



DOI: 10.18039/ajesi.824040

Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki¹

Ceren ÖZOĞLU², Esra KAYA³

Geliş Tarihi: 10.11.2020

Kabul Tarihi: 21.12.2020

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Z kuşağı 1. Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amacın yanı sıra öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve bölümleri gibi kişisel özellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 397 kişiden oluşan 1. sınıf öğretmen adayına ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0’ a aktararak çözümlenmiştir. Cinsiyet ve bölüm değişkeni kapsamında, araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için T-Test ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakmak için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve dijital okuryazarlıklarının “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarında sonuçlar hem cinsiyet hem bölüm değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar kelimeler: dijital okuryazarlık, öğretmen adayı, yaşam boyu öğrenme, Z kuşağı

Atf: Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. DOI: 10.18039/ajesi.824040

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² (Sorumlu Yazar), Öğretmen, Türkiye, cerenozoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6225-6149>

³ Doktor Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, eturhan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9751-845X>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nin 27.02.2019 tarih ve 13755 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.



DOI: 10.18039/ajesi.824040

Analysis of The Relationship Between The Lifelong Learning and Digital Literacy of Generation Z Teacher Candidates¹

Ceren ÖZOĞLU², Esra KAYA³

Submitted by: 10.11.2020

Accepted by: 21.12.2020

Type⁴: Research Article

Abstract

The purpose of this study is to determine the lifelong learning tendencies and digital literacy of Generation Z teacher candidates who study at Anadolu University, Faculty of Education and to reveal the relationship between these two variables. Besides this main purpose, it is also aimed to find out whether teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy are significantly different according to personal characteristics like gender and department. The study is designed in relational screening model. The data of the study were collected through Likert type data collection tools "Lifelong Learning Tendencies Scale" and "Digital Literacy Scale" and a personal information form. In the research, 397 first grade students who were studying in Anadolu University Faculty of Education in 2018-2019 academic year were surveyed. The quantitative data of the study were analyzed by transferring them to SPSS 22.0. Within the scope of the gender and department variable, T-Test and one-way ANOVA were applied to examine whether there was a statistically significant difference in the lifelong learning tendencies of pre-service teachers participating in the study. Correlation analysis was used to examine whether there is a significant relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy. According to the study results, lifelong learning tendencies and the digital literacy skills of teacher candidates were determined as high. Teacher candidates' lifelong learning tendencies and subdimensions differentiates according to the gender and department variables. Teacher candidates' digital literacy differentiate according to the department and gender variable. Although teacher candidates' digital literacy does not differentiate according to the department, it differentiates according to the gender variable. It is not found correlation between lifelong learning tendencies and digital literacy of teacher candidates.

Keywords: digital literacy, generation Z, lifelong learning, teacher candidates

Cite: Özoğlu, C. and Kaya, E. (2021). Analysis of the relationship between the lifelong learning and digital literacy of generation Z teacher candidates. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. DOI: 10.18039/ajesi.824040

¹ This article is a part of a master's thesis

² (Corresponding Author), Teacher, Turkey, cerenozoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6225-6149>

³ Assistant Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, eturhan@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9751-845X>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee Approval of Anadolu University, Education Faculty, dated 27.02.2019 and issue number 13755

Giriş

Türkiye ve dünya ülkelerinde eğitime bakış açısının genişlediği ve dijital öğrenmelerin arttığı zaman söz konusudur. Bu dönemde online öğrenme ortamları ve e-öğrenme içeriklerinin artması ile birlikte dünyanın her yerinden insana fayda sağlanmaktadır. Ancak, bu dijital ortamlarda artan bilgi kaynaklarından doğru bilgilere ulaşmak ise dijital okuryazarlık becerileriyle mümkün görünmektedir. Dolayısıyla, 21.yy'da bireylerin günlük yaşamda bilgi akışı sağlamaları ve yaşam boyu öğrenme becerilerini sürdürebilmesi, dijital okuryazarlık becerileri ile yakından ilgilidir.

Yaşam boyu öğrenme becerileri ve farklı okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi, farklı hükümet politikalarında olduğu gibi, 2023 Türk Eğitim Vizyonunun da hedeflerinin arasında yer aldığı görülmektedir. Bu hedeflerin sağlanabilmesinde ve her daim çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde yönlendirici konumda yer alan öğretmenin işlevi büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin artması ile birlikte dijital okuryazarlık becerisine sahip öğretmenlere olan ihtiyaç da fazlalaşmaktadır.

2000'li yıllarda dijital teknolojinin hâkim olduğu yaşam boyu öğrenme felsefesinin pek çok eğitim sistemine dahil olduğu dünyaya doğan ve Z kuşağı olarak adlandırılan kuşak artık üniversitelerde öğrencidir. Eğitim Fakülteleri'nde de Z kuşağı öğretmen adayları öğrenim görmektedir. Teknolojinin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olması sebebiyle dijital okuryazarlık kavramının bu kuşakla ilişkili olduğu açıktır. Dijital okuryazarlığın dijital ortamlarda var olmak ve sanal sohbet odalarında iletişim kurmanın ötesinde dijital ortamlardan edinilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama yeteneğini içermesi, Z kuşağı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri hakkında bir merak oluşturmaktadır (Morrison ve Garcia, 2011, s.5-6). Dijital çağın öğretmenin doğru bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmesi ve özellikle öğrenmeyi öğretmesi, bireyi aktif öğrenmeyi öğrenen haline dönüştürerek yaşam boyu öğrenme felsefesini sahiplendirir. Z Kuşağı öğretmen adaylarının da gelişimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesi olarak benimsemesi eğitimin hedefleri açısından önem teşkil etmektedir (Yaman ve Yazar, 2015, s.1555).

Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim sistemleri, bireylerin hayata hazırlanmasını sağlar. Bireyler değişen topluma uymalı ve toplumun değişiminde rol almalıdırlar. Çağın gerisinde kalınması bireylerin hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde bireyler de yaşam standartlarını geliştirmek için kendilerini sürekli yenilemek durumundadırlar. Bireylerin bu ihtiyaçlarının giderilmesinde bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin, “yaşam boyu eğitim” kavramını doğurduğu ve bu kavramın yaygınlaşmasına olanak verdiği düşünülmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003, s.45). Longworth (2003, s.14-22), yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği konusunda 8 neden belirtmiştir. Bunları; temel coğrafi gelişmeler, televizyon ve medyanın etkileri, çevresel zorunluluklar, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilişim teknolojilerindeki bilgi patlaması, artan oranlardaki bireyselleşmeler ve yenilikçi iş gücü ihtiyacı olarak sıralamıştır.

‘Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı; eğitim ve öğretime katkı sağlamaktır. Belirli birtakım hedefleri şu şekilde sıralayabiliriz (Levin, 2003, s. 5):

- İşgücü piyasasına katılım fırsatları içerir;
- Eğitim sisteminde yetişkin eğitimi ve öğretimine gereken önemin gösterilmesine yardımcı olmak;
- Kamu ve özel kuruluşlar arasındaki işbirliğini geliştirmek ve biçimlendirmek;
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilmek;
- Şeffaf bir eğitim – öğretim düzeni yakalayabilmek;

- İstihdam edilen kişilerin kendilerini geliştirmek için eğitim ve öğretim sürecinin içinde kalmasına fırsat tanımak;
- Eğitimde sürekli iyileştirmeler olmasına olanak tanımak.

Toplumdaki tüm bireylerin sosyal ve ekonomik yaşama katkıda bulunma noktasında yaşam boyu öğrenme hedefine ulaşmaları, öğretmenlerin çabası ve planlı eğitim öğretim süreçleriyle mümkün görünmektedir. Avrupa Komisyonu Çalışma Grubu (1997, s.131) ve UNESCO (1996, s.141) gibi uluslararası kuruluşlar toplumsal değişime ve çağa ayak uydurmak için yüksek kalitede bir eğitim ve öğretimin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu kuruluşlar, değişimin aracı olarak öğretmenlerin, özellikle de öğretmen kalitesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dijital çağın öğretmeni, eğitim programlarında yer alan kitapların bilgisini aktaran olmamalıdır, öğretmeyi öğretmelidir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi hem kendileri hem de öğrencileri için bir yaşam felsefesi haline getirebilmeleri gerekmektedir (Yaman ve Yazar, 2015, s.1555).

Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık literatürde uzun ve değişen bir tarihe sahiptir. Dijital çağda dijital teknolojilerin hızla gelişmesi, bireyleri dijital ortamlardaki sorunları çözmek için giderek artan bilişsel becerilere sahip olmalarını gerektiren durumlarla donatmaktadır. Bu becerilere genellikle "dijital okuryazarlık" denir (Aviram ve Alkalai, 2006, s.1). Dijital okuryazarlık, teknolojik çağda, kullanıcıların karmaşık dijital görevlerin yerine getirilmesinde sezgisel olarak çalışmasına yardımcı olan bir anahtar haline gelmiştir (Alkalai ve Amichai-Hamburger, 2004).

Dijital teknolojileri kullanarak bilgiyi bulmak, değerlendirmek, kullanmak ve oluşturmak; iletişim araçlarını veya ağlarını etkili bir biçimde kullanabilmek; dijital teknoloji araçları aracılığıyla sunulan çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri çoklu formatlarda anlama ve kullanma becerisi; dijital ortamda çeşitli yazılımlar aracılığıyla görevlerini etkin bir şekilde yerine getirme becerisi dijital okuryazarlık olarak adlandırılır. Bunların yanı sıra medyayı okuma ve yorumlama ve dijital ortamlardan edinilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama yeteneğini içerir (Morrison ve Garcia, 2011, s.5-6). Dijital okuryazarlık, öğrenmeye yönelik çok yönlü bir yaklaşımı içerir. Bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme stratejileriyle bağlantılıdır. Okuryazarlık için ön koşul olduğuna inanılan ve "bireyleri eleştirel düşünmeye öncü ederek ve bireylere yardım ederek öğrenmeyi öğrenmek için bir çerçeve oluşturur" (Jeffrey vd., 2011, s. 385).

Dijital çağda, dijital alandaki teknolojilerin seri bir şekilde geliştirilmesi, dijital ortamlarda karşılaşılan problemleri gerçekleştirmek ve çözmek için önemli olan teknik anlamdaki, bilişsel ve sosyal becerilerin çeşitliliğinin kullanılmasını gerektiren durumlarla bireylerle yüzleşir. Bu beceriler, alanyazında "dijital okuryazarlık" olarak adlandırılmıştır (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004, s.421-423).

Z Kuşağı Öğretmen Adayları

2000-2020 yılları arasında doğan bireylerin kuşağı olarak adlandırılan Z Kuşağı, 2019 yılında henüz iş yaşamında yer almayan gençlerin sosyal ve iş yaşamındaki gösterecekleri tutumlar belli olmadığı için araştırmaların konusu olmamıştır. Z kuşağını önceki kuşaklarla farklılaştıran etmenlerin en büyüğü teknoloji olarak yer alabilir. Tulgan (2013), yetişkinlerin, çalışma hayatına başlayacak Z kuşağını şekillendiren beş önemli biçimlendirici kavramdan bahsetmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. **Sosyal medya gelecektir:** Z kuşağının iş yaşamında yönlendirilebilmesi, sosyal medya araçlarına hâkim olmayı gerektirir. Yöneticiler için anahtar, sosyal medyanın komut odaklı kullanımıdır.
2. **İnsan ilişkilerinin önemi:** Z Kuşağı'nın otorite ilişkilerinde kendinden önceki kuşağa göre daha az dirençli olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yoğun iş ortamına girdiklerinde bireysel performans göstermeleri beklenmektedir.
3. **Beceriler Arasındaki Uçurumlar:** Z Kuşağı, önceki kuşaklarla yaşadığı iş yaşamındaki teknik beceri açığıyla ilgili sıkıntı yaşayacaktır. Z kuşağının yönetilmesinin bu yönden zor hale geleceği düşünülse de önceki kuşaklara göre daha adil beklentileri olacağı düşünülmektedir.
4. **Küresel Düşünme Şekli ve Yerel Gerçeklik:** Z kuşağı, dünyanın diğer bölgeleri hakkında çevrimiçi dünya sayesinde diğer kuşaklardan daha çok bilgi sahibidir. Çevrimiçi olarak sınırsız bir dünyaya çok bağlılar, ancak onları çalıştıkları çevreye uyu sağlamaları için odaklanmaları gerekmektedir.
5. **Sonsuz Çeşitlilik:** Z kuşağı, önceki kuşaklarla karşılaştırıldığında farklılığı düşündüren yepyeni bir düşünce tarzını yansıtıyor. Önceden bilinen kategorilere girme olasılıkları daha düşüktür ve kendilerine hitap eden çeşitli kimlik bileşenlerini ve bakış açılarını karıştırıp eşleştirme olasılıkları daha yüksektir.

Bu bilgiler ışığında, okullarda öğretmenlik yapacak ve diğer kuşaklardan farklı özelliklere sahip Z Kuşağının öğretmenlik rolünü doğru şekilde üstlenebilmesinde yöneticiliğini yapan okul müdürlerinin doğru yönlendirmeler yapabilmesi gerekmektedir. Z kuşağının çevrimiçi ortamlara bağlılığı ve sosyal medya kanallarından iletişim kurma alışkanlıklarına uygun şekilde dijital okuryazarlığı yüksek yöneticiler tarafından yönlendirilmek isteyecekleri düşünülmektedir. Düşünce tarzlarının farklı olmasını ve bireysel gelişmelerinin önemi, okul yöneticilerinin ve MEB'in öğretmen özerkliği konularında değişiklikler yapılmasını gerektirebilir. Bunların yanı sıra, dijital okuryazarlık becerileri yüksek Z kuşağı öğretmenleri, sosyal medya araçlarını sınıflarına kazanımlar doğrultusunda doğru şekilde uyarlayabilir.

Z Kuşağı öğretmenleri, aynı teknolojik çağda doğdukları için, öğrencileriyle ilişki kurabileceklerdir. Sosyal medya, siber zorbalık, eksiklik korkusu ve öğrencilerinin karşılaştığı diğer stresler üzerinde mükemmel görünmeye çalışmanın baskısını yaşadıkları için anlayabileceklerdir. Bu durum mesleğe bir empati ve şefkat düzeyi getirebilir. Kendi deneyimlerinden ve duygularından yararlanan öğretmenler eğitimde değişim yaratabilirler. Dijital çağda yaşam boyu öğrenmeyi özümsemiş bir öğretmen, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanabiliyor olmalı ve eğitim programlarını dijital okuryazarlık kapsamında öğrencilerin farkındalığını arttıracak şekilde düzenleyebilmelidir (Óhidy, 2008, s.91-92). Öğretmenlik mesleği, yapılandırılmak istenen dijital çağın toplumu için çok büyük bir önem arz etmektedir. Toplumların şekil almasında öğretmenler büyük bir rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi de kapsayan 21.yy'ın toplumunun gerektirdiği beceriler doğrultusunda eğitim sistemleri taleplere yanıt verecek şekilde düzenlenmelidir (Coolahan, 2002, s.15). Özetle, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip Z kuşağı öğretmenlerinin iş hayatında nasıl davranacağı ve nasıl değerlere sahip öğretmen olacakları, Z kuşağının özelliklerine göre tahmin edilebilmektedir. Z Kuşağının, bireysel, özgür ve teknolojiye bağımlı özellikleri, öğretmenlik rollerini değiştirip dönüştüreceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Z kuşağı öğretmen adaylarının; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a) cinsiyetlerine,
 - b) bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, Eskişehir’de bulunan Anadolu Üniversitesi’nde Eğitim Fakültelerinde öğrenimine devam eden 1. Sınıf öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiye bakılması amaçlanmıştır. Araştırmanın belirlenen amaçları doğrultusunda yapılan bu araştırma ilişkisel tarama tipi araştırmadır. İlişkisel tarama tipi araştırmalar birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak, toplanan veriler arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ile yapılır (Can, 2018, s. 9-10).

Evren ve Örneklem

Araştırmada evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde; İngilizce, Almanca, Fransızca, Güzel Sanatlar Resim-İş, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Özel Eğitim, İlköğretim Matematik, Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 1. Sınıf düzeyindeki öğretmen adayları (854 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen adaylarının, 1. Sınıf düzeyinden seçilmesinin sebebi, 2019 yılı itibariyle 21.yy’da dünyaya gelmiş teknolojiyle iç içe yaşayan ve Z kuşağı olarak adlandırılan neslin eğitim fakültelerinde ilk defa öğretmen adayı olarak eğitim alıyor olmasıdır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ise kullanılacak ölçme araçlarındaki madde sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Tavşancıl’a (2005) göre araştırmaya dahil edilecek kişi sayısı kullanılacak ölçeklerdeki madde sayısının en az 5 katı kadar olmalıdır. 37 maddeden oluşan ölçeklerin kullanıldığı bu çalışmada en az 185 kişinin araştırmaya dahil edilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Altunışık vd., 2010 s. 144). Araştırmanın yapıldığı dönemde toplanan kullanılabilir veri sayısı 397’dir ve bu sayı araştırma yapılması için yeterlidir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları

Bölümler	(f)	(%)
Okul Öncesi Öğretmenliği	40	10,1
Sınıf Öğretmenliği	29	7,3
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	9,3
İngilizce Öğretmenliği	66	16,6
Almanca Öğretmenliği	27	6,8
Fransızca Öğretmenliği	11	2,8
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	36	9,1
Özel Eğitim Öğretmenliği	126	31,7
Toplam	397	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” gibi likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın ilk ölçeği, Coşkun’un (2009) geliştirdiği “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği(YBÖ)’dir. Ölçek, toplamda 27 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk iki boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin (6) ve sebatı (6) destekler nitelikte 12 adet olumlu madde bulunmaktadır. Son iki boyutunda ise öğrenmeyi düzenlemeden yoksunluk (6 madde) ve bunun sebeplerine dair olan merak yoksunluğu (9 madde) da dahil olmak üzere 15 adet olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerinin yanıtları, “1 Çok Uyuyor”, 2. “Kısmen Uyuyor”, 3. “Çok Az Uyuyor”, 4. “Çok Az Uymuyor”, 5. “Kısmen Uymuyor”, 6. “Hiç Uymuyor” yanıtları ile likert tipi derecelendirme ölçeklendirmesidir. Ölçek, cümleleri olumlu ve olumsuz uçlar aralığında değişmekte olduğu için gönüllü katılımcının tutum puanı, ölçek boyutunun ortalarına denk geldiği durumda; katılımcının yaşam boyu öğrenme eğiliminin tam oluşmadığı ya da orta düzey olduğu varsayılan bir etmenddir (Coşkun, 2009). Bu bilgilerden hareketle 6’lı likert tipinden oluşan YBÖ ölçeğinde, 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak alınmıştır. Ölçek, yapılan işlemlerin ardından son durumda 27 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı’nın (α) hesaplanması sonucu bulunan değer ise 89.olmuştur. (Coşkun, 2009, 130-134).

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Üstündağ, Güneş ve Bahçivan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan likert dereceleme türünde hazırlanmış “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”dir. Ölçek maddelerinin yanıtları, 1.”Kesinlikle Katılmıyorum”, 2.”Katılmıyorum”, 3.”Kararsızım”, 4.”Katılıyorum”, 5. ise ”Kesinlikle Katılıyorum” olması itibarıyla ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’, 5’li likert tipinde derecelendirme ölçeği kapsamındadır. Ölçek puanlarının geçerliliğini kanıtlamaya yönelik bir faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeği 10 adet olumlu madde oluşturmaktadır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 şeklinde belirlenmiştir. Tüm işlem ve analizler uygulandıktan sonra, ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiş ve dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmadan edinilen veriler, kod birimlerinin girişi yapılarak önce Excel 2010 programına girişleri yapılmıştır. Sonrasında veriler, SPSS 22.0 istatistik programına aktarılarak çözümlenmeleri yapılmıştır.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri

Ölçek	Cronbach alpha (α)
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	.87
Motivasyon	.71
Sebat	.79
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	.73
Merak Yoksunluğu	.86
Dijital Okuryazarlık Ölçeği	.86

Tablo 2’de ölçek güvenirliğini belirlenmek adına araştırmacı tarafından yapılan ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’, YBÖ Eğilimleri Ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarına ait olan Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır. Bu tez çalışmasında Cronbach alpha. (α) iç tutarlılık katsayısı, YBÖ için .87, Dijital Okuryazarlık ölçeği için .86 olarak saptanmıştır. Alanda yapılan araştırmalar, ölçeğin yüksek bir güvenilirlik katsayısı (>.70) olduğunu göstermiştir. Ölçeğin bütünü için ise alt boyutlu yapı olması nedeniyle tabakalı alpha hesaplaması yapılmıştır. Cronbach alpha katsayıları motivasyon alt boyutu için 0,71; sebat alt boyutu için 0,79; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu için 0,73 ve son olarak merak yoksunluğu alt boyutu için 0,86 olarak bulunmuştur. YBÖ ölçeği bu çalışmanın yapıldığı örnekleme için iç tutarlılığı yüksek bir yapıdadır. Ölçeğin güvenirliğinin alt boyut ve tüm ölçek bazında yeterlidir (>0,70; Nunnally ve Bernstein, 1978).

Tablo 3. Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
YBÖ Eğilimleri	397	4,80	4,88	4,52	-,481	-,430
Dijital Okuryazarlık	397	3,52	3,60	3,70	-,502	,439

Etik Konular

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Rektörlüğü’nün 27.02.2019 tarih ve 13755 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan tüm veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci, Mart 2018 ve Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, gerekli çıktılar ile öğretmen adaylarına dağıtılmış ve gönüllülük esasına dayanarak katılımcılara uygulanmıştır.

Uygulama sırasında araştırmacı tarafından; araştırmanın amacını, önemini ve likert tipi ölçeklerin nasıl cevaplanması gerektiği hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan ayrıca kişisel bilgiler istenmemiştir ve verilerin toplu halde değerlendirileceği bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular

Yer alan bölüm, ‘‘Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde olduğuna yönelik alt problem kapsamında yer alan araştırma bulgulara yer vermektedir.

Tablo 4. YBÖ eğilimlerinin alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

YBÖ Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
YBÖ Eğilimleri	397	4,84	,61	3,00	6,00
Motivasyon	397	5,43	0,54590	2,50	6
Sebat	397	4,67	0,81084	2	6
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	397	4,86	1,05231	1	6
Merak Yoksunluğu	397	4,41	1,07598	1,50	6

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarına ait ortalama puanların $\bar{X}=4,84$ olduğu belirlenerek, öğretmen adaylarının çoğunluğunun “Kısmen uyuyor” seçeneğinde daha yoğun olduklarına ulaşılmıştır. Standart sapma değerlerine bakıldığında YBÖ eğilimlerinin ,61 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında YBÖ eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlarının betimsel istatistikleri incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarında; motivasyon boyutunun $\bar{X}=5,43$, sebat boyutunun $\bar{X}=4,67$, ‘öğrenmeyi düzenlemede yaşanan yoksunluk’ boyutunun $\bar{X}=4,86$, merak yoksunluğuna dair boyutun ise $\bar{X}=4,41$ olduğu bulunup genel anlamda “Kısmen uyuyor” seçeneğinde yoğunlaştıklarına ulaşılmıştır. Tüm alt boyutlar incelendiğinde ölçekten alınan en yüksek puanın tüm alt boyutlarda 6,00 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu görülebilir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlerine Göre Analizlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet ve bölüm değişkeni kapsamında, araştırmaya katılım sağlayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde istatistikî olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için T-Test ve tek yönlü ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 5. YBÖ eğilimlerine yönelik alt boyutların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

YBÖ Eğilimleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
YBÖ Eğilimleri	Kadın	267	4,95	0,57725	395	5,152	0
	Erkek	130	4,62	0,63787			
Motivasyon	Kadın	267	5,49	0,48906	395	3,37	0,001
	Erkek	130	5,30	0,62930			
Sebat	Kadın	267	4,75	0,75544	221,087	2,673	0,008
	Erkek	130	4,51	0,89514			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	267	4,99	0,96752	218,781	3,557	0
	Erkek	130	4,58	1,16189			
Merak Yoksunluğu	Kadın	267	4,56	1,03918	395	4,077	0
	Erkek	130	4,10	1,08799			

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı tablo incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($t= 5,152$, $p>0,05$). Bu bilgiler çerçevesinde, kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4,95$) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, erkek öğretmen adaylarının eğilimlerinden ($\bar{X}= 4,62$) daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutunda t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı tablo incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t= 3,37$, $p>0,05$). Belirlenenlerden hareketle kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=5,49$) motivasyonu, erkek öğretmen adaylarının motivasyonuna ($\bar{X}= 5,49$) göre daha yüksek düzeydedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sebat boyutu incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t=$

2,673, $p>0,05$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının ($X=4,75$) kararlılığı (sebat), erkek öğretmen adaylarının kararlılığından (sebat) ($X= 4,51$) daha yüksek düzeydedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun karşılaştırıldığı tablo incelendiğinde t testi sonucunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ($t= 3,557$, $p>0,05$). Bulunan sonuç göstermektedir ki; kadın öğretmen adaylarının ($X=4,99$) öğrenmeyi düzenlemeleri, erkek öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemelerinden ($X= 4,58$) daha yüksek düzeydedir. Tablo incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak yoksunluğu boyutunun karşılaştırıldığı t testi sonucunda kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ve erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 4,077$, $p>0,05$). Bu bilgilerden hareketle, kadın öğretmen adaylarının ($X=4,56$) meraklılıkları, erkek öğretmen adaylarının meraklılığından ($X= 4,10$) daha yüksek düzeydedir.

Eğitim Fakültesinde farklı programlarda yer alan 1. Sınıf öğretmen adaylarının YBÖ Eğilimlerinin bölüm değişkenine göre istatistikleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
YBÖ Eğilimleri	Okul Öncesi	40	5,48	0,51074
	Sınıf	29	5,54	0,38423
	İlköğretim Matematik	37	5,22	0,55559
	İngilizce	66	5,30	0,50865
	Almanca	27	5,57	0,46588
	Fransızca	11	5,61	0,38514
	Güzel Sanatlar-Resim İş	25	5,51	0,47366
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	36	5,57	0,59735
	Özel Eğitim	126	5,41	0,54590

1. Okul Öncesi Öğretmenliği, 2. Sınıf Öğretmenliği, 3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 4. İngilizce Öğretmenliği, 5. Almanca Öğretmenliği, 6. Fransızca Öğretmenliği, 7. Güzel Sanatlar-Resim İş Öğretmenliği, 8. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 9. Özel Eğitim

Tablo 7. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	f	p
YBÖ Eğilimleri	Gruplar Arası	6,93	8	,867	2,342	0,018
	Gruplar İçi	143,668	388	,370		
	Toplam	150,604	396			

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bölüm değişkenine yönelik anlamlı farklılık göstergesini bulmak için öğretmen adaylarının sonuçlarına yapılan tek yönde (ANOVA) sonucunda bölümlerin aritmetik ortalamalarının farkının istatistiksel manada anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=2,342;01$, $p<0,05$). ANOVA sonuçları doğrultusunda istatistiksel anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. İncelemede kullanılacak çoklu karşılaştırma testinin kararının verilmesinde Levene testine başvurulmuştur. Levene testinin sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre varyansların homojenlik testi

	Levene	sd1	sd2	p
YBO	,614	8	388	,766

$p > .05$ olduğundan dolayı varyanslar homojendir.

Tablo 8’de yer alan Levene testi sonuçları incelenmiştir ve varyansların homojen olduğu belirlendiği için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. İncelemede kullanılacak çoklu karşılaştırma testininin kararının verilmesinde Tablo 8’de yer alan Levene testi sonuçları incelenmiştir ve varyansların homojen olduğu belirlendiği için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları, Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. YBÖ eğilimlerinin bölüm değişkenine göre Tukey testi sonuçları

Bölüm	Bölüm	Ortalama	Ss	p	% 95 güven aralığında	
		Farkı			Alt sınır	Üst sınır
Okul öncesi	Sınıf	,16521	,14841	,972	-,2977	,6282
	Matematik	,39814	,13880	,100	-,0348	,8311
	İngilizce	,37969	,12193	,051	-,0007	,7600
	Almanca	,02876	,15156	1,000	-,4440	,5015
	Fransızca	,05024	,20717	1,000	-,5960	,6965
	Güzel Sanatlar	,17747	,15514	,967	-,3065	,6614
	Rehberlik	,18929	,13979	,914	-,2468	,6254
	Özel Eğitim	,12103	,11043	,975	-,2235	,4655
Sınıf	Okul öncesi	-,16521	,14841	,972	-,6282	,2977
	Matematik	,23293	,15092	,834	-,2378	,7037
	İngilizce	,21448	,13557	,814	-,2084	,6374
	Almanca	-,13645	,16273	,996	-,6441	,3712
	Fransızca	-,11497	,21548	1,000	-,7871	,5572
	Güzel Sanatlar	,01226	,16607	1,000	-,5058	,5303
	Rehberlik	,02408	,15183	1,000	-,4496	,4977
	Özel Eğitim	-,04418	,12533	1,000	-,4351	,3468
Matematik	Okul öncesi	-,39814	,13880	,100	-,8311	,0348
	Sınıf	-,23293	,15092	,834	-,7037	,2378
	İngilizce	-,01845	,12497	1,000	-,4083	,3714
	Almanca	-,36938	,15402	,288	-,8498	,1111
	Fransızca	-,34790	,20897	,768	-,9998	,3040
	Güzel Sanatlar	-,22067	,15754	,897	-,7121	,2708
	Rehberlik	-,20885	,14245	,871	-,6532	,2355
	Özel Eğitim	-,27710	,11378	,268	-,6320	,0778

Tablo 9. (Devam)

İngilizce	Okul öncesi	-,37969	,12193	,051	-,7600	,0007
	Sınıf	-,21448	,13557	,814	-,6374	,2084
	Matematik	,01845	,12497	1,000	-,3714	,4083
	Almanca	-,35094	,13901	,223	-,7846	,0827
	Fransızca	-,32945	,19817	,769	-,9476	,2887
	Güzel Sanatlar	-,20222	,14290	,892	-,6480	,2435
	Rehberlik	-,19040	,12608	,850	-,5837	,2029
	Özel Eğitim	-,25866	,09246	,119	-,5471	,0298
Almanca	Okul öncesi	-,02876	,15156	1,000	-,5015	,4440
	Sınıf	,13645	,16273	,996	-,3712	,6441
	Matematik	,36938	,15402	,288	-,1111	,8498
	İngilizce	,35094	,13901	,223	-,0827	,7846
	Fransızca	,02149	,21766	1,000	-,6575	,7005
	Güzel Sanatlar	,14871	,16889	,994	-,3781	,6756
	Rehberlik	,16053	,15492	,982	-,3227	,6438
	Özel Eğitim	,09228	,12905	,999	-,3103	,4948
Fransızca	Okul öncesi	-,05024	,20717	1,000	-,6965	,5960
	Sınıf	,11497	,21548	1,000	-,5572	,7871
	Matematik	,34790	,20897	,768	-,3040	,9998
	İngilizce	,32945	,19817	,769	-,2887	,9476
	Almanca	-,02149	,21766	1,000	-,7005	,6575
	Güzel Sanatlar	,12723	,22017	1,000	-,5596	,8140
	Rehberlik	,13905	,20964	,999	-,5149	,7930
	Özel Eğitim	,07079	,19131	1,000	-,5260	,6676
Güzel sanatlar	Okul öncesi	-,17747	,15514	,967	-,6614	,3065
	Sınıf	-,01226	,16607	1,000	-,5303	,5058
	Matematik	,22067	,15754	,897	-,2708	,7121
	İngilizce	,20222	,14290	,892	-,2435	,6480
	Almanca	-,14871	,16889	,994	-,6756	,3781
	Fransızca	-,12723	,22017	1,000	-,8140	,5596
	Rehberlik	,01182	,15842	1,000	-,4824	,5060
	Özel Eğitim	-,05643	,13323	1,000	-,4720	,3592
Rehberlik	Okul öncesi	-,18929	,13979	,914	-,6254	,2468
	Sınıf	-,02408	,15183	1,000	-,4977	,4496
	Matematik	,20885	,14245	,871	-,2355	,6532
	İngilizce	,19040	,12608	,850	-,2029	,5837
	Almanca	-,16053	,15492	,982	-,6438	,3227
	Fransızca	-,13905	,20964	,999	-,7930	,5149

Tablo 9. (Devam)

	Güzel sanatlar	-,01182	,15842	1,000	-,5060	,4824
	Özel Eğitim	-,06825	,11500	1,000	-,4270	,2905
Özel Eğitim	Okul öncesi	-,12103	,11043	,975	-,4655	,2235
	Sınıf	,04418	,12533	1,000	-,3468	,4351
	Matematik	,27710	,11378	,268	-,0778	,6320
	İngilizce	,25866	,09246	,119	-,0298	,5471
	Almanca	-,09228	,12905	,999	-,4948	,3103
	Fransızca	-,07079	,19131	1,000	-,6676	,5260
	Güzel sanatlar	,05643	,13323	1,000	-,3592	,4720
	Rehberlik	,06825	,11500	1,000	-,2905	,4270

Tablo 9’da yer alan Tukey testinin sonuçları incelendiğinde, ANOVA sonuçlarında anlamlı bir farklılık görünse de Tukey sonuçlarında anlamlılık bir farklılık görülmemektedir. Bu durumun, gruplar arası eşit olmayan dağılımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak, YBÖ eğilimlerinde bölüm değişkeni kapsamında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Bulgular

Bu bölüm ile “Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilikleri ne düzeydedir?” problemi kapsamında yer alan araştırma bulgularına yer verilmiştir. Katılım sağlayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerine dair betimsel anlamda ifade ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 9’da öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin genel anlamda betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin betimsel istatistikleri

	N	\bar{X}	Ss	Min	Max
Dijital Okuryazarlık	397	3,52	,73749	1,00	5,00

Tablo 10’da yer alan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarına dair betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmen adaylarına ait ortalama puanların $\bar{X}=3,52$ olduğu belirlenerek adayların çoğunluğunun “Katılıyorum” seçeneğinde daha yoğun olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının ortalamalarına bakıldığında dijital okuryazarlık yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Dijital Okuryazarlık	Kadın	267	3,45	,68922	395	-2,693	0,007
	Erkek	130	3,66	,81242			

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin, t testi aracılığıyla karşılaştırıldığı Tablo 11 incelendiğinde, kadın öğretmen adayları ve erkek öğretmen adaylarının puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,693$, $p>0,05$). Bu bilgiler çerçevesinde, erkek öğretmen adaylarının ($X=3,66$) dijital okuryazarlıkları, dijital okuryazarlıklarından ($X= 3,45$) daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 12. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre betimsel istatistikleri

	Bölüm	N	\bar{X}	Ss
Dijital Okuryazarlık	Okul Öncesi	40	3,36	0,62943
	Sınıf	29	3,56	0,67890
	İlköğretim Matematik	37	3,50	0,63026
	İngilizce	66	3,65	0,64121
	Almanca	27	3,82	0,83473
	Fransızca	11	3,94	0,69479
	Güzel Sanatlar-Resim İş	25	3,34	1,03123
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	36	3,42	0,76480
	Özel Eğitim	126	3,47	0,73749

Eğitim Fakültesinde farklı programlarda yer alan 1. Sınıf öğretmen adaylarının, Dijital Okuryazarlık yeterliliklerine ilişkin istatistikleri tablo 12’de yer almaktadır. Tablodan en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adaylarının “Fransızca” programında yer aldığı görülmektedir. “Almanca” programlarında yer alan öğretmen adayları da aynı puan ortalamalarıyla okul öncesi programına çok yakın bir puan ortalamasına sahiptir. Son olarak, Anadolu Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarından, Dijital Okuryazarlık yeterliliklerine yönelik puan ortalaması en düşük olan öğretmen adaylarının “Okul Öncesi” programında yer aldığı söylenebilir.

Tablo 13. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının bölüm değişkenine göre ANOVA sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	f	p
Dijital Okuryazarlık	Gruplar Arası	8,122	8	1,015	1,901	0,59
	Gruplar İçi	207,26	388	0,534		
	Toplam	215,383	396			

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık değişkenliğini bulmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda bölümler arası aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F=1,901;05$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelendiği; araştırmanın 5. Alt probleminin analizlerini içeren bu alt bölümde, korelasyon analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 14. *YBÖ eğilimleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları*

Değişken	N	r	p
YBÖ Eğilimleri	397	,09	,062
Dijital Okuryazarlık			

Tablo 14, araştırmaya katılım sağlayan 397 öğretmen adayının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına yapılan Pearson Momentler Katsayıları Çözümleme Tekniği sonuçları verilmiştir. Tablodan anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerine ilişkin görüşleri ile dijital okuryazarlıkları arasında ($r = 0,09$ ve $p > 0,05$) anlamlı bir ilişki yoktur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Birinci alt problemin sonuçlarına ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, öğretmen adaylarının motivasyonlarının yüksek olduğunu, meraklı olduklarını ve öğrenmelerini düzenleyebildiklerini söyleyebiliriz. Longworth ve Davies (1996) da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olmasının önemini altını çizmişler ve öğretmenlerin bu konuda desteklenip yönlendirilmesinin, öğretmenlerin de öğrencilerini yönlendirebilmesi açısından kritik bir önem taşıdığını belirtmişlerdir. (Chapman vd., 2003). Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme eğilimleri kapsamında, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanan pek çok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, Bahadır’ın (2019), Yorulmaz’ın (2019), Demirel ile Akkoyunlu’nun (2017), Ünal ile Akay’ın (2017), Özçiftçi’nin (2014) Türkiye’nin farklı bölgelerinde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulması bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda algılarının yüksek olmasının sebebi, uzun süredir eğitim sisteminde yer almaya çalışan yaşam boyu öğrenme niteliklerinin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Üniversitelerde ve okullarda küreselleşme çerçevesinde yapılan AB projeleri, Erasmus ve Farabi gibi öğrenci değişim programlarının, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yükselmesine neden olan etkenler arasında görülebileceği açıktır. Alanyazın tarandığında, YBÖ kapsamında, öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerden bu araştırmada yüksek düzeyde sonuçlar alınması bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlandığı ve adayların kendilerini geliştirmek için öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir (Bahadır, 2019; Ünal ve Akay, 2017; Yorulmaz, 2019; Özçiftçi, 2014). Yapılan araştırma, Z Kuşağı öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Z Kuşağı bireyleri görevine sadık, düşünceli ve açık fikirli olarak değerlendirilir. Değişime karşı esnek bir tavırdadırlar ve yaşadıkları çevrede fark yaratmak isterler (Miraja vd., 2019, s. 41). Z Kuşağının karakteristik özellikleri göz önüne alındığında, yaşam boyu öğrenme becerileri de yüksek düzeyde bulunan öğretmen adaylarının doğru şartlar altında eğitim öğretimi olumlu anlamda değiştirecekleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve bölüm değişkenleri çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ikinci alt problemde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İkinci alt problemin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve alt boyutlarında yapılan analizler cinsiyete dair anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Analizler tamamlandığında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçtan hareketle, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre motivasyonlarının yüksek, daha istekli ve meraklı olduğu söylenebilir. Jackson (2003), ‘Yaşamboyu Kazanç’ makalesinde hükümetlerin öğrenen bilgi toplumunda, tüm bireyleri yaşam boyu öğrenmelerinden sorumlu tutarken kadınların erkeklere göre daha dezavantajlı durumda olduğuna dikkat çekmektedir. Bu eşitsizliğin kadınları güdülediğini ve mesleki hayatta yerini sağlamlaştırabilme adına öğrenmeye olan meraklarını ve motivasyonlarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkmasının sebebi, kadınların çalışma hayatına katılarak ekonomik özgürlüğünü elde etmek için kendisini daha çok geliştirme çabasında olması şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda, Kılıç (2015), kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı daha istekli ve daha ilgili olduğunu belirtmektedir. Coşkun ve Demirel (2012) ve Kahraman (2019) da bulgularıyla bu durumu desteklemektedir.

İkinci alt problemin bölüm değişkenine ilişkin bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ve alt boyutlarında yapılan analizlerin sonuçları, bölüm değişkeninde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Özen, Öztürk ve Öztürk (2016) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üniversite hayatının kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın ve Tunca ve arkadaşları (2015) tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırıldığı çalışmanın bölüm değişkeni ile ilgili bulguları ile benzer olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya ilave olarak, Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe Eğitimi ve Yabancı Diller Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmalardan ulaşılan sonuçlar ve alanyazın göstermektedir ki bölüm değişkenine göre farklı üniversitelerde, farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır ve tutarlılık göstermemektedir. Bu bulgular, her üniversitenin sonuçlarının özelinde bölümlerde farklılık yaratan unsurları ortaya çıkararak, bu bulguya yönelik bölüm özelinde çeşitli kararlar alınabileceği varsayımını oluşturur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının düzeyinin analizlerinin sonuçları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin ‘yüksek’ düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Türkiye’de Kozan (2018)’in BÖTE programına kayıtlı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını yüksek bulması, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir ve araştırmayı destekler niteliktedir. Pianfetti (2001) ise teknolojinin hakim olduğu okullarda başarılı olabilmek ve öğrencileri desteleyebilmek adına öğretmenlerin dijital olarak okuryazar olmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Araştırmanın sonuçları bu hipotezle paraleldir denilebilir.

Dijital okuryazarlık becerilerinin ‘yüksek’ düzeyde olduğuna ulaşılması, Z Kuşağı öğretmen adayları arasında yaygın olan internet ve mobil teknolojilerinin profesyonel anlamda da kullanılabilirliğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının yüksek düzeyde dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olması çevrimiçi öğrenme ortamların ve dijital kanalların gelecek nesil için aktif ve amaca yönelik kullanılabilirliği varsayımını oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık yeterliliklerinin, cinsiyet ve bölüm değişkenleri çerçevesinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik dördüncü alt problemde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarında cinsiyet etkeninin sonuçları; erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık becerilerinin daha daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 yılında, Yeşildal tarafından yetişkin bireylere uygulanan dijital okuryazarlık ölçeklerinin sonuçları da bu bulguya paralel olarak erkeklerin dijital okuryazarlıklarının kadınlardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Ek olarak, Gui ve Argentin (2011) tarafından da İtalyan

liselerinde dijital okuryazarlık hakkında yapılan araştırma sonucunda erkek öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ortaya çıkış problemi olarak nitelendirilebilecek ve beşinci alt problemini oluşturan öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ve dijital okuryazarlıkları arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapılan analizler sonuçlanmıştır.

Yapılan analizler sonuçlandığında, yaşam boyu öğrenme ve dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bundy (2004, s.6) tarafından, dijital okuryazarlığın, öğrenmeye yönelik yeni ve çok yönlü bir yaklaşım içerdiğinin ve yaşam boyu öğrenme stratejileri ve bağımsız öğrenmelerle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Bulunan sonucun, bu araştırma sonucu ile örtüşmediği görülmüştür.

Bu çalışma ulaşılan bulgular 2018-2019 Öğretim Yılı Bahar Dönemi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

Öneriler

- Öğretmen adaylarının geleceği etkileme potansiyeli göz önüne alınarak, 21. yy Becerileri bölüm derslerini içeren eğitim programlarına, ‘‘Yaşam Boyu Öğrenme’’ ve ‘‘Dijital Okuryazarlık’’ alanlarını da kapsayarak kazanımların ve programların içine çıktıklarını çeşitli şekillerde görülebilecek şekilde entegre edilmelidir.
- Araştırmadan bulunan sonuçlarda erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlık becerilerini arttırmak adına mesleki ihtiyaçları ve ilgileri de göz önüne alınarak üniversite ve fakülte tarafından bilinçlendirme ve farkındalık eğitimleri düzenlenebilir.
- Araştırma bulgularında kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre yaşam boyu eğilimlerinin daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Durumu pozitif yönde değiştirmek adına üniversite ve Hayat Boyu Öğrenme Merkezi arasında bu amaca yönelik farklı bir proje planlanabilir.
- Üniversite öğrencileri için yaşam boyu öğrenme kapsamında halihazırda değişim programları bulunmaktadır. Öğretmen adayları için gözlemleri sonucunda ilgili araştırmalar yapabilecekleri farklı ülkelerin, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki okullarda kısa süreli staj değişim programları yapılabilir. Bu durum hem öğretmenin yaşam boyu gelişimine hem de milli eğitim ve öğretim programlarına yarar sağlayabilir.
- Nitel araştırma yöntemleri ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine dair faaliyetleri ve dijital okuryazarlık hakkındaki bilgi düzeyleri daha ayrıntılı ölçülebilir ve alana katkı sağlayabilir.
- 1. Sınıf öğretmen adaylarına yapılan bu araştırma gelecekte tekrardan boylamsal araştırma olarak uygulanabilir ve üniversite yaşamının, eğilimlerine ve becerilerine etkisi olup olmadığı ortaya konabilir.
- Yapılan alanyazın taraması sonucu, dijital okuryazarlıkla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda konunun önemini de vurgulamak adına daha çok araştırma yapılabilir.
- Araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır ve cinsiyet ve bölüm anlamında iki değişkenden oluşmaktadır. Daha çok değişken araştırmaya dahil edilerek kültürel çeşitliliği daha fazla olan gruplarda araştırma uygulanabilir. Bunun yanı sıra daha çok değişken eklenerek bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerini ve yaşam boyu öğrenmelerini hangi sebeplerin eklediği ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm adresinden 27.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., ve Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), European Commission, Joint Research Centre. Technical Note: JRC, 48708, 271-282.*
- Altunışık, R. Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Alkali, E. and Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421-429. <http://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.421> adresinden 20.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aviram, R. ve Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open Distance E-Learning*, 9(1). <https://doi=10.1.1.643.8589&rep=rep1&type=pdf> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bundy, A. (2004). Australian and New Zealand information literacy framework. *Principles, standards and practice*, 2 <http://www.libnet.sh.cn/upload/htmleditor/File/130620025617.pdf>. adresinden 30.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atf İndeksi*, 001-429.
- Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, 2, <http://dx.doi.org/10.1787/226408628504>, (Erişim Tarihi: 29.05.2018)
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7794/102006> adresinden 30.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, M. and Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3119> adresinden 20.07.2018 tarihinde erişilmiştir
- Field, J. and Leicester, M. (2002). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London: Routledge.
- Gui, M. and Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New media & society*, 13(6), 963-980 <https://doi.org/10.1177/1461444810389751> adresinden 20.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kahraman, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Levin, B. (2003). Approaches to equity in policy for lifelong learning. *Education and Training Policy Division, OECD. Paris: OECD.* <http://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf> adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge.

- Longworth, N. and Davies WK.(1996). *Lifelong learning: newvision, new implications, new roles for people,organisations, nations and communities in the 21stcentury*. London: Kogan Page
- Jackson, S. (2003). Lifelong earning: Working-class women and lifelong learning. *Gender and Education, 15*(4), 365-376.<https://doi.org/10.1080/09540250310001610571> adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir
- Jeffrey, L., Hegarty, B., Kelly, O., Penman, M., Coburn, D. ve McDonald, J. (2011). Developing digital information literacy in higher education: Obstacles and supports. *Journal of Information Technology Education: Research, 10*, 383-413. <https://www.learntechlib.org/p/111528/>. adresinden 07.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miraja, B. A., Persada, S. F., Prasetyo, Y. T., Belgiawan, P. F., ve Redi, A. P. (2019). Applying protection motivation theory to understand generation z students intention to comply with educational software anti piracy law. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14*(18), 39-52. <https://www.learntechlib.org/p/217186/> adresinden 27.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Morrison, R. and Garcia, L. (2011). From embedded to integrated: digital information literacy and new teaching models for academic librarians. *In ACRL National Conference 2011*. https://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/6 adresinden 24.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Nunnally, J. C.&Bernstein, I. H. (1978). *PsychometricTheory*, New York, NY: McGrawHill.
- Sayavaranont, P. and Wannapiroon, P. (2017). Why generation z' digital literacy can be improved through digital storytelling?. *Journal of Mass Communication Technology, 2*(1). <https://joctec.org/> adresinden 24.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi: *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 12*, 45-65 <https://dergipark.org.tr/en/pub/esef/issue/30467/308211> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişilmiştir
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong learning: interpretations of an education policy in europe*. (Çev: E. Györfly, C. Kober-Tomasek, M. Eickhoff ve K. Wedekamper). Germany: Springer Science & Business Media.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özen, R., Öztürk, S. and Öztürk, F. (2016). Teachers' use of social-media tools for their professional development. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 7-21. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3515> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişilmiştir
- Pianfetti, E. S. (2001). Focus on research: teachers and technology: digital literacy through professional development. *Language Arts, 78*(3), 255-262. <https://www.jstor.org/stable/41483145> adresinden 17.05.2019 tarihinde erişilmiştir
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Toomey, R., Chapman, J., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. and Williams, I. (2005). Lifelong learning and the reform of the teaching practicum in Australia. *Asia-Pacific journal of teacher education, 33*(1), 23-34. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341106> adresinden 16.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tulgan, B. (2013). Meet Generation Z: The second generation within the giant" Millennial" cohort. *Rainmaker Thinking, 125*.<http://grupespсихoterapija.lt/wp-content/uploads/2017/09/Gen-Z-Whitepaper.pdf> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 11*(2). <https://doi.org/10.17860/efd.92694> adresinden 07.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 821-838. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.339943> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. and Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and in-vestigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future (12)*, 19-29. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/1728> 07.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241367> adresinden 07.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yorulmaz, B. A. (2019). *Resim iş öğretmenliği programındaki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

This is when the perspective on education is expanding and digital media increases in Turkey and the other countries of the world. Online learning environments and e-learning contents have also increased. It has been possible with digital literacy skills to access correct information through increasing information sources in digital environments and to use the right platforms for teaching. The administration of education on digital platforms has shown the importance of teachers who are literate digitally and lifelong learners. "Lifelong Learning", which has gained a wide place in the academic literature, has emerged as a policy concept and a principle influenced by the studies of international organizations such as UNESCO (1972) and OECD (1973) and the reports of these organizations on lifelong education. It is aimed to offer individuals new roles within the scope of lifelong learning through the policy texts of national and international governments and institutions and to keep the contemporary learning society dynamic (Field ve Leicester, 2002, s.109-115). Individuals who have lifelong learning enthusiasm and willingness have the aim of making their lives easier by creating new opportunities and making use of existing opportunities, making use of technology and ensuring the effective use of knowledge age skills. In the context of this purpose, they can contribute to the change of information and technology, and to adapt to social life and economic life (Akbaş ve Özdemir, 2002, s.155-156). Digital literacy includes a multi-faceted approach to learning. It is linked to independent learning and lifelong learning strategies. Believed to be a prerequisite for literacy and "creates a framework for learning to learn by leading individuals to think critically and helping individuals" (Jeffrey vd., 2011, s. 385).

Generation Z has to adapt to technological developments more than any other generation. While constantly developing technological developments allow them to adapt to their environment, they require them to live in a more competitive environment. The need to understand digital literacy reveals how quickly people need to adapt, given how quickly technology is developing. All these show that the digital world is a fundamental component of Generation Z's life and there will be even more. However, beyond this, it is predicted that if Generation Z can understand how technology works by improving their digital literacy skills, they will eventually work with these tools to shape the technology of the future (Sayavaranont ve Wannapiroon, 2017, s. 68-69). Generation Z, which was born to the world where the philosophy of lifelong learning dominated by digital technology included in many education systems in the 2000's, is now student at universities. Generation Z teacher candidates are also studying in Faculties of Education. It is clear that the concept of digital literacy is related to this generation, as technology is an interal part of their lives. It is also seemed that the teacher must be a lifelong learning digital citizen and digital literate in order to cope with risks and guide the students.

Method

The aim of this study is to determine the lifelong learning tendencies and digital literacy of the Generation Z teacher candidates who study at Anadolu University, Faculty of Education and to reveal the relationship between these two variables. In addition, it was determined whether there were statistically significant differences between teacher candidates' personal characteristics such as gender, age, departments and their views on lifelong learning tendencies and their digital literacy.

The data of the study were collected through Likert type data collection tools such as "Lifelong Learning Tendencies Scale" and "Digital Literacy Scale" and a personal information form. The first scale of the study is the "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Coşkun (2009). The scale consists of 27 items and four dimensions in total. In the first two dimensions of the scale, there are 12 positive items related to lifelong learning tendencies (6) and persistence (6). In the last two dimensions, there are 15 negative items, including the lack of regulation of learning (6 items) and lack of curiosity

about its reasons (9 items). *The responses of the items of the scale were "1 Fits A Lot", 2. "Partially Fits", 3. "Slightly Fits", 4. "Slightly Does Not Fit", 5. "Partially Does Not Fit", 6. "Not At All". rating scaling.* The second scale used in the study is the "Digital Literacy Scale" developed by Ng (2012) and adapted into Turkish by Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017) in likert grading type. The responses of the scale items are: 1. "Strongly Disagree", 2. "Disagree", 3. "Undecided", 4. "Agree", and 5. "Strongly Agree". In this context, the 'Digital Literacy Scale' is a 5-point Likert type rating scale. It is covered by the rating scale. In order to determine the reliability of the scale, the "Digital Literacy Scale", the Lifelong Learning Tendencies Scale and the Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficients belonging to the sub-dimensions of these scales were determined as .87 for the Lifelong Learning Tendencies and .86 for the Digital Literacy Scale in this study. Cronbach Alpha coefficients were 0.71 for motivation subscale; 0.79 for the persistence subscale; 0.73 for deprivation sub-dimension in regulating learning and 0.86 for curiosity deprivation sub-dimension. The Digital Literacy Scale s has a high internal consistency for the sample in which this study was conducted. The reliability of the scale was found to be sufficient on the basis of the sub-dimension and the whole scale (> 0.70 ; Nunnally and Bernstein, 1978). The scale was applied to 397 1st grade teacher candidates studying at Anadolu University Faculty of Education in 2018-2019 academic year. 67.3% of the participants are women and 32.7% are male students. Distribution of teacher candidates according to their departments; Preschool Teaching 40 (10.1%), Primary Education 29 (7.3%), Elementary Mathematics Education 37 (9.3), English Language Teaching 66 (16.6), German Language Teaching 27 (6.8), French Teaching 11 (2.8), Fine Arts Art Teaching 36 (6.3), Guidance and Psychological Counseling 36 (9.1), Special Education Teaching 126 (31.7).

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of the study, it was determined that the lifelong learning tendencies ($\bar{X} = 4.84$) and digital literacy ($= 3.52$) of the teacher candidates were at the "high" level. When the literature is examined, it seems that there are many studies. trends in Turkey within the scope of lifelong learning, applied to teachers and teacher candidates. When the results of these studies are examined, Bahadır (2019), Yorulmaz (2019), Akkoyunlus with Demirel (2017), Akay Unal (2017), Özçiftçi's (2014) study of teacher candidates who are living in different programs in different regions of Turkey finding long learning tendencies at a high level supports the results of this research. The fact that Kozan in Turkey (2018) find digital literacy high of teacher candidates enrolled in the BÖTE program is consistent with the results of the research and also supports study. When the table in which the lifelong learning tendencies and sub-dimensions of the teacher candidates were compared with the variables of gender and department through the t-test, a significant difference was found between the mean scores of female teacher candidates and male pre-service teachers ($t = 5.152, p > 0.05$). It was concluded that the lifelong learning tendencies of female teacher candidates ($X = 4.95$) were at a higher level than that of male teacher candidates ($X = 4.62$). Based on the result, it can be said that female teacher candidates are more motivated, more enthusiastic and curious than male teacher candidates.

Although there is no significant difference between the digital literacy competencies of prospective teachers according to the department variable, there is a significant difference according to the gender variable. When the table in which the digital literacy competencies of female and male pre-service teachers are compared by t test, it can be concluded that the digital literacy of male teacher candidates ($X = 3.66$) is higher than the digital literacy of female teacher candidates ($X = 3.45$). The results of the digital literacy scales applied to adults by Yeşildal in 2018, in line with this finding, show that men's digital literacy is higher than women's. There is no significant relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy ($F = 1,901; 05, p > 0.05$). Ala-Mutka, Punie and Redecker, in their declaration for the European Union Committee in 2008, underlined

that lifelong learning strategies should provide the need for advanced digital competence for all jobs and all students. The importance and urgency of learning digital skills, integrating information technologies with lessons, developing digital competence, and using digital tools in a critical, safe and creative manner, with care for security and privacy were mentioned. The declaration published that for these processes and lifelong learning strategies, teachers must be digitally literate. In addition to this, Bundy (2004, p.6) stated that digital literacy contains a new and multi-faceted approach to learning and is linked to lifelong learning strategies and independent learning. It has been observed that the result found does not match with this knowledge in the literature.

