel yapısının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim ülkemizde bilgisayar, tablet ve telefon gibi araçların internetle birlikte evlere yoğun olarak girmesi yaklaşık on yıllık bir süreci kapsamaktadır. Daha önce çoğunlukla internet erişimi için internet kafeler tercih edilirdi ve genellikle kadınlar bu tür mekânlara çok fazla girmemeyi tercih ederlerdi. Bu bağlamda ele alındığında erkeklerin hem dijital araçlarla hem de internet ile etkileşimleri daha uzun süreye dayanmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında bu durumun da etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde bu araştırmayı destekleyen çalışmalar (Acar, 2015; Boyacı, 2019; Çam & Kıyıcı, 2017; Göldağ & Kanat, 2018; Kaya, 2020; Korkmaz, 2020) olduğu gibi bu araştırmanın aksini (Arslan, 2019; Kozan & Özek, 2019) yansıtan çalışmalar da mevcuttur.

5.4.2. Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma

Bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına ilişkin görüşleri, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen verilerin analiz sonuçları incelendiğinde anlamlı farkın "25-30 yaş" ve "31-35 yaş" gruplarındaki öğretmenler ile "36 ve üzeri" yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, "25-30 yaş" ve "31-35 yaş" gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerinin "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Verilerin analizine göre "tutum" ve "bilişsel" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında ise öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak söz konusu boyutlarda da "36 ve üzeri" yaş grubundaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin diğer gruplara nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Dijital araçlara ve internete erişim imkânları son yıllarda fazlasıyla artmış durumdadır. Özellikle Z kuşağı veya Z kuşağına yakın olan öğretmenlerin teknoloji ile etkileşimleri çok yoğun olmaktadır. Buna rağmen anlamlı farkın çıkmaması, dijital araçlarla ilgili gelişmelerin sürekliliği ve eğitim alanında faydalanmak için bu gelişmeleri takip etme zorunluluğunun yaş kriterinden bağımsız ihtiyaçlar ile alakalı olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmaya benzer şekilde Öztürk (2020) ve Yaman'ın (2019) çalışmalarında da yaş değişkenine bağlı anlamlı bir fark oluşmamıştır. Acar (2015), Boyacı (2019), Korkmaz (2020) ve Öçal (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise araştırmanın aksine yaş değişkenine bağlı anlamlı fark ortaya çıktığı görülmüştür.

5.4.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçları, "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Anlamlı fark çıkmamasına karşın analiz sonuçları incelendiğinde tüm gruplarda öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" olduğu ortaya görülmektedir. Bununla birlikte yapılan analizlerde genellikle kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık

düzeylerinin diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında dijital araçların yoğun kullanılması nedeniyle öğretmenlerin dijital araçları kullanabilmek için buna yönelik öğrenme çabası içerisinde olmaları bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca düşük kıdeme sahip öğretmenlerin genellikle Z kuşağına yakın olmaları sebebiyle dijital araçlarla erken tanışmış olmaları, üniversitelerde buna yönelik eğitim almaları ve yüksek kıdem yılına sahip öğretmenlerin de genellikle Z kuşağının ebeveynleri olmaları sebebiyle dijital araçlarla fazla iç içe olmaları da dijital okuryazarlık düzeylerinin "yüksek" çıkmasındaki etkenlerden olabilir.

Literatür incelendiğinde bu araştırma ile benzer sonuç veren herhangi bir çalışmaya rastlanmazken çalışmaların genellikle bu araştırmanın aksi yönde sonuç verdikleri görülmüştür (Arslan, 2019; Korkmaz, 2020 ve Öçal, 2017).

5.4.4. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucuna göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında öğretmen görüşleri arasında mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre dijital okuryazarlık düzeyleri her iki grupta da tüm alt boyutlarda ve DOYÖ genel puanında "yüksek düzeyde" çıkmıştır. Ayrıca katılımcı grupların görüşleri birbirine yakın olmasının yanında, mezuniyeti eğitim fakültesi olan okul öncesi öğretmenlerinin açık öğretim fakültesi öğretmenlerine nazaran dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark çıkmaması ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkmasında öğretmenlerin kişisel gelişimlerine yönelik bu alanda ihtiyaç duydukları becerileri kazanmak için kendi kişisel girişimlerinin ve çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir. Literatürde mezun olunan fakülte değişkenine göre fazla çalışmaya rastlanmamakla beraber, Göldağ ve Kanat'ın (2018) çalışması bu araştırmanın aksine sonuç vermiştir.

5.4.5. Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Elde edilen verilerden yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri teknolojiyi kullanma düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde

farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan testin sonucunda, anlamlı farkın teknolojiyi "iyi" ve "çok iyi" düzeylerde kullanan öğretmenler ile teknolojiyi "orta" düzeyde kullanan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, teknolojiyi "iyi" ve "çok iyi" düzeylerde kullanan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı teknolojide meydana gelen gelişmelerin sonucu olarak ortaya çıkan okuryazarlık türlerinden bir tanesidir. Dolayısıyla dijital okuryazarlığın temelinin teknolojideki gelişmeler neticesinde üretilen dijital araçlar ve internetin varlığı olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda teknolojiye hâkim, dijital araçları çok iyi kullanan ve internet üzerinden işlem yapma becerisi olan bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıkması olası bir durumdur. Alanyazın tarandığında Sarıkaya'nın (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında bu araştırmayı destekler nitelikte anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

5.4.6. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin "tutum", "teknik" ve" sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, günlük internet kullanım sürelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan testin sonucunda, anlamlı farkın günlük internet kullanma süresi "3 saat ve üstü" olan öğretmenler ile "1-3 saat" arasında olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, günlük internet kullanma süresi "3 saat ve üstü" olan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik" ve "sosyal" alt boyutlarına yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Günlük internet kullanım süresinin fazla olması, bireylerin internetten faydalanabilmek için dijital araçlarla yoğun bir etkileşim içinde olduğu anlamını taşır. Aynı zamanda kullandıkları dijital araçların, hem çalıştıkları kurumlardaki ihtiyaçlar hem de günlük hayattaki işlerinden kaynaklı ihtiyaçlar dolayısıyla çeşitlilik gösterebileceğini düşünebiliriz. Bundan dolayı internette fazla süre geçiren bireylerin dijital araçların hem teknik boyutunda hem de internet üzerinden elde ettiği bilgileri doğru kullanma noktasında gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere daha fazla sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda düşündüğümüzde günlük internet kullanım süreleri bakımından anlamlı farkın çıkması beklenebilir bir durumdur.

Günlük internet kullanım süresi, literatürdeki birçok çalışmada değişken olarak kullanılmış ve Acar (2015), Arslan (2019), Kaya (2020), Öçal (2017) ve Sarıkaya'nın (2019) çalışmalarında bu araştırmayı destekleyen sonuçlara ulaşılırken, Boyacı (2019), Göldağ ve Kanat (2018), Öztürk ve Budak (2019) ile Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise aksi yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

5.4.7. Sosyal Medya Hesabına Sahip Olma ve Sosyal Medya Hesabını Günlük Kullanım Sıklığı Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanları bakımından öğretmen görüşleri arasında sosyal medya hesabına sahip olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Başka bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri, sosyal medya hesabına sahip olma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Literatürde Göldağ ve Kanat (2018) ile Kozan ve Özek (2019) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilirken, Sarıkaya'nın (2019) öğretmenlerle; Öztürk ve Budak (2020) ile Yaman'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda ise araştırmanın aksi sonuçlara ulaşılmıştır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin "tutum" ve "teknik" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarındaki görüşlerinin sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda anlamlı farkın, sosyal medya hesabını günlük "2 saat ve üstü" kullanan öğretmenler ile "30 dk.-1 saat arası" ve "1-2 saat arası" kullanan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan; "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutlarındaki görüşlerinin ise sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında sosyal medya hesabını günlük 2 saat ve üstü kullanan okul öncesi öğretmenlerinin diğer katılımcı gruplara nazaran dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal medya hesabını sık kullanan okul öncesi öğretmenlerinin telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital araçlarla daha çok zaman geçirdikleri için teknik açıdan gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olduklarını söyleyebiliriz. Bu durum sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığı arttıkça okul

öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Fakat "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutlarda anlamlı farkın çıkmamasının öğretmenlerin sosyal medyadan edindikleri bilgilere yeterli düzeyde eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmadıkları şeklinde ifade edilebilir. Literatür tarandığında bu araştırmayı destekleyen veya aksi yönde sonuç veren çalışmalara rastlanmamıştır.

5.4.8. Katıldıkları Online Eğitim Sayısı ve Hizmetiçi Eğitim/Proje Sayısı Değişkenlerine İlişkin Tartışma

Elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşlerinin katıldıkları online eğitim sayıları ile anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan analiz sonucunda, "4 ve üstü" online eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve genel puanda dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri konusunda katıldıkları online eğitim sayısı değişkeni ile ilgili benzer ya da aksi yönde çalışmalara rastlanılmamıştır.

Verilerden elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarına ilişkin görüşleri, katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda "6 ve üstü" hizmetiçi eğitime/projeye katılan okul öncesi öğretmenlerinin "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutları ile DOYÖ geneline dair görüşlerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Birçok alanda öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularla ilgili online veya hizmetiçi eğitimler düzenlenirken, önemli bir kısmı dijital ortamlarda olmak üzere çok sayıda da proje yürütülmektedir. Bu hizmetiçi eğitim ve projelerin içerikleri eğitim teknolojilerine yönelik olabiliyorken, özellikle COVİD-19 pandemi süreciyle birlikte giderek artan bir oranda bu hizmetiçi eğitim/projeler dijital kanallarla düzenlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında hizmetiçi eğitimler/projelerin bir bölümünün hem dijital ortamlarda yürütülmesi hem de içeriklerinin dijital araçlarla ilgili olması genelde öğretmenlerin özelde de okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin artmasına pozitif yönünde

etki edebilir. Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri konusunda katıldıkları hizmetiçi eğitim/proje sayısı değişkeni ile ilgili benzer ya da aksi yönde çalışmalara rastlanılmamıştır.

5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi İncelemeye İlişkin Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda YBÖ'nin dijital okuryazarlık ile yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile dijital okuryazarlık arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. DOYÖ'ne ait "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutlar ile YBÖ arasındaki korelasyon değerleri göz önüne alındığında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. YBÖ'ye ait "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile DOYÖ'ne ait "tutum", "teknik", "bilişsel" ve "sosyal" alt boyutlarının tamamı arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu analiz sonuçlarında görülmüştür. 20. Yüz yılda henüz üretilmemiş olan birçok dijital araç günümüzde teknolojideki gelişmelerle birlikte hayatımızın her anında yer almaya başlamıştır. Dolayıyla bilgisayar, tablet, telefon, akıllı saat, smart televizyonlar vb. dijital araçlar süreç içerisinde icat edilmeleriyle birlikte birey tarafından kullanımlarına yönelik öğrenmeler gerçekleşmektedir. Birey tarafından her yeni ürünün icadıyla birlikte gerçekleştirilen bu öğrenmeler YBÖ kapsamında ele alınırken aynı zamanda bu araçların teknik ve bilişsel gibi birçok boyutta amacına uygun kullanımı için de dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bulguları incelendiğinde görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin birbiri ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişki sergilemesi beklenen bir sonuçtur.

Literatürde YBÖ ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmalar mevcuttur. Boyacı (2019) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada benzer şekilde YBÖ ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın aksine Özoğlu (2019) ile Özoğlu ve Kaya (2020) tarafından yine öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda ise YBÖ ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin YBÖ Eğilimlerinin Dijital Okuryazarlığı Yordama Durumuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgulardan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin birbirini yordayıp yordamadığına dair durumları incelediğinde pozitif yönlü bir sonuç elde edilmektedir. "Öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" gibi YBÖ'yi oluşturan alt boyutların, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık görüşlerini ne şekilde yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları birlikte dijital okuryazarlık ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Bulgular incelendiğinde söz konusu iki alt boyut birlikte, dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerdeki değişimin %31,1'ini açıklarken, standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin dijital okuryazarlık üzerindeki göreli önem sırası; "gelişime açıklık" ve "öğrenmeye isteklilik" şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde de "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" değişkenlerinin dijital okuryazarlık üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir. Birey, öğrenmeye istekli ve gelişime açık ise birçok alanla ilgili gelişmeleri takip ederek bu alanlarda meydana gelebilecek yeniliklere ve değişimlere uyum sağlar. Yeni bilgileri elde etmek için çaba içerisinde olur. Dijital okuryazarlık da bu özelliklere sahip bireyin içeriği ve uygulamaları ile ilgili bilgi sahibi olmak için öğrenme çabası içerisinde olacağı bir alandır. Bu bağlamda öğrenmeye istekli ve gelişime açık olan bireyin dijital okuryazarlık yönünü arttırması beklenebilir.

Literatür incelendiğinde, yurt içinde veya yurt dışında YBÖ'nin "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile dijital okuryazarlığı yordama durumunun doğrudan birlikte araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin sonuçlara ve araştırmacılar ile uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arsındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, günlük internet kullanım süresi, sosyal medya hesabı olma durumu, sosyal medyayı kullanım sıklığı, katıldığı online eğitim sayısı, katıldığı hizmet içi eğitim/projelerin sayısı) ele alınarak incelenmiştir.

6.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Dair Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları ile YBÖ ölçeğinin tamamına yönelik görüşlerinin "çok üst düzeyde" olduğu görülmüştür.
- Elde edilen bulgular, erkek öğretmenlerin YBÖ eğilimlerine yönelik görüşlerinin ele alınan tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermiştir; ancak cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin "gelişime açıklık" alt boyutundaki puan ortalamaları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.
- Çalışma sonuçları, "öğrenmeye isteklilik", "gelişime açıklık" alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaşları, kıdemleri, mezun olunan fakülte, teknoloji kullanım düzeyi, sosyal medya hesabını günlük kullanım süresi ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin "gelişime açıklık" alt boyutundaki görüşlerinde sosyal medya hesabına sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

- “Gelişime açıklık” alt boyutunda ve YBÖ genel puanında katılım sağlanan online eğitim sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Araştırma sonuçları, “öğrenmeye isteklilik” ile “gelişime açıklık” alt boyutlarında ve YBÖ genel puanlarında öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerine Dair Sonuçlar

- Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik görüşleri incelendiğinde, DOYÖ’nin “tutum” ve “bilişsel” alt boyutlarına yönelik görüşlerinin “çok üst düzey”, “teknik” ve “sosyal” alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ise “üst düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin DOYÖ’nin geneline yönelik görüşlerinin de “üst düzeyde” olduğu görülmüştür.
- Cinsiyete göre, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin “teknik” ile “sosyal” alt boyutları ve DOYÖ genel puanları bakımından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak, “tutum” ve “bilişsel” alt boyutlarında ise cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Yaş değişkenine göre, “teknik” ve “sosyal” alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaşları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak “tutum” ve “bilişsel” alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Araştırma sonuçları, DOYÖ’nin “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ile “sosyal” alt boyutlarında ve DOYÖ genel puanlarında öğretmen görüşleri arasında teknolojiyi kullanma düzeyleri, günlük internet kullanma süresi, katıldığı online eğitim sayısı, katıldığı hizmetiçi eğitim/proje sayısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.
- Sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığı değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “tutum” ve “teknik” alt boyutları ile DOYÖ genel puanlarında sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını da göstermiştir.
- Araştırma sonuçları, “tutum”, “teknik”, “bilişsel” ve “sosyal” alt boyutları ile

DOYÖ genel puanlarındaki öğretmen görüşleri arasında kıdemleri, mezun oldukları fakülte, sosyal medya hesabına sahip olma değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan korelasyon analizine göre yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.
- "Öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" gibi YBÖ'nin alt boyutlarının, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, "öğrenmeye isteklilik" ve "gelişime açıklık" alt boyutları birlikte dijital okuryazarlık ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri, katıldıkları online eğitim sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermiş ve olumlu etkilenmiştir. Bu noktada online eğitimleri teşvik edici çalışmalara önem verilmelidir.
- Öğretmenlere teknoloji okuryazarlığı konusunda hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- Sosyal medya kullanım sıklığı göz önünde bulundurularak öğretmenlere ve öğrencilere sosyal medya okuryazarlığı konusunda eğitimler verilmelidir.
- YBÖ ile dijital okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bundan hareketle son derece önemli ve birbiri ile ilişkili olan bu iki kavramın, içinde bulunduğumuz teknoloji çağında lisans eğitiminin ilk yıllarından itibaren öğretmen adaylarına ders olarak okutulması önem arz etmektedir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmada teknoloji kullanım düzeyi ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından anlamlı fark çıkmamış olsa da teknolojiyi çok iyi kullanan ve internette fazla süre harcayanların YBÖ eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Bu bakımdan daha büyük bir örneklemde farklı branşlarla bu değişkenleri kullanarak bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre sosyal medya hesabına sahip olma değişkeni

bakımından “gelişime açıklık” alt boyutunda anlamlı fark çıkarken “öğrenmeye isteklilik” ve YBÖ genel puanlarına göre anlamlı fark oluşmamıştır. Araştırmada kullanılan ölçek kullanılmak suretiyle ortaya çıkan sonucun okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı olup olmadığını tespit etmek için farklı branşlarla sosyal medya hesabına sahip olma değişkeni üzerine araştırma yapılabilir.

- Araştırmada dijital okuryazarlık ile sosyal medya hesabına sahip olma ve sosyal medya hesabını günlük kullanma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Tamamen dijital ortamla ilgili olan bu iki değişkenin neden anlamlı fark oluşturmadığı konusunda farklı gruplarla çalışmalar yapılabilir.
- YBÖ ve dijital okuryazarlığın farklı alt boyutlar ve farklı değişkenlerle ele alınacağı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Acar, Ç. (2015). Anne ve babaların ilkokul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adabaş, A. (2016). Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi,* 155(156), 112-126.

Akpınar, Ş. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Aksoy, M. (2013). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altıntaş, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Arpa, M. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ve özerklik algıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Avrupa Birliği Komisyonu (2000). A memorandum on lifelong learning. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf] web adresinden 16 Şubat 2021 tarihinde indirildi.

Ayaz, C. & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(44), 847-856.

Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydın, ş. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.

Badke, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. *Online*, *34*(1), 48-50.

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.

Bayraktar, R. (2015). Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: ölçek geliştirme çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve yeni mahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bozkan, E. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile mobil öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Bozyel, M. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Brčić, M. K. & Perin, V. (2014). Reflection on key competencies for lifelong learning: A structural analysis of teachers' study programmes in the Republic of Croatia. *Andragoška spoznanja*, 20(2), 23-40.

Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.

Candy, P. C. (2002). Lifelong learning and information literacy. *Retrieved October*, 20, 2004.

Cebeci, Ü. (2020). An ınvestıgatıon of pre-servıce efl teachers' dıgıtal lıteracy skılls and the ıntegratıon of these skılls ınto teachıng contexts wıth a specıal focus to the use of dıgıtal tools and theır benefıts. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020

Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G. & Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. In Proceedings of international conference on information communication technologies in education *(ICICTE)* (pp. 418-430).

CILIP. (2004). Defines Information Literacy for the UK.

Commıssıon of The European Communities. (1999). Communıcatıon from the commıssıon to the councıl, the european parlıament, the economıc and socıal commıttee and the commıttee of the regıons. Brussels.

Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.

Çam, E. & Kıyıcı, M. (2017). Perceptions of prospective teachers on digital literacy. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 35-50.

Çam, E. & Üstün, A. (2016). The relation between professional attitude and life long learning tendency of teachers. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 9(1), 461-477.

Çatal, T. (2019). Geçmişten günümüze Türkiye'de yaşam boyu öğrenme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, G. (2017). İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Çetin, F. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik ile ilişkisinin incelenmesi (Sakarya üniversitesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çiçekçisoy, Y. (2008). Ab değişim programları, Türkiye'nin Avrupalılaşması, kültürel bütünleşme ve tam üyelik. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.

Dahlgren, M. A. & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991-999.

Day, G. S. (1999). The market driven organization: understanding, attracting, and keeping valuable customers. Simon and Schuster.

Demir-Başaran, S. & Sesli, C. (2019). Examination of Primary School and Middle School Teachers' Lifelong Learning Tendencies Based on Various Variables. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 729-741.

Demiralp, D. & Kazu, H. (2017). Comparison of effective lifelong learning levels of pre-service teachers ın terms of various variables.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2001). Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu (DPT: 2568 ÖİK: 584). http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/08_HayatboyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf web adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde indirildi.

Duran, E. & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

Duymuş, Y. & Sulak, S. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74.

Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Elçiçek, Z. (2019). Akıllı tahta uygulamalarına yönelik tezlerin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 16-22.

Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.

Erdener, M. A. & Gül, Ö. (2017). Investigation of elementary school teachers' perceptions relating to lifelong learning. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 11(2), 545-563.

Erdoğan, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Erdoğan, D. G. & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.

Ergün, S. & Özata, S. C. (2016). The tendency of preschool education teaching programs student's to lifelong learning. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861.

Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge,* 5(17), 1917-1938.

Ersoy, O. (1983). Halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(1), 1-4.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, *13*(1), 93-106.

Europian Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30(12), 2006. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF web adresinden 16 Mart 2021 tarihinde indirildi.

Gegeoğlu, Ş. (2014). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki alanda eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. . Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.

Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 145-159.

Göldağ, B. & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70(1), 77-92.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

Gündüz, S. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.

Günüç, S., Odabaşı, H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(2), 309-323.

Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 23-35.

Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi,* 18(1), 408-429.

Hauge, C. & Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum (Futurelab Handbook).[www]. *Bristol: Futurelab. National Foundation for Educational Research*.

Ho, Y. H., Chen, S. L. & Hsieh, T. H. (2019). A study on the mediating effect of learning orientation on the relationship between transformational leadership and employee lifelong learning. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(1), 48-50.

Horton, F. W. (2008). Understanding information literacy a primer, an easy-to-read, non-technical overview explaining what information literacy means, designed for busy public policy-makes, business executives, civil society administrators and practicing professionals.

Horuz, O. R. (2017). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (bartın ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Hunde, A. B. & Tacconi, G. (2013). Pulling and pushing forces for ICT use in initial teacher preparation for secondary schools. *US-China Education Review A*, 3(10), 707-721.

Ilgın, İ. (2020). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya üniversitesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 101-114.

Jovanova-Mitkovska, S. & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 573-578.

Kabataş, S. & Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-608.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim.

Karasar, N.(2007). Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kardeş, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839.

Kavtelek, C. (2014). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kaya, E. (2020). Toplumsal eşitsizlik ve dijital okuryazarlık: Lise öğrencileri üzerine bir alan araştırması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaya, H. E. (2010). Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Ilkogretim Online*, 15(3), 838-854.

Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. *Teaching Education*, 11(3), 245-265.

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

Kıvrak, E. (2007). Avrupa birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kozan, M. & Özek, M. B. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.

Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 522-531.

Köksal, N. & Çöğmen, S. (2013). Yaşam boyu öğrenenler olarak öğretmen adayları: Mesleki gelişimi desteklemede üniversite olanakları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (53), 21-40.

Kumpulainen, K. & Gillen, J. (2017). Young children's digital literacy practices in the home: A review of the literature. *Cost Action ISI1410 DigiLitEY*.

Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.

Kurt, E., Cevher, T. Y. & Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160.

Leffler, M. E. (2015). Digitally divided in jackson: Are students getting the digital literacy skills they need to succeed? Doctoral dissertation, Jackson State University, USA.

Lewis, J. & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of communication*, 48(1), 109-120.

MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf Erişim: 07.01.2021.

MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf Erişim: 07.01.2021.

MEB (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı. https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf Erişim: 17.12.2020.

MEB (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39

Meyers, E. M., Erickson, I. & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, media and technology*, 38(4), 355-367.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.

Ocak, G. & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.

OECD. (1996). Lıfelong learnıng for all polıcy dırectıons.

OECD. (1973). Recurrent education: a strategy for lifelong learning, Paris: OECD

Okumoto, K. (2003). *Lifelong learning policy in England and Japan: A comparative analysis*. Doctoral dissertation, Institute of Education University of London, England.

Oral, B. & Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspectes of learning in teacher education IPALTE 2013. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır*.

Ouane, A. (2002). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. *Institutionalising lifelong learning: Creating conducive environments for adult learning in the Asian context*, 17-22.

Öçal, F. N. (2017). İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.

Özengi, M. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi: Amasra halk eğitimi merkezi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Özerbaş, M. A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.

Özgür, H. (2016). The relationship between internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424.

Özoğlu, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki (Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özoğlu, C. & Kaya, E (2020). Z Kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.

Öztan-Ulusoy, Y. & Akpınar, Ş. (2018). Hayat boyu öğrenme programlarına katılan yetişkinlerin kurslara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 211-231.

Öztürk, Y. (2020). Dijital okuryazarlık hakkında lise öğrencilerinin kendilerine ve anne-babalarına yönelik görüşleri Kırıkkale ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, Y. & Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.

Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. & Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.

Polat, C. & Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı.

Reinking, D. (1994). Electronic Literacy. Perspectives in Reading Research No. 4.

Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *167*, 53-69.

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.

Sarıtaş, T. & Üner, N. (2013). Eğitimdeki yenilikçi teknolojiler: Bulut teknolojisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 192-201.

Sevinç, Ş. & Çelebi, M (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 1-1.

Solmaz, O. (2017). Adapting new media literacies to participatory spaces: Social media literacy practices of multilingual students. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 36-63.

Son, J. B., Park, S. S. & Park, M. (2017). Digital literacy of language learners in two different contexts. *Jalt Call Journal, 13*(2), 77-96.

Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Social Scıences Studies Journal,* 5(31), 1329-1342.

Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417.

Şimşek, H., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y.(2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.

Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed.)Pearson, Boston (2013).

Tezci, E. & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde*, *2*, 193-217.

Topuz, A. & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 99.

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

UNESCO. (1996). Learning: the treasure within, Paris: UNESCO

Ünal, K. & Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: Öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.

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

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.

Van Joolingen, W. (2004). Roles of modeling in inquiry learning. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings.* (pp. 1096-1097). IEEE.

Wain, K. (2000). The learning society: postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 36-53.

Woonsun, K. (2013). Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505.

Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yasa, H. D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Yaşar, Ç. (2019). Böte öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 274-286.

Yazon, A. D., Ang-Manaig, K., Buama, C. A. C. & Tesoro, J. F. B. (2019). Digital literacy, digital competence and research productivity of educators. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1734-1743.

Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.

Yılmaz, B.T. (2018). Türkiye'de sosyal medya okuryazarlığının Gerekliliği üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek-1: MEB Araştırma İzni

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-20247774 05.02.2021
Konu : Araştırma İzni (Levent BOZKURT)

.....KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 04/02/2021 tarih ve E-30769799-44-20152680 sayılı Valilik Onayı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Levent BOZKURT'un **" Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi"** konulu araştırma çalışmasını İlçenize bağlı Anaokulları ve Anasınıflarında uygulama isteği ile ilgili valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Süleyman İLGE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EK:
1- Anket Onay Belgesi
2- Anket Belgeleri

DAĞITIM:
Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİ EĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Telefon No : 0 (412) 322 22 36
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HATİP YAVUZ /MEMUR
Unvan : Memur
İnternet Adresi: diyarbakır@meb.gov.tr Faks:4123222248

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden efe3-868c-38b4-b084-ff0d kodu ile teyit edilebilir.

T.C.

DİYARBAKIR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Levent BOZKURT(Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi)
Kurum / Üniversitesi	Dicle Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Araştırma yapılacak Grup /Eğitim Kurumu ve Kademesi	İlimiz Merkez İlçelerine Bağlı Anaokulları ve Anasınıflarında Uygulamaya Yönelik
Araştırma Konusu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi
Kurum / Üniversitesi onayı	var
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	araştırma
Veri Toplama Araçları	
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	

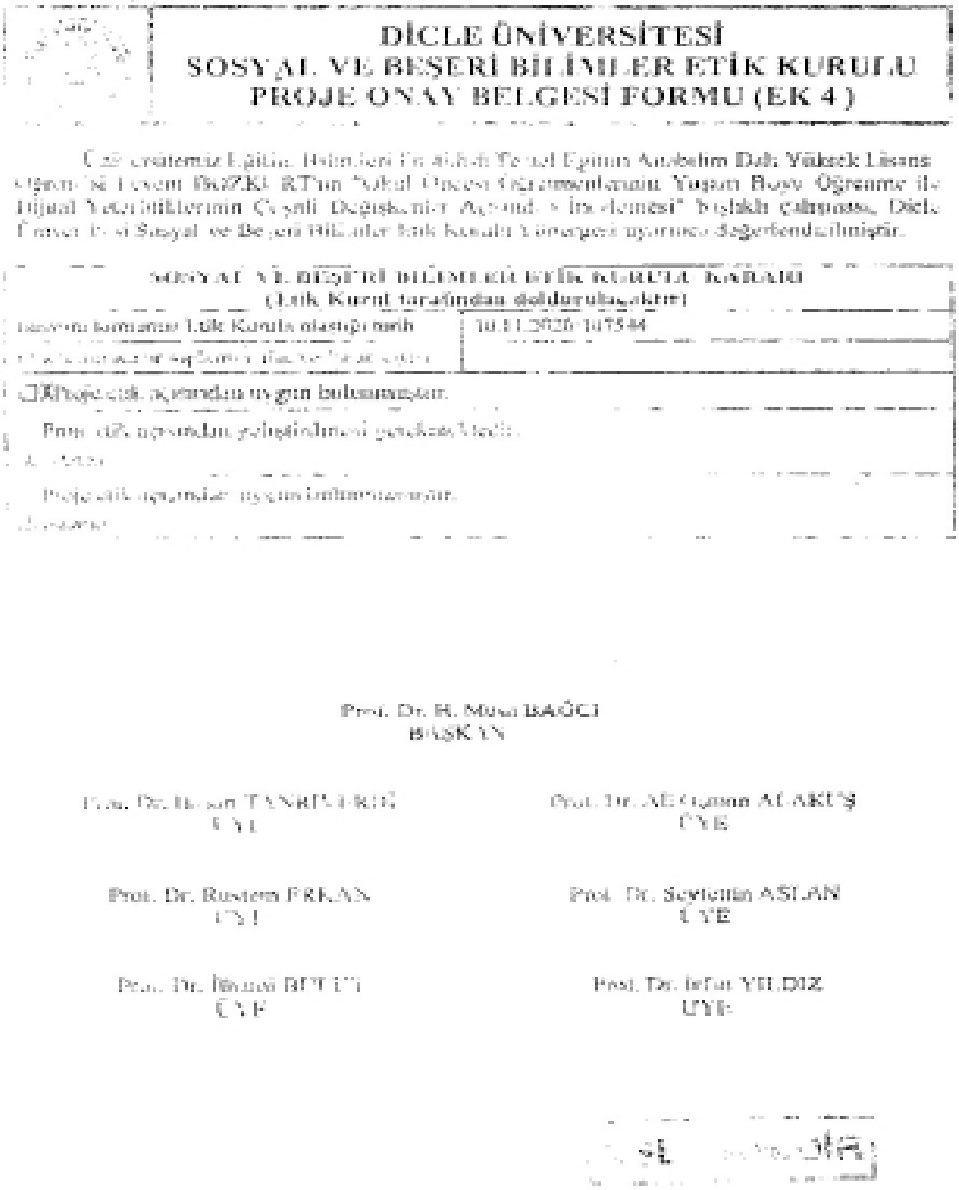
KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020/2 tarihli ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi.

Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2020-2021 eğitim öğretim yılını aksatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi: ....

Ek-2: Etik Kurulu İzni



DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY BELGESİ FORMU (EK 4)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hasem BOZKURT'un "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi uyarınca değerlendirilmiştir.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI
(Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)

Sayılı kurumsal Etik Kurula alınış tarih	10.11.2020-107544

☐Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.

Proje, öğrenciden gelişti[illegible] gerektirmektedir.

Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.

Prof. Dr. R. Musa BAĞCI
BAŞKAN

Prof. Dr. Hasan TANRIVERDİ
ÜYE

Prof. Dr. AE Gülnur ALAKUŞ
ÜYE

Prof. Dr. Rustem FIRAN
ÜYE

Prof. Dr. Sevilcan ASLAN
ÜYE

Prof. Dr. İbrahim BİTİ Çİ
ÜYE

Prof. Dr. İrfan YILDIZ
ÜYE

Ek-3: Kişisel Bilgi Formu

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYUÖĞRENME İLE DİJİTAL OKURYAZARLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sayın Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ile dijital yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlamıştır. Sizden istenen bilgiler, araştırma amaçlıdır ve verdiğiniz bilgiler gizli kalacak olup başka amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma; Kişisel Bilgiler Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Levent BUZKURT

Temel Eğitim ABD, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

Okul Öncesi Eğitimi ABD, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Cinsiyetiniz	:	Kadın ( )	Erkek ( )		
Yaşınız (Lütfen Yazınız)	:	……..			
Kıdeminiz (Lütfen Yazınız)	:	……..	yıl		
Mezun Olduğunuz Fakülte	:	Eğitim Fak. ( )	Açık Öğretim Fak ( )		Diğer ( )
Teknoloji Kullanım Düzeyiniz	:	Yetersiz ( )	Orta ( )	İyi ( )	Çok İyi ( )
Günlük İnternet Kullanım Süreniz	:	0-1 Saat ( )	1-3 Saat ( )	3 Saat Üstü ( )	
Sosyal Medya Hesabınız Var mı?	:	Evet ( )	Hayır ( )		
Sosyal Medya Hesabınız Var İse Günlük Kullanım Sıklığınız	:	0-30dk ( )	30dk-1saat ( )	1s-2saat ( )	2saat üstü ( )
Katıldığınız Online Eğitim Sayısı	:	Hiç Katılmadım ( )	1-3 arası ( )	4 ve üstü ( )	
Katıldığınız Hizmet İçi Eğitim/Projelerin Sayısı	:	1-3 arası ( )	4-6 arası ( )	6 ve üstü ( )	

Ek-4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (YBÖEÖ)

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişmelerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Mesleğimde karşılaşabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek-5: Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)

DİJİTAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
18. Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglar vb.) yardım alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek kendimi yönetmemi ve bağımsız olmamı sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar vb.) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
29. İnternetten bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs, Ipadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım gücü yüksektir.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarım ile daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	( )	( )	( )	( )	( )
34. İnternet tabanlı etkinliklerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

EK-6: ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Levent BUZKURT

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

Derece	**Alan**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2010-2014
Yüksek Lisans	Sınıf Eğitimi	Dicle Üniversitesi	2019-2021

İş Deneyimi:

Diyarbakır/Silvan Alibey İlkokulu (Okul Öncesi Öğretmeni) — 2014-2015; 2018-2020

Diyarbakır/Silvan Alibey İlkokulu (Müdür Yardımcılığı) — 2015-2017

Diyarbakır/ Kayapınar Yumurcaklar Anaokulu (Müdür Yardımcılığı) — 2020-2021