



An Examination on Pre-school and Classroom Teachers' Attitudes towards Lifelong Learning and Distance Education

Fatih Mutlu Özbilen^{1,a,*}, Alper Aytaç^{2,b}

¹Çanakkale Vocational School of Social Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye

²Cumhuriyet Primary School, İznik, Bursa, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

History

Received: 15/07/2022

Accepted: 13/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This study examined the attitudes of pre-school and classroom teachers towards lifelong learning and distance education. The study adopted a survey model. The participants of the study consisted of 398 teachers, including classroom teachers working in public primary schools in a district of Istanbul and preschool teachers working in kindergartens serving within these schools. The data were collected with the "Lifelong Learning Attitude Scale" and "Distance Education Attitude Scale toward Teachers". SPSS 22 and AMOS programs were used to analyze the data. The results revealed that teachers' lifelong learning attitude levels were high and their attitude levels towards distance education were low. In addition, the results showed that the teachers' attitudes towards lifelong learning and distance education did not differ significantly according to gender, branch and professional seniority. However, teachers' lifelong learning attitude levels differed significantly in favor of women and pre-school teachers in the dimension of Unwillingness to Learn. Consequently, the researchers recommended that these groups of teachers should be given in-service training to reduce their reluctance to learn, and the underlying causes of their reluctance to learn should be examined through qualitative research.

Keywords: Pre-school teacher, classroom teacher, lifelong learning, distance education, attitude

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 15/07/2022

Kabul: 13/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu çalışma okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelidir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'un bir ilçesindeki kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu okullar bünyesinde hizmet veren anasınflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri olmak üzere toplam 398 öğretmen oluşturmuştur. Veriler "Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği" ve "Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS programları kullanılmıştır. Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeylerinin yüksek ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, branş ve meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Fakat öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri öğrenme isteksizliği boyutunda kadın ve okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Dolayısıyla bu öğretmen gruplarının öğrenme isteksizliklerinin azaltılması yönünde kendilerine hizmet içi eğitim verilmesi ve öğrenme isteksizliklerinin altında yatan sebeplerin nitel araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, hayat boyu öğrenme, uzaktan eğitim, tutum

^a fatihmutluozbilen@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0003-3187-0028>

^b alperaytac10@gmail.com

^{id} <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

How to Cite: Özbilen, F. M., & Aytaç, A. (2023). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1):73-85

Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri ile birer hayat boyu öğrenenler konumundadırlar. İçerisinde bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda yaşanan gelişmeleri yakından takip edebilme ve bu gelişmelere ayak uydurabilmenin durağan bir yapıdan ziyade sürekli öğrenme faaliyetleri ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme, sadece formal bir eğitim ile başlayıp sonlanmamakta aksine hayatın her evresinde bireylerin karşılaştıkları yeni durumlara adapte olabilmeleri için gerekli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim Yüksek Planlama Kurulu'nun (2014) 2014-2018 yılları arasında kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda, hayat boyu öğrenme ile eğitimin vakit ve ortamdan ayrı bir şekilde hem okullarda hem de okul dışında alınan eğitimi çevreleyen bütün eğitsel çalışmaların temel bileşeni olarak görülmeye başlandığı ifade edilmektedir.

Hayat boyu öğrenme ya da hayat boyu eğitim kavramları 1970'lerde bir akım hâline gelmiş ve 1996 yılında OECD eğitim bakanları tarafından "herkes için hayat boyu öğrenme" eğitim politikaları için yol gösterici bir çerçeve olarak benimsenmiştir. Bu bakış açısı, ilk başlarda yetişkinlerin resmî bir eğitim alması olarak algılanan hayat boyu öğrenme ya da hayat boyu eğitim kavramlarının daha farklı bir şekilde ele alınmasına sebep olmuş; hayat boyu öğrenmenin, tüm bireylerin bilgi ve yeterliklerini geliştirebilmeleri amacıyla doğumdan yaşamın son anına kadar olan öğrenme etkinliklerine katılımı olarak tanımlanmasını sağlamıştır (OECD, 2001). Diğer taraftan hayat boyu öğrenme, Birleşmiş Milletler'in kalkınma gündeminin önemli bir konusu olmuş ve daha müreffeh toplumlar inşa etmek amacıyla kaliteli bir eğitim ve hayat boyu öğrenmeyi sağlama, kapsayıcı ve çekirdek bir hedef olarak ifade edilmiştir (United Nations, 2013). UNESCO'nun yarım yüzyıldır çalışmaları ise bireyler ve toplumlar için eğitimin dönüştürücü gücü ile hayat boyu öğrenmenin değerinin fark edilmesine neden olmuş; insanların değişimlerle başa çıkabilme güçleri, karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri ve istedikleri gelecekleri inşa edebilme kapasitelerini geliştirmede bir anahtar olarak algılanmasını sağlamıştır (UNESCO, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda bireylerin zorunlu eğitim dışında eğitim ve öğretimi hayat boyunca yaygınlaştırmak amacıyla yaptığı yeniliklerden de anlaşılacağı üzere hayat boyu öğrenme, Türkiye açısından da önemli bir kavram hâline gelmiştir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılandırılması doğrultusunda yapılan yenilikler kapsamında 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 28.08.211 tarih ve 652 sayılı Kararname ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Resmî Gazete, 2011). Böylece Türkiye'de yapılan bu yenilikle birlikte hayat boyu öğrenme konusunda yapılacak çalışmaların tek merkezden yürütülmesi planlanmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Ayrıca hayat boyu öğrenme, Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan ve

2014-2018 yılları arasında kapsayan Plan'da benimsenen politikardan birisi hâline gelmiştir. Plan'da eğitim sisteminde kalite odaklı bir dönüşümün sürdürüleceği belirtilmiş ve hedeflere ulaşılabilmesi doğrultusunda Öncelikli Dönüşüm Programları tasarlanmıştır. Bu programlar içerisinde olan Temel ve Mesleki Becerileri Geliştirme Programı'nın bileşenlerinden birisi olan Mesleki Yeterliliklerin Artırılması kapsamında öğrenme fırsatlarının çeşitlendirilmesi ve beraberinde hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve Kalkınma Bakanlığı'nın da görüşleri dikkate alınarak Yüksek Planlama Kurulu'nca 13.05.2014 tarihinde 2014/7 sayılı kararı ile 2014-2018 yılları arasında kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı hazırlanmıştır. Bu Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde toplumda bir hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığı oluşturma, hayat boyu öğrenmeyle ilgili fırsatlar ve bu fırsatlara erişim, hayat boyu öğrenmeye yönelik yapılacak rehberlik ve danışmanlık hizmetleri ve hayat boyu öğrenmenin nasıl izleneceği ve değerlendirileceği (Yüksek Planlama Kurulu, 2014) ile ilgili çeşitli önceliklere ve bu önceliklerin uygulanabilmesi için eylem planına yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmalar, hayat boyu öğrenme konusuna yönelik toplum tarafından gerekli farkındalığın oluşturulmaya ve bunun bir öğrenme kültürü hâline getirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Hayat boyu öğrenme; bireyi merkeze alması, okul dışında yapılacak öğrenmelere önem vermesi, okula yüklenen rolün farklılaşması, eğitim hizmetlerinde devletin daha az etkin olması, süreçte sosyal olan kişilerin rollerinin daha güçlü hâle getirilmesi ve eğitim hizmetlerinin belirli bir zaman kapsamına alınmaması gibi özelliklere sahiptir (Güleç ve diğerleri, 2012). Diğer taraftan hayat boyu öğrenme, Avrupa Komisyonu [European Commission] (2001) tarafından "kişisel, sivil, sosyal ve/veya istihdamla ilgili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca üstlenilen tüm öğrenme faaliyetleri" (s. 9) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmenin çeşitli zamanlarda ve yerlerde esnek bir biçimde yaşam boyu sürdürülen öğrenmeler olduğu söylenebilir. Delors'un (1996) da belirttiği gibi hayat boyu öğrenme, yirmi birinci yüzyıla erişimi sağlayan bir anahtar olmakla birlikte bireylere öğrenme ve kendi potansiyellerini gerçekleştirme fırsatı sunan öğrenen toplum kavramıyla bağlantılı olarak görülmektedir. Dünya genelinde yaşanan değişimlere ayak uydurabilme, meslekî ve entelektüel gelişimi sağlayabilme ve farklı alanlarda kişisel becerileri geliştirebilmeye yönelik bireylerin hayat boyu öğrenme gereksinimleri bulunmaktadır (Kaplan, 2016). Bu süreci takip edebilmek için de, bireylerin yirmi birinci yüzyılın önemli bir becerisi olarak görülen hayat boyu öğrenme becerisini kazanmış olmaları beklenmektedir. Nitekim 16/07/2014 tarihli ve 29062 sayılı Resmî Gazete'de de belirtildiği üzere; hayat boyu öğrenme, çağın ihtiyaçlarına bağlı olarak hızlı bir şekilde gerçekleşen gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için ortaya çıkmış ve

ülkelerin eğitim seviyelerinin belirlenmesi ve mesleki istihdamlara bir ön koşul oluşturması açısından önemli bir basamak hâline gelmiştir. Dolayısıyla içerisinde bulunan çağın ihtiyaçlarına yeterli düzeyde yanıt verebilecek bireylerin yetiştirilmesinde hayat boyu öğrenmenin önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmada üzerinde durulan bir diğer kavram da uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, ülkelerin daha esnek öğrenme fırsatları sunabileceği bir yol olarak değerlendirilmektedir (World Bank, 2003). Bu kavram Verduin ve Clark'ın belirttiği üzere ilk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğunda geçmiştir; sonrasında 1906'da bu üniversitenin yöneticisi tarafından kullanılmış; devamında 1960 ve 1970'lerde Almanya'da tanıtılmış ve Fransa'da uzaktan eğitim kurumları ile ilişkilendirilmiştir (Akt: Kaya, 2002). Uzaktan eğitim, yer ve zaman durumu gözetilmeksizin öğrenci ve öğretmen kişi arasında yüz yüze temas gerektirmeyen bir öğretim biçimidir (King, Young, Driver-Richmond ve Schrader, 2001). Bu öğrenme biçimi öğrenen ve öğreticileri planlanmış ve yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri çerçevesinde bir araya getirmekte ve bu bireylere çeşitli medya kanalları aracılığıyla etkileşimde bulunmaya olanak tanımaktadır (Saykılı, 2018). Teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte artan nüfusun eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmek amacıyla çeşitli yerlerde öğrencilere çeşitli medya araçlarının kullanıldığı kurslar verilmekte; hazırlanan uzaktan eğitim programları sayesinde coğrafi açıdan arada mesafe olsa da çeşitli dersler verilmekte ve öğrenci ve öğrenenler arasındaki etkileşim artırılabilmektedir (Gunawardena ve Mclsaac, 2004). Dolayısıyla eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin teknolojinin imkânlarını kullanarak nitelikli bireyler yetiştirebilmeleri için kendi becerilerini uzaktan eğitim aracılığıyla artırılabilmeleri ve neticede hayat boyu öğrenen bireyler olabilmeleri mümkündür.

Son zamanlarda hayat boyu öğrenme etkinliklerinin giderek uzaktan eğitim şeklinde verildiği ile karşılaşılmaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı [MEBa] (2020) hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınan yaygın eğitim kurslarının uzaktan öğrenme yoluyla sunulması için usul ve esasları düzenlemek için yönerge yayımlamıştır. Alanyazında hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim ya da uzaktan öğrenme ile birlikte ilişkili olan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Atman-Uslu ve Mumcu, 2021; Aykış, 2021; Çelik, 2018; Kır ve Bozkurt, 2020; Koper ve Specht, 2008; MEB, 2020b; OECD, 2016; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Tokgöz ve Işık, 2015). Uzaktan eğitim ve e-öğrenme aracılığı ile, istenildiği zaman kaydolup ayrılabilmeye dayalı esnek kayıt sistemi, modüler kurslar ve ihtiyaç duyulduğunda sunulan eğitimler şeklindeki alternatif mekanizmalar sayesinde öğrenmelerin daha esnek hâle getirilebilmesi ve çeşitlendirilebilmesi mümkündür. Bu sayede öğrenen bireylerin resmî kanallar yanında okul dışı formal olmayan yollarla da öğrenmelerinin gerçekleşmesi söz konusudur (World Bank, 2003). Dolayısıyla hayat boyu öğrenmenin herhangi bir mekân ve zaman ile sınırlandırılmadığı düşünüldüğünde bu eğitim faaliyetlerinin dijital çağın

unsurları ele alınarak sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir informal öğrenme biçimi olan hayat boyu öğrenme uzaktan eğitimler ve online platformlar aracılığıyla sürdürülebilmekte; bu sayede bireylerin bilgi ve becerileri artırılabilir.

Türkiye'de uzaktan eğitim sayesinde eğitim ve öğretim sürecinin iki temel ögesi konumundaki öğretmen ve öğrencilere yönelik bakış açısı değişmiş; artık bu kavramlar kolaylaştırılan ve öğrenen bireyler şeklinde anılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin artık kendilerine sunulan hazır bilgileri almaktan ziyade bilgiye ulaşabilme hususunda aktif olan bireyler hâline gelmeleri hayat boyu öğrenme ile daha da güçlenmiştir (Gökkaya ve Akççek, 2012). Benzer şekilde yükseköğretim kurumlarında da hayat boyu öğrenme süreci çeşitli yöntemlerle desteklenir hâle gelmiş; çoklu ortam araçları ile birlikte adayların hayat boyu öğrenme hususunda bilgiye erişimleri kolaylaştırılmış ve kendilerine fırsat eşitliği sunulmuştur (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Aynı zamanda uzaktan eğitimler; mezun ve hâli hazırda bulunan öğretmen adaylarının eğitilmesi, beceri ve niteliklerinin artırılması, kendilerine yeni müfredatların tanıtılması yönünde de bir hizmet içi eğitim yöntemi olarak da kullanılmaya başlanmıştır (World Bank, 2003). Bu bilgiler ışığında temel eğitim kademesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu kurumlar olan ilkokullarda ve bu ilkokullar bünyesindeki anasınıfında görev yapan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi; daha nitelikli bir genç neslin yetişmesinde önemli olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın amacı; "Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik nasıl bir tutum içerisinde olduklarının belirlenmesidir." Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır:

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin;

- Hayat boyu öğrenme tutumları ne düzeydedir?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Model

Araştırma, genel tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyet, branş ve meslekî kıdem değişkenlerine göre incelendiği için genel tarama modeli desenlerinden tekil desen tercih edilmiştir. Bu doğrultuda tekil desen kapsamında kesitsel inceleme gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra bu araştırma kapsamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki de incelendiği için genel tarama modellerinden ilişki desen tercih edilmiştir. Sonuç itibarıyla bu çalışmada tekil ve ilişki desen kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre tekil ve ilişki desenler tek başlarına kullanılacakları gibi, birlikte de kullanılabilirlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul'un bir ilçesinde görev yapmakta olan 2892 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmenlerden basit seçkisiz yöntem ile seçilen 398 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004) oluşturmuş olduğu evren-örneklem tablosu dikkate alındığında, bu örneklem sayısının evreni temsil etmede %95 güven aralığında olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 320'si (%80.4) kadın, 78'i (%19.6) erkektir. Öğretmenlerin 81'i (%20.3) 1-5 yıl arası, 41'i (%10.3) 6-10 yıl arası, 81'i (%20.3) 11-15 yıl arası, 195'i (%49.0) 16 yıl ve üstü meslekî kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 93'ü (%23.4) okul öncesi öğretmeni, 305'i (% 76.6) sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu. Araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenebilmesi amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu form ile öğretmenlerin cinsiyetleri, meslekî kıdem yılları ve branşları olan bağımsız değişkenlere ait bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ). Bu ölçek Hürsen (2016) tarafından geliştirilmiştir. 30 madde ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 boyuttan ve 19 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipi bir ölçek ortaya çıkartılmıştır. Ölçekteki 3 boyut, toplam varyansın %54.0'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin boyutları şu şekilde isimlendirilmiştir: Öğrenme İsteksizliği (Öİ), Mesleki Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE), Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF). Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alpha değerleri Öİ boyutu için 0.84, MGÖE boyutu için 0.85, BÖBF boyutu için 0.78 ve ölçeğin tümü için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alpha değerleri Öİ boyutu için 0.81, MGÖE boyutu için 0.82, BÖBF boyutu için 0.85 ve ölçeğin geneli için 0.79 olarak

hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek geliştirme aşamasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı için, bu araştırma verileri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerlerinin (CMİN/DF: 2.216, RMSEA: 0.055, RMR: 0.016, SRMR: 0.039, CFI: 0.946, GFI: 0.921, NFI: 0.906) kabul edilebilir değerler arasında olduğu saptanmıştır. Bu yöndeki doğrulayıcı faktör analizi Ek-1'de sunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeği (ÖUETÖ). Bu ölçek Deniz (2021) tarafından geliştirilmiştir. 38 maddelik taslak ölçek üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 2 boyuttan ve 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçek ortaya çıkartılmıştır. Ölçekteki 2 boyut, toplam varyansın %36.0'sını açıklamaktadır. Ölçeğin boyutları şu şekilde isimlendirilmiştir: Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF), Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (UES). UEF boyutu 11 maddeden, UES boyutu ise 9 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda uyum indeks değerlerinin (CMİN/DF: 1.38, CFI: 0.953, TLI: 0.942, SRMR: 0.0735, RMSEA: 0.0427) kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach alpha değerleri UEF boyutu için 0.847, UES boyutu için 0.815 ve ölçeğin geneli için 0.872 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri kapsamında ise Cronbach alpha değerleri UEF boyutu için 0.78, UES boyutu için 0.77 ve ölçeğin geneli için 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce ölçekleri geliştiren araştırmacıardan ölçeklerin kullanımına ilişkin izinler alınmış ve ölçekler, 2021 yılının Eylül ayında uygulanmıştır. Sonrasında veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; verilerin çözümlenmesinde SPSS 22 programı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde verilerin normallik varsayımlarına uyumları incelenmiştir. Bu kapsamda hem ölçeklerin genel boyutlarında hem de alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -2 ve +2 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. Alanyazında (George ve Mallery, 2010; Pallant, 2001), basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olması durumu, verilerin normallik varsayımlarına uygun olduğuna işaret etmektedir. Bu bakımdan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiş ve tanımlayıcı istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tekin'in (2002) formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda 1.00-1.79 arası *çok düşük*, 1.80-2.59 arası *düşük*, 2.60-3.39 arası *orta düzey*, 3.40-4.19 arası *yüksek düzey*, 4.20-5.00 arası *çok yüksek düzey* olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırmanın etik izni İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 11.11.2021 tarihli,

E-74555795-050.01.04-234757 sayılı ve 2021/247 sayılı Etik Kurul Onayı konulu etik kurul izni kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular, araştırma alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda orta düzeyde (\bar{X} = 3.24, SS= 0.16), MGÖE boyutunda çok yüksek düzeyde (\bar{X} = 4.51, SS= 0.47), BÖBF boyutunda çok yüksek düzeyde (\bar{X} = 4.47, SS= 0.47), HBT genel olarak ise yüksek düzeydedir (\bar{X} = 4.03, SS= 0.29).

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2’ye göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmektedir [$t_{(396)} = 2.479, p < .05$]. Öİ boyutunda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 3.25, SS: 0.16) erkek öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.20, SS: 0.15) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.15). HBÖT genel boyutunda ise kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 4.04, SS: 0.28) erkek öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.96, SS: 0.32) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.13). MGÖE boyutunda [$t_{(396)} = 1.904, p > .05$] ve BÖBF boyutunda [$t_{(396)} = 1.144, p > .05$] öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının branş açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda branş açısından anlamlı şekilde değişmektedir [$t_{(396)} = 2.309, p < .05$]. Öİ boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme tutumları (\bar{X} = 3.27, SS= 0.17) sınıf öğretmenlerinkinden (\bar{X} = 3.22, SS= 0.16) daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değeri düşük veya zayıf düzeydedir (0.15). MGÖE boyutunda [$t_{(396)} = 0.040, p > .05$], BÖBF boyutunda [$t_{(396)} = -0.563, p > .05$] ve HBÖT genel boyutta [$t_{(396)} = 0.206, p > .05$] öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları branş açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4’e göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları Öİ boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.009, p > .05$], MGÖE boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.364, p > .05$], BÖBF boyutunda [$F_{(3-394)} = 1.637, p > .05$] ve HBÖT genel boyutta [$F_{(3-394)} =$

.289, $p > .05$] meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiş ve sonuçlar Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5’e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda orta düzeyde (\bar{X} = 2.94, SS= 0.68), UES boyutunda düşük düzeyde (\bar{X} = 1.94, SS= 0.60), UET genel boyutunda ise düşük düzeydedir (\bar{X} = 2.49, SS= 0.55).

Araştırmanın altıncı alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6’ya göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$t_{(396)} = -.067, p > .05$], UES boyutunda [$t_{(396)} = -.134, p > .05$] ve UET genel boyutta [$t_{(396)} = -.112, p > .05$] cinsiyet açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7’ye göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$t_{(396)} = -.704, p > .05$], UES boyutunda [$t_{(396)} = -.574, p > .05$] ve UET genel boyutta [$t_{(396)} = -.767, p > .05$] branş açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bağımsız t testi sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8’e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları UEF boyutunda [$F_{(3-394)} = .734, p > .05$], UES boyutu [$F_{(3-394)} = 2.277, p > .05$] ve UET genel boyutta [$F_{(3-394)} = .721, p > .05$] meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi bağlamında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve Pearson korelasyon analizi sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9’ya göre UEF boyutunun BÖBF boyutu ($r = .104, p < .05$) ile arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, Öİ boyutu ($r = .004, p > .05$), MGÖE boyutu ($r = .070, p > .05$) ve HBÖT genel boyutu ($r = .089, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. UES boyutunun MGÖE boyutu ($r = -.227, p < .01$), BÖBF boyutu ($r = -.233, p < .01$) ve HBÖT genel boyutu ($r = -.247, p < .01$) ile arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken, Öİ boyutu ($r = -.065, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. UET genel boyutunun ise Öİ boyutu ($r = -.029, p > .05$), MGÖE boyutu ($r = -.064, p > .05$), BÖBF boyutu ($r = -.044, p > .05$) ve HBÖT genel boyutu ($r = -.061, p > .05$) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Çizelge 1. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ortalama (X̄)	Standart Sapma
Öİ	398	2.71	3.71	3.24	0.16
MGÖE	398	2.71	5.00	4.51	0.47
BÖBF	398	2.00	5.00	4.47	0.47
HBÖT genel	398	2.68	4.53	4.03	0.29

Çizelge 2. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının cinsiyete göre değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Öİ	Kadın	320	3.25	0.16	396	2.479	0.014*	0.15
	Erkek	78	3.20	0.15				
MGÖE	Kadın	320	4.52	0.46	396	1.904	0.058	-
	Erkek	78	4.41	0.50				
BÖBF	Kadın	320	4.47	0.45	396	1.144	0.253	-
	Erkek	78	4.41	0.52				
HBÖT genel	Kadın	320	4.04	0.28	396	2.060	0.040*	0.13
	Erkek	78	3.96	0.32				

*p<.05

Çizelge 3. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının branşa göre değişimi

Boyutlar	Branş	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen's d
Öİ	Okul Öncesi Öğretmeni	93	3.27	0.17	396	2.309	0.021*	0.15
	Sınıf Öğretmeni	305	3.22	0.16				
MGÖE	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.51	0.43	396	0.040	0.968	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.50	0.48				
BÖBF	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.44	0.47	396	-0.563	0.574	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.47	0.47				
HBÖT genel	Okul Öncesi Öğretmeni	93	4.03	0.27	396	0.206	0.837	-
	Sınıf Öğretmeni	305	4.02	0.29				

*p<.05

Çizelge 4. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öİ	Gruplar arası	0.80	3	.027	1.009	.389
	Gruplar içi	10.366	394	.026		
	Toplam	10.446	397			
MGÖE	Gruplar arası	0.908	3	.303	1.364	.253
	Gruplar içi	87.441	394	.222		
	Toplam	88.349	397			
BÖBF	Gruplar arası	1.062	3	.354	1.637	.180
	Gruplar içi	85.214	394	.216		
	Toplam	86.276	397			
HBÖT genel	Gruplar arası	.320	3	.107	1.258	.289
	Gruplar içi	33.445	394	.085		
	Toplam	33.766	397			

*p<.05

Çizelge 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	Ortalama (X̄)	Standart Sapma
UEF	398	1.00	5.00	2.94	0.68
UES	398	1.00	3.89	1.94	0.60
UET genel	398	1.00	4.35	2.49	0.55

Çizelge 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
UEF	Kadın	320	2.94	0.66	396	-.067	0.946
	Erkek	78	2.94	0.76			
UES	Kadın	320	1.94	0.60	396	-.134	0.894
	Erkek	78	1.95	0.62			
UET genel	Kadın	320	2.49	0.54	396	-.112	0.911
	Erkek	78	2.50	0.59			

Çizelge 7. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bransa göre değişimi

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
UEF	Okul Öncesi Öğretmeni	93	2.90	0.68	396	-.704	0.482
	Sınıf Öğretmeni	305	2.95	0.68			
UES	Okul Öncesi Öğretmeni	93	1.91	0.53	396	-.574	0.566
	Sınıf Öğretmeni	305	1.95	0.62			
UET genel	Okul Öncesi Öğretmeni	93	2.46	0.52	396	-.767	0.444
	Sınıf Öğretmeni	305	2.51	0.59			

Çizelge 8. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının meslekî kıdeme göre değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
UEF	Gruplar arası	1.032	3	.344	.734	.532
	Gruplar içi	184.573	394	.468		
	Toplam	185.605	397			
UES	Gruplar arası	2.472	3	.824	2.277	.079
	Gruplar içi	142.581	394	.362		
	Toplam	145.053	397			
UET genel	Gruplar arası	.654	3	.218	.721	.540
	Gruplar içi	119.204	394	.303		
	Toplam	119.858	397			

Çizelge 9. Değişkenlere yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

Boyutlar	Öi	MGÖE	BÖBF	HBÖT genel
UEF	.004	.070	.104*	.089
UES	-.065	-.227**	-.233**	-.247**
UET genel	-.029	-.064	-.044	-.061

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları incelenmiş; sonuçlar, araştırma alt problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları ne düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeylerinin; Öğrenme İsteksizliği (Öi) boyutunda orta düzeyde, Mesleki Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE) boyutunda ve Bireysel Öğrenme Becerilerine Yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutunda çok yüksek düzeyde, Hayat Boyu Öğrenme Tutumları (HBÖT) genel boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekî gelişimlerini üst düzeye çıkarmak için öğrenme etkinliklerine katılımın ve bireysel öğrenme becerilerini geliştirmenin önemli olduğunun bilincinde olduklarını söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenen bireyler olarak kabul ettikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da hayat boyu öğrenme

tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Karaoğlan-Yılmaz ve Binay-Eyuboğlu, 2018; Singh ve Singh, 2014). Ayrıca öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olmasının bu yönde eğilimlerinin olduğunu gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Ayaz, 2016; Bath ve Smith, 2009; Gökyer, 2019; İzci ve Özden, 2020; Tanatar ve Alpaydın, 2019; Yılmaz, 2016) öğretmenlerin hayat boyu eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının; Öğrenme İsteksizliği (Öi) ve Hayat Boyu Öğrenme Tutumları (HBT) genel boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda erkek öğretmenlere kıyasla, kadın öğretmenlerin yeni bilgiler öğrenmeye yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Doğan, 2019; Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017; İzci ve Özden, 2020; Kabal, 2019; Kılıç, 2015; Tanatar ve Alpaydın,

2019; Yurdakul, 2016) benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Çam ve Saltan, 2019; Gökyer, 2019; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Yılmaz, 2016) hayat boyu öğrenmenin cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanırken, ulaşılabilen sınırlı sayıda araştırmalarda (Bahadır, 2019; Ekşioğlu, Tarhan ve Çetin-Gündüz, 2017) ise erkeklerin hayat boyu öğrenme yaklaşımlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme tutumlarının Öğrenme İsteksizliği (Öİ) boyutunda daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerine kıyasla, sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha çok hayat boyu öğrenen bireyler olarak gördükleri ve bu yönde eğilim gösterdikleri söylenebilir. Bunun sebebini sınıf öğretmenlerinin çok çeşitli dersin öğretiminden sorumlu olmaları ile açıklamak mümkündür. Sözel ve sayısal alanda birçok dersin öğretiminin yanı sıra görsel sanatlar ve müzik gibi güzel sanatlar kapsamındaki derslerin öğretiminden sorumlu oldukları için, disiplinlerde ortaya çıkan değişikliklere paralel olarak kendilerini yenileme isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; İzci ve Özden, 2020; Yaman ve Yazar, 2015) öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin bakış açılarının branşa göre değişim gösterdiği ortaya konmuştur.

“Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu bağlamda meslekte geçen süre veya meslekî tecrübenin hayat boyu öğrenme tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. İlgili alanyazında yapılan araştırmalarda da (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi ve Kağan, 2019; Doğan, 2019; Erdamar vd., 2017; İzci ve Özden, 2020) benzer sonuçların elde edildiği ile karşılaşılmaktadır. Buna karşın alanyazında öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin hayat boyu öğrenme yaklaşımlarına etki ettiğine yönelik tespitlerin bulunduğu araştırmalar da mevcuttur (Gökyer, 2019; Taş, 2020; Yaman ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016). Örneğin Taş (2020) ve Yaman ve Yazar’ın (2015) araştırmalarında meslekî kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumlarının meslekî kıdemi yüksek olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Gökyer’in (2019) araştırmasında ise 1-10 yılları arasında ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin hayat boyu eğilimlerinin kıdem yılı 11-20 yılları arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine Yılmaz’ın (2016) araştırmasında da meslekî kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin meslekî kıdemi 11-15 yılları arasında olanlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekî kıdem

yıllarına göre hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının da farklılaşabilmesi söz konusudur. Bu durum araştırmalarda mesleğe yeni başlamış olanların kendilerini geliştirebilme adına diğerlerine göre daha fazla istekli ve heyecanlı olmaları ve meslekî kıdemi yüksek olanların da uzun yıllardır çalıştıkları göz önüne alınarak iş doyumlarının da etkisiyle hayat boyu öğrenmeye diğerlerine göre daha fazla zaman ayırmaları şeklinde yorumlanmaktadır.

“Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklindeki araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin; Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF) boyutunda orta, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (UES) boyutunda düşük, Uzaktan Eğitim Tutumları (UET) genel boyutunda ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bunun sebepleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimler ile açıklanabilir. Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin uzun bir süre öğrencileri ile yüz yüze iletişim hâlinde bulunmamış olmaları ve uzaktan eğitim sürecini mevcut koşullar gereği yürütmek zorunda kalmış olmaları, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrenci profiline sahip olmaları ve bu yaştaki öğrencilerin ekran başında durma sürelerinin de kısıtlı olmasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinin verimli olmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir. Nitekim Can ve Günbayı (2021) ve Yıldız’ın (2020) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde çocukların ekran karşısında çabuk sıkılmaları ve dikkatlerinin dağılması ile ilgili bulgular bu görüşü destekler niteliktedir. Diğer taraftan öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmemesi öğretmenlerde zihinsel yorgunluğa da sebep olmuş olabilir. Nitekim Altıntaş-Yüksel’in (2021) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında uzaktan eğitim sürecindeki online derslerde meydana gelen aksamalardan dolayı derslerin verimli işlenemediği ve bu sebeple sürecin öğretmenler açısından yüz yüze eğitime kıyasla daha yorucu olduğu saptanmıştır. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da (Akman, 2021; Demir, 2021; Koca, 2021; Küçüker, 2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeye yakın ya da altında olduğu saptanmıştır. Buna karşın Koçyiğit ve Uşun’un (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda cinsiyetin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da (Ağır, 2007; Akman, 2021; Demir, 2021; Dönmez, 2021; Güney, 2021; Koca 2021; Koçyiğit ve Uşun,

2020; Küçüker, 2021; Ülkü, 2018) cinsiyetin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan Yumbul'un (2021) araştırmasına göre ise cinsiyetin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olduğu; erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle mevcut araştırmadaki örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin sayıları arasındaki farkın birbirinden oldukça fazla olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasında farklılık ortaya konulamamasına sebep olmuş olabilir.

"Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Dolayısıyla branşın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çok benzer olduğunu da söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan araştırmalarda da (Ağır, 2007; Koca, 2021; Koçyiğit ve Uşun, 2020; Ülkü, 2018) branşın uzaktan eğitime ilişkin tutumlar üzerinde etkili olmadığı sağlanmıştır. Öte yandan Deniz'in (2021) araştırmasında ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Söz konusu araştırmada matematik, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiş ve branş değişkeninin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde belirleyici olabileceği ifade edilmiştir.

"Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri meslekî kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Dolayısıyla meslekî kıdemin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan olumlu/olumsuz gelişmelerden mesleğin her basamağındaki öğretmenlerin benzer oranlarda etkilenmiş olmaları ile açıklanabilir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da (Akman, 2021; Ülkü, 2018) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının meslekî kıdem açısından anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Buna karşın bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının meslekî kıdem açısından anlamlı olarak değiştiği saptanmıştır. Örneğin Demir'in (2021) araştırmasına göre 6-10 yıl arasında meslekî kıdemi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının 20 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarından yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Koçyiğit ve Uşun'un (2020) araştırmasında ise 21 yıl ve üzeri meslekî kıdemi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 1-

5 yıl arası meslekî kıdemi olan öğretmenlerin tutumlarından yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindeki araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının bazı boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutu ile Uzaktan Eğitimin Faydaları (UEF) boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları (UES) boyutunun ise Meslekî Gelişim için Öğrenme Etkinliklerinin Yararına İnanma (MGÖE) boyutu, Bireysel Öğrenme Becerilerine yönelik Farkındalık (BÖBF) boyutu ve ölçeğin genel boyutu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Sonuç olarak bireysel öğrenme becerilerine ilişkin farkındalığa veya bilince sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin yararlarına dönük olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan bireysel öğrenme becerilerine ve meslekî gelişim için öğrenme faaliyetlerinin yararına yönelik farkındalığa sahip olan öğretmenlerin ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin olumsuz tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Yani kendi meslekî gelişimlerine önem veren öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu düşündükleri ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili çeşitli sınırlılıkların üstesinden gelinmesinde daha olumlu bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Budak ve Demirel'e (2003) göre öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında en önemli yollardan biri hizmet-içi eğitimlerdir. Bu bağlamda hizmet-içi eğitim almaya istekli olan ve bu yönde eğitimlere katılmış olan öğretmenlerin de çağın koşullarına uygun olarak mesleklerini yerine getirebileceklerini söylemek mümkündür. Nitekim Deniz'in (2021) araştırmasında öğretmenlerin hizmet-içi eğitim alma sıklığı ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca aynı araştırmada teknoloji yetkinliğine dönük algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Güney'in (2021) araştırmasında da hizmet-içi eğitimlere katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yine Özçiftçi ve Çakır'ın (2015) araştırmasında da uzaktan eğitim ile tezsiz yüksek lisan yapan öğretmenlerin, eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin artması ile birlikte hayat boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitimi hem akademik hem de meslekî gelişimlerinde bir araç olarak kullanmaları ile hayat boyu öğrenmeye yönelik daha istekli olabilecekleri düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırmada öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları, çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiş ve bazı değişkenler bakımından anlamlı sonuçlar ortaya konulmuştur. Örneğin, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla yeni bilgiler öğrenmeye karşı daha az istekli

oldukları saptanmıştır. Bunun sebepleri nitel araştırma deseni kullanılarak derinlemesine incelenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hayat boyu öğrenme tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hayat boyu öğrenen bireyler olmaları yönünde politika yapıcılar tarafından çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bu doğrultuda hizmet-içi eğitimler tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinde uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altıntaş-Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Atman-Uslu, N., & Mumcu, F. (2021). Hayat boyu öğrenmede açık ve uzaktan eğitim. M. Sarıtepeci & H. Yıldız Durak (Ed.), *Dijital çağda hayat boyu öğrenme* (ss. 201-218). Pegem Akademi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Aykış, F. (2021). *Hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirme* [Tıpta uzmanlık tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bath, D.M., & Smith, C.D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(21), 73-189. <https://doi.org/10.1080/01580370902927758>
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Can, E., & Günbayı, İ. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilköğretim ve öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Studies Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 279-303. <https://doi.org/10.31455/asya.885885>
- Çam, E., & Saltan, F. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 18(3), 1196-1207. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.611468>
- Çelik, D. (2018). Küreselleşme ve yükseköğretimin dönüşümü bağlamında uzaktan eğitim merkezleri ve yetişkin eğitimi. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 59-107.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 809-823. <https://doi.org/10.24315/tred.529759>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century*, UNESCO Publishing. Erişim adresi <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> Erişim tarihi 27.12.2021.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Doğan, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Ekşioğlu, S., Tarhan, S., & Çetin-Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590>
- European Commission (2001). *Communication from the Commission: Making a European area of lifelong learning a reality*. Erişim adresi [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf) Erişim tarihi 28.12.2021.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Gökkaya, Z., & Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: Örnek bir çalışma. *Istanbul Journal of Social Sciences*, 2, 1-17.
- Gökkyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 145-159. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.463102>
- Gunawardena, C.N. & Mclsaac, M.S. (2004). Distance education. D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* içinde (2nd Edition, pp. 355-395). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlilik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Hürsen, Ç. (2016). A scale of lifelong learning attitudes of teachers: The development of LLLAS. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 21-36.
- İzci, E., & Özden, S. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin

- incelenmesi. *Journal of History School*, 50, 465-492. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.48186>
- Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018*. Erişim adresi <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> Erişim tarihi 15.01.2022.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(2), 43-50.
- Karaoğlan-Yılmaz, F.G., & Binay-Eyüboğlu, F.A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology*, 4(1), 1-17.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Nobel.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kır, Ş., & Bozkurt, A. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme anlatılarının yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1298-1322. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c4s10m
- King, F.B., Young, M.F., Drivere-Richmond, K. & Schrader, P.G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi <https://www.learntechlib.org/primary/p/17786/> Erişim tarihi 25.01.2022.
- Koca, M.F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi.
- Koçyiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avasyad.662503>
- Koper, R., & Specht, M. (2008). Ten-competence: Life-long competence development and learning. In M-A. Cicilia (Ed.), *Competencies in organizational e-learning: concepts and tools* (pp. 234-252). IGI-Global.
- Küçükler, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- MEB (2020a). *Millî eğitim bakanlığı yaygın eğitim kursları uzaktan öğrenme yönergesi*. Erişim adresi http://hbgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/0312_1237_uzaktan_ogr_y_2020.pdf Erişim tarihi 20.01.2022.
- MEB (2020b). *Kişisel gelişim ve eğitim alanı: Pandemi döneminde uzaktan eğitim okuryazarlığı kurs programı*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- OECD (2001). Lifelong Learning for all: Policy directions. In *Education Policy Analysis* (Chapter 1). OECD. Erişim adresi [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En) Erişim tarihi 10.06.2022.
- OECD (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> Erişim tarihi 02.02.2022.
- 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.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Open University Press.
- Resmî Gazete (2011). *Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> Erişim tarihi 16.01.2022.
- Resmî Gazete (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> Erişim tarihi 17.01.2022.
- Saykılı, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Singh, R. & Singh S. (2014). Lifelong learning attitude of postgraduate students of Manipur University, Manipur (India). *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*. 4(5),189-201.
- Tanatar, E., & Alpaydın, Y. (2019). Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1775-1790. doi: 10.29228/TurkishStudies.22598
- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Tokgöz, S., & Işık, A.D. (2015). Kursiyernet uzaktan eğitim platformunun yaşam boyu öğrenme açısından incelenmesi. *INESJOURNAL - Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 408-418.
- United Nations (2013). *A new global partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development* [The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda]. United Nations Publications. Erişim adresi <https://www.post2020hlp.org/wp-content/uploads/docs/UN-Report.pdf> Erişim tarihi 16.12.2021.
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative* [A transdisciplinary expert consultation report]. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Erişim adresi https://www.zuw.unibe.ch/e192885/e674811/e1007063/Embracing-a-culture-of-lifelong-learning_UII_2020_ger.pdf Erişim tarihi 16.12.2021.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- World Bank (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries* [A World Bank Report]. The World Bank.
- Yaman, F., & Yazar, Y. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Yıldız, V.A. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi.

Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA-4 bildiri tam metinleri kitabı (ss. 841-854). Erişim adresi <https://isoeva.com/upload/e63d6d53-c522-45a1-9a15-48eaf4db79a9.pdf> Erişim tarihi 09.06.2022.

- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35). 253-262.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yüksek Planlama Kurulu (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Erişim adresi http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf Erişim tarihi 16.01.2022.

Extended Abstract

Introduction

The concepts of lifelong learning or lifelong education became a trend in the 1970s, and “lifelong learning for all” was adopted by OECD education ministers as a guiding framework for education policies in 1996. From this point of view, lifelong learning has begun to be considered as participation in all learning activities from birth to the end of life in order for all individuals to develop their knowledge and competences (OECD, 2001). As Delors (1996) states, lifelong learning provides access to the 21st century and offers individuals the opportunity to learn and realize their own potential. Lifelong learning is important in order to monitor the changes in the world, to provide professional and intellectual development and to develop personal skills (Kaplan, 2016). For this reason, it is important for teachers to have a positive attitude towards lifelong learning so that they can keep up with the changes.

Distance education, on the other hand, is a way that countries can offer more flexible learning opportunities (World Bank, 2003), but it is a form of teaching that does not require face-to-face contact between the student and the instructor, regardless of place and time (King et al., 2001). This learning style brings together learners and instructors within the framework of planned and structured learning activities and allows these individuals to interact through various media channels (Saykılı, 2018). It is considered important for teachers to have a positive attitude towards distance education, which is an important technological opportunity, in order to raise qualified individuals. In addition, lately, it has been encountered that lifelong learning activities are increasingly given in the form of distance education. In this way, it is possible for learners to learn through formal channels as well as non-formal ways out of school (World Bank, 2003). In other words, it is thought that the attitudes towards lifelong learning and distance education will directly affect the education and training activities of the teachers and contribute to the training of individuals who are equipped in terms of knowledge and skills. In this

context, the current study investigated the levels of pre-school and classroom teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education activities, and how these attitude levels differed according to some related variables. In addition, the study tried to reveal whether there was a significant relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education.

Method

This research adopted a single survey model among the general survey model designs and, a cross-sectional analysis was carried out in this context. In addition, this research used a correlational survey model, one of the general survey models, because it examined the relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education. According to Karasar (2006), single and correlational survey models can be used alone or together. The universe of the research consisted of 2892 pre-school and classroom teachers working in a district of Istanbul in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The participants of the study consisted of 398 teachers selected by simple random sampling among 2892 teachers. “Lifelong Learning Attitude Scale” developed by Hürsen (2016) and “Distance Education Attitude Scale toward Teachers” developed by Deniz (2021) were used as data collection tools. The data were evaluated according to the normality assumptions and analyzed with the SPSS 22 program using parametric tests such as arithmetic mean and standard deviation from descriptive statistics, as well as independent t-test, one-way analysis of variance, and Pearson correlation analysis. In addition, the AMOS program was used for confirmatory factor analysis.

Results

The results indicated that the teachers’ lifelong learning attitudes were at a high level. Secondly, the results revealed that female teachers had higher attitudes than males in the dimension of Unwillingness to Learn in lifelong learning and in general in lifelong learning. Third, the results indicated that the attitudes of pre-school teachers in the dimension of Unwillingness to Learn of lifelong learning were higher than those of classroom teachers. Fourth, the results highlighted that teachers’ lifelong learning attitudes did not change significantly according to professional seniority. Fifth, the results concluded that teachers’ attitudes towards distance education were at a low level. Sixth, the results indicated that teachers’ attitudes towards distance education did not differ significantly according to gender. Seventh, the results showed that the attitudes of teachers towards distance education did not differ according to the branch. Eighth, the results highlighted that teachers’ attitudes towards distance education did not differ according to professional seniority. Finally, the results indicated that there was no significant relationship between teachers’ attitudes towards lifelong learning and distance education, but low-level significant relationships between

some dimensions of their attitudes towards lifelong learning and distance education.

Discussion

There are studies in the literature that have parallel results with the high level of teachers' lifelong learning attitudes, which is the first result of the research (Ayaz, 2016; Bath & Smith, 2009; Gökyer, 2019; Yılmaz, 2016). There are also studies in the literature that have similar results regarding the tendency of female teachers to learn new information higher than male teachers (İzci & Özden, 2020; Kılıç, 2015; Tanatar & Alpaydın, 2019; Yurdakul, 2016). This study determined that lifelong learning attitudes of teachers differed according to their branches, and classroom teachers were more willing to learn than pre-school teachers. In the literature, there are studies in which teachers' perspectives on lifelong learning differ according to the branch (Ayaz, 2016; Gökyer, 2019; İzci & Özden, 2020; Yaman & Yazar, 2015). In parallel with another result, in some studies in the literature, there is a differentiation of teachers' lifelong learning attitudes according to professional seniority (Arslan, 2019; Ayaz, 2016; Doğan, 2019). Similar to the negative attitudes of teachers towards distance education, there are studies in the literature (Akman, 2021; Altıntaş-Yüksel, 2021; Demir, 2021; Koca, 2021; Küçük, 2021). Similar studies are also found in the literature, as teachers' attitudes towards distance education do not differ according to gender (Ağır, 2007; Akman, 2021; Güney, 2021; Koçyiğit & Uşun, 2020; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature showing that teachers' branches are not effective on their attitudes towards distance education (Ağır, 2007; Koca, 2021; Koçyiğit & Uşun, 2020; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature that show that teachers' professional seniority is not an effective factor on their

attitudes towards distance education (Akman, 2021; Ülkü, 2018). There are also studies in the literature that have positive and significant relationships between attitudes towards lifelong learning and distance education (Deniz, 2021; Güney, 2021).

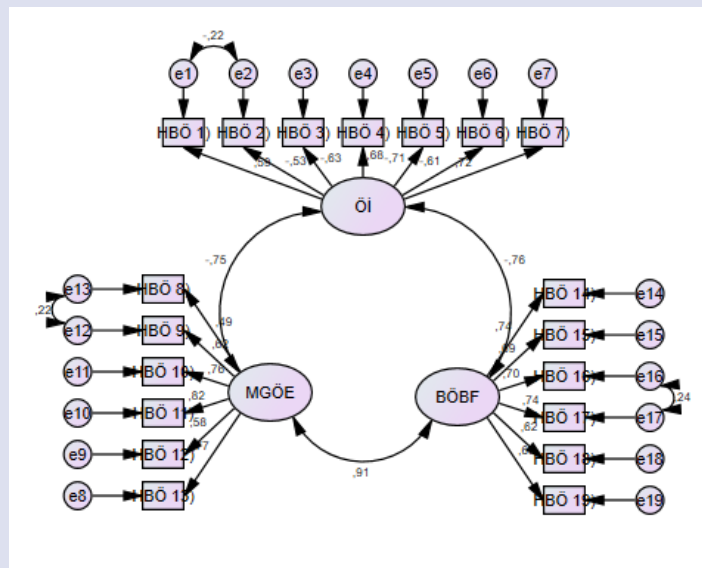
Pedagogical Implications

This study examined that teachers' attitudes towards lifelong learning and distance education in the context of various variables and revealed significant results in terms of some variables. For example, being less willing to learn new information of pre-school teachers than classroom teachers, was one of them. Similarly, being female teachers were less willing to learn new information compared to male teachers, was another result. The reasons for these can be examined in depth using a qualitative research design. In addition, this study found significant relationships between teachers' attitudes towards lifelong learning and their attitudes towards distance education. In this context, various arrangements can be made by policy makers for teachers to be lifelong learners. In this direction, in-service training can be designed.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ek-1



Resim 1. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeği (YBÖTÖ) doğrulayıcı faktör analizi