


ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN YORDAYICILARI

Derya ORHAN GÖKSUN*

Öz

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin örgün eğitimlerinin paralelinde ya da örgün eğitimlerinin dışında katıldıkları, mesleki ya da kişisel gelişimi amaçlayan öğretimsel etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada hızla gelişen koşullar nedeniyle mesleki gelişime en çok ihtiyaç duyulan mesleklerin başında gelen öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme düzeyleri cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program, haftalık çalışma planı yapıp yapmama durumları, boş vakit etkinlik sayıları, sahip oldukları teknoloji sayıları, teknoloji kullanım amaçları, öğrenmeye isteklilikleri ve gelişime açıklıkları öğrenmeye isteklilik değişkenleri bağlamında incelenmiştir. 290 öğretmen adayından toplanan veriler lojistik regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık ve boş vakit etkinlik sayılarının yaşam boyu öğrenme düzeyini anlamlı biçimde yordadığı ve bu değişkenlerdeki artışın yaşam boyu öğrenme düzeyini artırdığı belirlenmiştir ($p < 0.01$). Modelin en etkili yordayıcı değişkeni öğrenmeye isteklilik değişkenidir ($Wald=23,060$; $Exp(\beta)=1,199$). İkinci sırada gelişime açıklık değişkeni ($Wald=11,541$; $Exp(\beta)=1,224$), üçüncü sırada da boş vakit etkinlik sayısı değişkeni ($Wald=6,697$; $Exp(\beta)=1,238$) gelmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık, lojistik regresyon

*  Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dorhan@adiyaman.edu.tr.

PREDICTORS OF PRE-SERVICE TEACHERS' LIFELONG LEARNING LEVELS

Abstract

Lifelong learning concept can be defined as learning activities that aim to professional or personal development during formal education or out of formal education process. At this study, lifelong learning levels of pre-service teachers, who are preparing for teaching profession, needs professional development because of fast-growing opportunities, were investigated from the point of gender, education specialty, making weekly studying program, number of recreation activities, number of own technological devices, aims of technology use, willingness to learn and openness to improvement. The data collected from 290 pre-service teachers was analyzed by conducting logistic regression analysis. It was determined that willingness to learn, openness to improvement and number of recreation activities predict and increase lifelong learning level significantly ($p<0.01$). The most influential predictor variable is willingness to learn (Wald=23,060; Exp(β)=1,199). The second influential predictor is openness to improvement (Wald=11,541; Exp(β)=1,224) and the third one is number of recreation activities (Wald=6,697; Exp(β)=1,238).

Keywords: Anahtar kelime1, anahtar kelime2, anahtar kelime3.

1. GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme 1970lerden günümüze dek alanyazında konuşulan bir kavram olmuştur. İlk olarak UNESCO'nun 1972 de gerçekleştirdiği bir toplantıda "süreklili eğitim" adıyla dile getirilmiştir (UNESCO, 1972). UNESCO ve Avrupa Birliği Komisyonu çeşitli tarihlerde gerçekleştirdiği toplantılar yayımladığı raporlar ile yaşam boyu öğrenmeyi mesleki gelişim etkinlikleri, yeni teknolojiler ile donatılmış çalışanlar, iş gücü ihtiyacının karşılanması, teknoloji öğretimi gibi bağlamlarda ele almıştır (European Commission, 1993; European Commission, 1995; UNESCO, 1972; UNESCO, 1985; UNESCO, 1996). Söz konusu dönemlerde yaşam boyu öğrenmenin meslek edinme misyonu olduğu gibi çalışanların

niteliklerini geliştirme misyonu da bulunmaktaydı. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme yetişkinlere özgü bir kapsamda ele alınmaktaydı. Ancak 21. yüzyılın başlarında okul öncesi dönemden emekliliğe kadar bir süreç olarak planlanabilen bir süreç olduğu dile getirilmiştir (European Commission, 2001).

İlk tanımlamalarında yaşam boyu öğrenme okulda ve ailedeki eğitimin dışında etkinliklerle bireylere tutum, değer, bilgi ve beceri kazandıran süreç (Lengrad, 1985) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar daha çok yetişkin eğitimi üzerine temellenmekte ve iş yaşamı için yetişmiş insan gücü sağlamak amacıyla odaklanmaktadır. Özellikle nüfus artışı ve İkinci Dünya Savaşı ile başlayan teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek yetişmiş insan gücü ihtiyacı eğitimin okul sınırlarının dışında da var olması, bireylerin eğitimini aldıkları konularda bile bilgilerini yenilemeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme; bireye yeni bir beceri edindiren ya da mevcut becerilerin güncellenmesini sağlayan, bireysel ve toplumsal ekonomik gelişmeyi destekleyen, kişisel gelişme fırsatları sunan, örgün ve yaygın eğitim süreçlerine paralel biçimde yürütülebilen, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını destekleyen, bireysel ya da kitlesel yürütülebilen öğrenme etkinlikleri (Bougherara ve Nani, 2021; Centeno, 2011; Keskinkılıç Kara, 2019; London, 2011; Yang ve Valdes-Cotera, 2011; Yıldızlı, 2019) olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama, toplumsal ilerlemenin sağlanması için, yaşam boyu öğrenmenin toplumun tüm kesimlerinde yaygınlaşmasının ve bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Öğretmenlik mesleği gerek değişen öğrenen özellikleri nedeniyle mesleki yetkinliklerin farklılaşması gerekse öğretime konu olan içeriğin güncellenmesi gereksinimi nedeniyle yaşam boyu öğrenme becerisi edinmesi gereken mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olması yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır (Cornford, 2022; Day, 2002). Bu durum da toplumun yaşam boyu öğrenme niteliklerinin artırılmasına olanak

sunabilmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme toplumsal faydaya yönelik tanımlansa da yürütülen etkinlikler bireyseldir. Bu nedenle başarı ya da başarısızlık çeşitli bireysel faktörlere bağlı olarak değişmektedir.

Tüm öğretimsel tasarımlarda olduğu gibi yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin tasarım, değerlendirme ve uygulama süreçlerinde cinsiyet, yaş, bireyin sahip olduğu olanaklar, ilgi ve motivasyon gibi bireysel değişkenler göz önünde bulundurulmalıdır (Aspin ve Chapman, 2000; Murray, 2015). Örneğin, kadınların iş, aile ve eğitim hayatlarını düzenleyebilmek, hepsinde başarılı olabilmek için erkeklerden daha fazla çaba sarf etmeleri gerektiği, bu dengeyi kuramadıklarında önce eğitimden vazgeçtikleri bilinmektedir (Barros ve Monteiro, 2015; David, 2008). Chang, Wu ve Lin (2012) sosyoekonomik düzeyi düşük kadınların yaşam boyu öğrenme etkinliklerine sıklıkla aile ekonomisine destek olmak, çocuk bakımı konusunda bilgilenmek gibi daha çok aile yaşamına yönelik nedenlerle katıldıklarını, benzer durumdaki erkeklerin ise yaşam boyu öğrenmeyi daha çok kariyer ve işlerinde ilerleme amacıyla tercih ettiklerini belirtmiştir. Ancak son dönemde kadınların örgün eğitim dışında sunulan eğitsel etkinliklere erkeklerden daha fazla katıldıklarını gösteren çalışmalar da yayınlanmıştır (Chlon-Dominczak ve Lis, 2013). Bu durum cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisinin zamanla değişkenlik göstermiş olduğu yönünde yorumlanabilir.

Yaşam boyu öğrenme günümüzde bir 21. yüzyıl becerisi olarak ifade edilmektedir. Daha açık bir ifade ile geçmiş dönemlerde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireyler diğer bireylerden bir adım önde iken günümüzde yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olmayan bireyler var olamamaktadır (Wielkiewicz ve Meuwissen, 2014). 21. yüzyılın en önemli gelişmelerinden biri teknolojinin günlük yaşamın bir parçası durumuna gelmesidir. Kişisel bilgisayarlar bireysel teknoloji kullanımının yaygınlaşmasını

sağlamıştır. Bu gelişmenin ardından mobil teknolojiler bireylerin her zaman her yerde teknolojiye erişmelerini sağlamıştır. Bu durumlar yaşam boyu öğrenmenin teknolojiden etkilenmesine ve teknoloji ile desteklenerek yaygınlaşmasına yol açmıştır. We are social report'a (2022) göre 2022 yılı itibari ile dünyanın %62,5'i internet bağlantısına sahiptir. Bu oran bilginin yayılma hızının daha yüksek ve bireylerin bu bilgiye ulaşmadaki olanaklarının artık çok daha kolay olduğunu göstermektedir. Teknoloji bir gereklilik olduğundan bireyler, hem teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için teknolojiyi öğrenmeli hem de teknoloji aracılığıyla yaşamını düzenlemelidir. Öğrenme yaşantıları da bu çağda teknolojiler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi teknolojiyi öğrenmek ve teknolojiyle öğrenmek açılarından yeni bir forma getirmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi bu çağın bir parçası haline getirmiştir. Teknolojinin eğitim ile ilişkisi 21. yüzyıl öncesinde de konuşulmakta ve bu ilişki teknolojinin olanaklarından yararlanma, teknolojik ortamlarda yaşayacak olan bireylere genel yetkinlikler kazandırma ve teknolojik ortamın ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirme olarak sıralanmıştı (Alkan, 1997). 20. yüzyılda öngörülen bu teknolojik ortam günümüz dünyasıdır. Geçmişten günümüze yaşam boyu öğrenme tanımlamaları bu nedenle teknolojik öğretim teknolojileri ile yakından ilişkilidir. Sözü edilen ilişki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Güncel Öğretim Teknolojisi (Sharples, 2000)

Yaşam Boyu Öğrenme	Öğretim Teknolojisi
Bireysel	Kişisel
Öğrenen merkezli	Kullanıcı merkezli
Yerleşik	Taşınabilir
İşbirlikçi	Bağlantılı
Bağımsız	Bağımsız
Hayat boyu	Devamlı

Tablo 1’de yaşam boyu öğrenme tanımlaması ile günümüzde yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin teknoloji ile dönüşümü ilişkilendirilmiştir. Bu noktada günümüzde yaşam boyu öğrenme ve teknolojinin iç içe olduğu açıkça söylenebilir. Yaşam boyu öğrenmenin bireysel, öğrenen merkezli, işbirlikçi, her zaman her yerde ulaşılabilen ve yaşam boyu devam eden özellikleri teknoloji ile kolaylıkla desteklenebilmektedir. Öğretim teknolojileri kişisel olması, kullanıcıyı merkeze alan, taşınabilir, her zaman her yerde ulaşılabilen ve dayanıklı olması gibi özellikleri ile yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin ayrılmaz parçası durumuna gelmiştir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme için; teknolojiye sahip olma ve teknolojiyi uygun kullanabilme önemli değişkenler olarak görülmektedir.

Öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı, yaşam boyu öğrenme süreçlerinde bireylerin yürüttüğü etkinlikleri de çeşitlendirmiştir. Yüz yüze yürütülen etkinliklerde ulaşım, zaman, maliyet gibi problemler öğretim teknolojileri aracılığıyla yürütülen etkinliklerle aşılmıştır. Teknoloji destekli dijital kaynaklar, etkileşimli materyaller, tekrarlanabilir içerikler gibi çoklu ortam olanakları öğretimsel etkinliğin verimi artırmakta, fırsat eşitliği sağlamak ve maliyeti azaltmaktadır. Yüz yüze etkinliklerin tasarımında göz önünde bulundurulması gereken ulaşım, takvim, bireysel koşullar teknoloji destekli yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin tasarımında teknolojiye sahip olmak gibi tek koşula indirgenebilir duruma gelmiştir. Balasubramanian, Thamizoli, Umar ve Kanwar (2010) kadınların ev ortamında da rahatça ulaşabildikleri cep telefonlarıyla öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini ve bu yolla erkekler ile aralarındaki eşitsizliği giderebildiklerini öne sürmektedir. Benzer biçimde Thongmak (2021) kadınlar, iş olanağı bulamayanlar, öğrenme güçlüğü yaşayan ya da engelli bireyler gibi eğitim olanakları açısından dezavantajlı olabilecek grupların eğitsel etkinliklerinde taşınabilir, kişisel ve az donanımlı teknolojileri tercih ettiklerini belirtmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin en önemli özelliklerinden bir diğeri bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını yanıtlayabileceği etkinlik çeşitlilikleri sunabilmesi ve bireyin seçim yapabilmesidir. Bu noktada motivasyon, isteklilik, yenilikçilik gibi bireysel değişkenlerin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkilerinin olması beklenmektedir. İş yaşamı, kariyer planları, ekonomik koşullar, etkinlik çeşitliliği gibi nedenler bireylerin yaşam boyu öğrenme motivasyonu artırmaktadır (Moustakas, 2018). Ancak bu durum standart bir kavram altında toplanması oldukça güç olgular barındırmaktadır. En temelde bireyin motivasyonu öğreneceği içeriğe ve etkinliğe karşı geliştirdiği olumlu tutum, bir başka ifade ile istekli olması önemlidir (Crick ve Yu, 2008; McCombs, 1991). Ek olarak bireyin yaşam boyu öğrenme etkinliğine konu olan durumda kendini geliştirme ya da güncellemeye karşı olumlu bir bakış geliştirmesi de önemli görülmektedir (Haseski ve Odabaşı, 2017; Yaman, 2014).

Sözü edildiği gibi toplumun yaşam boyu öğrenme etkinliklerini benimsemesi, verimli biçimde katılabilmesi için öğretmenlerin bu becerileri öğrenenlere edindirebilmesi önemlidir (Day, 2002). Benzer biçimde öğretmenlerin de mesleki anlamda kendilerini güncel tutabilmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde yaşam boyu öğrenmenin önemini ortaya koyaktadır. Güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme kazanımları yer almakla birlikte bu becerilerin edindirilmesine yönelik bir ders de bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Bu noktada akla öğretmen adaylarının bu program kapsamında amaçlanan yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmelerinde etkili olan bireysel faktörlerin neler olduğu sorusu gelmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları program, haftalık çalışma programı yapıp yapmama durumları, boş vakit etkinlik sayısı, sahip olunan teknoloji sayısı, teknoloji kullanım amaçları, öğrenmeye isteklilik puanları

ve gelişime açıklık puanları tarafından yordanıp yordanmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki hipotezlerin doğruluğu araştırılmıştır:

H1. Cinsiyet yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H2. Öğrenim görülen program yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H3. Haftalık çalışma programı yapıp yapmama durumu yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H4. Boş vakit etkinliği sayısı yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H5. Sahip olunan teknoloji sayısı yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H6. Teknoloji kullanım amacı yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H7. Öğrenmeye isteklilik yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

H8. Gelişime açıklık yaşam boyu öğrenme düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırma hipotezleri değişkenlerin birbiri ile ilişkileri ve bu ilişkilerin yordayıcı etkiler oluşturup oluşturmadığı temelindedir. İlişkisel tarama desenleri değişkenlere bir manipülasyon olmaksızın ölçümü ve bu ölçümlerin ilişkisel analiz yöntemleriyle yorumlanması amacını taşımaktadır (Freankel, Wallen ve Hyun, 2012: 331). Bu desenlerde değişkenler arasındaki ilişkilerden

yola çıkılarak bir değişken temelinde birimleri en az hata ile ait oldukları gruplara yerleştirmek amaçlanmaktadır (Tatlıdil, 1996). Bu çalışmada veri setindeki birimlerin yaşam boyu öğrenme düzeyine göre hangi grupta yer alabileceği istatistiksel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma korelasyonel araştırma çerçevesinde desenlenmiştir.

2.2. Örneklem

Çalışmanın evrenini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme tekniği olarak kolayda örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Kolayda örnekleme evreni temsil gücüne sahip olan kolay ulaşılabilir bir gruptan veri toplanması olarak tanımlanmaktadır (Yağar ve Dökme, 2018). Öğretmen adaylarının tamamına ulaşmak çeşitli zorluklar barındırdığından evreni temsil gücüne sahip olduğu düşünülen bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan, yedi farklı alanda eğitim alan öğretmen adayından veri toplanmıştır. Veri toplama süreci 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında yürütülmüştür. Katılım tamamen gönüllük esaslı olduğundan katılmaya gönüllü 290 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının %64,5'i kadın (n=187) ve %35,5'i erkektir (n=103). Öğretmen adaylarının %43,4'ü (n=126) haftalık ders çalışma programı yaptığını belirtirken %56,6'sı (n=164) haftalık bir ders çalışma programı yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı en az bir teknolojik cihaza sahiptir. %61,7'si (n=179) birden fazla teknolojik cihaza sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmen adaylarının %6,9'u (n=20) teknolojik cihazını yalnızca vakit geçirmek amacıyla kullandığını ifade etmiş, %32,8'i (n=95) iletişim amaçlı kullandığını belirtirmiş ve %60,ü (n=175) teknolojik cihazını akademik amaçlı kullandığını açıklamıştır. Tüm bu açılardan ele alındığında araştırma örnekleminin ilgili demografik değişkenler açısından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri demografik bilgi formu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve yaşam boyu öğrenme ölçeği ile toplanmıştır. Demografik bilgi formunda; araştırma hipotezleri doğrultusunda cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları program, haftalık çalışma programı yapip yapmama durumları, boş vakit etkinlik sayısı, sahip olunan teknoloji sayısı ve teknoloji kullanım amaçları sorulmuştur. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek, öğrenim görmekte olunan program Türkçe, okul öncesi, Arapça, rehberlik ve psikolojik danışma, sınıf, sosyal ve fen bilgisi öğretmenlikleri olmak üzere yedi farklı program, haftalık çalışma programı sorusu evet veya hayır, boş vakit etkinlikleri için kitap okuma, sinema, tiyatro, konser vb. etkinlikler, hayal kurma, uyuma, oyun oynama, sosyal medyada gezinme, sosyalleşme, spor ve diğer, teknoloji kullanım amaçları iletişim, akademik ve boş zaman etkinliği seçeneklerinden oluşmaktadır. Sahip olunan teknoloji sayısını ise rakamla yazmaları istenmiştir.

Öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık değişkenlerinin ölçümü için Gür Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilmiş yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Sözü edilen iki değişken bu ölçeğin iki alt faktördür. Ölçek 11'i öğrenmeye isteklilik 6'sı gelişime açıklık faktörü altında olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenmeye isteklilik faktörü %24,12, gelişime açıklık faktörü %19,31 olmak üzere toplam %43,44 açıklanan varyansa sahiptir (n=1644; $\alpha=0,86$; $\omega=0,89$). Ölçek 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5(kesinlikle katılıyorum) aralığında yanıtlanmaktadır. Her bir faktör kendi içindeki maddelere verilen yanıtların 1 ile 5 arasındaki değeri toplanmış ve iki yordanan değişkenin puanı hesaplanmıştır. Araştırmanın yordanan değişkeni olan yaşam boyu öğrenme düzeyi Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen, Boztepe ve Demirtaş (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan yaşam boyu

öğrenme ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçeğin puanlanması maddelere verilen yanıtların puan değerlerinin toplanması ile gerçekleştirilmektedir. Bu ölçek tek faktör 13 maddeden oluşmaktadır ($n=399$; $\alpha=0,85$; $\omega=0,88$). Ölçek 1 (asla) ile 5 (her zaman) aralığında değişen bir sıklık skalasında yanıtlanmaktadır. Ölçeğin puanlanması her bir maddeye verilen yanıtın sayısal değerinin toplanması ile gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin düzeylere göre yorumlanması örnekleme göre değişiklik gösterebileceğinden, veri setindeki maksimum puan ile minimum puan arasında kalan orta nokta kesme noktası olarak belirlenir ve bu noktanın üzerindeki puanlar yüksek, altındaki puanlar düşük düzey olarak adlandırılabilir. Çalışmanın veri setinde yaşam boyu öğrenme toplam puanı 65 ile 31 arasında değişmiştir. Bu aralığın orta noktası 48'dir. Bu nedenle toplam puanı 48'den büyük ve eşit olan katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyleri yüksek, 48'in altında olan katılımcıların yaşam boyu öğrenme puanları düşük olarak kodlanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının sorumlu yazarlarından e-posta yoluyla alınmıştır. Daha sonra ölçekler ve demografik bilgi formu tek bir formda birleştirilmiş ve basılı halde veri toplanmıştır. Katılımcılar çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esaslı olduğu ve verilerin araştırmacılar dışında hiç kimse ile paylaşılmayacağı, veriler yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacağı garanti edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın yordayıcı değişkenleri sürekli ve süreksiz değişkenlerden oluşmaktadır. Ancak yordanan değişken yüksek ve düşük olmak üzere iki kategoriden oluşan süreksiz bir değişkendir. Dikotomik bir yordanan değişkenin yordayıcıları ile arasındaki istatistiksel ilişkiler lojistik regresyon analizi ile ortaya çıkarılmalıdır (Field, 2005). Regresyon analizi bir değişkenin hangi değişkenlerle ne ölçüde ilişkili olduğu temeline dayanarak bir model ortaya koyar ancak bu modelde yer alan tüm değişkenlerin en az aralık düzeyinde olması

gerekmektedir (Tate, 1992). Oysa bazı durumlarda kategorik değişkenler arasında benzer ilişkilerden yola çıkılarak, bireylerin hangi koşullarda hangi gruplarda yer aldığı yorumlanması gerekir. Bu çalışmanın hipotezleri incelendiğinde, katılımcıların yordayıcı değişkenler bağlamında yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek ya da düşük olma durumunun nasıl etkilendiğinin, bu etkinin yordayıcılık ya da bir gruba dahil olma olarak yorumlanıp yorumlanamayacağı analiz edilmesi gerekmektedir. Doğrusal regresyon analizinde kategorik verilerin analizi gerçekleştirilemez ancak lojistik regresyon analizi ile kategorik verilerin bu bağlamda analizi gerçekleştirilmektedir.

Lojistik regresyon analizinin önkoşullarından biri örneklem büyüklüğüdür. Her bir yordayıcı değişken için en az 20 katılımcı bulunmalıdır (Cook, 2008). Bu çalışmada analize dahil edilecek 8 yordayıcı değişken bulunmaktadır. Bu araştırma için örneklem büyüklüğünün en az 160 katılımcı olması gerekmektedir. Örneklem büyüklüğü bu sayının üzerindedir (n=290). Bir diğer önkoşul olan uçdeğerlerden arındırılmış veri seti için Z puanları ve box plot incelenmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005). Tüm Z puanları ± 3 aralığında, her bir değişkene ilişkin box plotlarda uç değer gözlenmediğinden veri setinde uç değer bulunmadığına karar verilmiş ve eleme yapılmamıştır. Son önkoşul çoklu doğrusal bağıntı probleminin olmamasıdır. Değişkenler arası korelasyonun yüksek düzeyde olması durumu (Büyüköztürk, 2002) çoklu doğrusal bağıntı sorunu olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin bir bölümü süresiz değişkenler olduğundan korelasyon analizi Spearman's rho korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenler arası korelasyon katsayıları

n=290	Cinsiyet	ÖGP	HÇPY	BVES	SOTS	TKA	Öi	GA
ÖGP	,123*	-						
HÇPY	-,033	-,034	-					
BVES	,042	,105	,104	-				
SOTS	,006	,016	-,146*	-,028	-			
TKA	,047	-,048	-,023	-,084	-,116*	-		
Öi	-,121*	-,044	-,187**	,084	,026	-,005	-	
GA	-,080	-,001	-,017	,162**	,086	-,057	,587**	-
YBÖ	-,029	-,020	-,125*	,180**	-,012	-,052	,475**	,440**

*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

ÖGP: Öğrenim görülen program
HÇPY: Haftalık çalışma programı yapıp yapmama
BVES: Boş vakit etkinlik sayısı
SOTS: Sahip olunan teknoloji sayısı
TKA: Teknoloji kullanım amacı
Öi: Öğrenmeye isteklilik
GA: Gelişime açıklık
YBÖ: Yaşam boyu öğrenme

Tablo 2’de gösterildiği üzere korelasyon değerlerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı olan korelasyonlar ise en fazla orta olduğu ($\rho_{\text{Öi} \leftrightarrow \text{GA}} = 0,587$) görülmektedir. Diğer tüm anlamlı korelasyonların çok düşük düzeyde (0 ile $\pm 0,19$ aralığında), düşük düzeyde ($\pm 0,20$ ile $\pm 0,39$ aralığında) ya da orta düzeyde ($\pm 0,40$ ile $\pm 0,59$ aralığında) olduğu görülmektedir (Sugiyono, 2013: 250 temel alınmıştır). Bu durum değişkenlerin arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir. Tüm bunlar ışığında çalışmanın veri setinin lojistik regresyon analizine uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle araştırma hipotezlerinin sınanması için sözü edilen analiz yürütülmüştür.

3. BULGULAR

Yordanan değişken olan yaşam boyu öğrenme düzeyi “düşük” ve “yüksek” olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Bu nedenle ikili lojistik regresyon yürütülmüştür. Kuramsal olarak kanıtlanmış bir model üzerinden çalışılmadığından değişkenlerin tamamının bir model oluşturup oluşturmadığı değişkenlerin katkılarının büyükten küçüğe eklenerek anlamlılığının test edilmesi üzerine temellenen ileri: LR yöntemi seçilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu yöntemde değişkenler öncelikle eşitliğe tabi tutulmadan yordayıcılıklarının anlamlılık düzeyi test edilir. Bu durumda araştırma hipotezlerinin doğrulanıp doğrulanmadığı birbirleri ile etkileşimleri olmaksızın test edilebilir. Sözü edilen sonuç Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Hipotezleri

Hipotez	Değişkenler	Puan	Sd	p	Sonuç
H1	Cinsiyet	0,238	1	,626	Reddedildi
H2	ÖGP	0,046	1	,831	Reddedildi
H3	HÇPY	4,516	1	,034	Doğrulandı*
H4	BVES	10,907	1	,001	Doğrulandı
H5	SOTS	0,039	1	,843	Reddedildi
H6	TKA	0,922	1	,337	Reddedildi
H7	Öİ	62,714	1	,000	Doğrulandı
H8	GA	54,419	1	,000	Doğrulandı
Genel		80,518	8	,000	Model anlamlıdır.

*Bu hipotez regresyon modelinde reddedilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırma hipotezlerinden dördü ilk aşamada reddedilmesine karşın model anlamlıdır ($p_{\text{genel}}=,000$). Reddedilen hipotezler incelendiğinde cinsiyet, bölüm, sahip olunan teknoloji sayısı ve teknoloji kullanım amaçlarının yaşam boyu öğrenme düzeyini yordamadığı görülmektedir. Diğer hipotezlerin model öncesi doğrulanması bu değişkenlerin tek başına yaşam boyu öğrenme düzeyine olan kestirimsel etkisini gösterir ancak bir regresyon modeli değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak

oluşturulmaktadır. Bu durumda doğrulanmayan hipotezlerin modelde anlamlı, doğrulanmayan hipotezlerin de modelde anlamsız olma olasılığı bulunmaktadır. Model analiz edildiğinde haftalık program yapıp yapmama durumunun yaşam boyu öğrenme düzeyini yormadığı görülmüştür. Sözü edilen model Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Modeldeki Değişkenler

		B	SE	Wald	Sd	p	Exp(β)
Adım 1 ^a	Öi	,239	,033	50,838	1	,000	1,270
	Sabit	-10,774	1,531	49,541	1	,000	,000
Adım 2 ^b	Öi	,175	,037	21,864	1	,000	1,191
	GA	,213	,058	13,238	1	,000	1,237
	Sabit	-13,306	1,786	55,486	1	,000	,000
Adım 3 ^c	BVES	,214	,083	6,697	1	,010	1,238
	Öi	,181	,038	23,060	1	,000	1,199
	GA	,202	,059	11,541	1	,001	1,224
	Sabit	-14,105	1,874	56,675	1	,000	,000

a. 1. adımda eklenen değişken: Öi.

b. 2. adımda eklenen değişken: GA.

c. 3. adımda eklenen değişken: BVES.

Sonuç olarak çalışma kapsamında denenen hipotezlerden yalnızca üçü doğrulanmıştır. Diğerleri reddedilmiştir. Haftalık çalışma programı yapıp yapmama durumu değişkeninin tek başına bir yordayıcılığı olmasına karşın (Bknz. Tablo 3) regresyon analizinde bu katkı anlamlı değildir (Bknz. Tablo 4). Wald istatistiklerinin tamamının anlamlı olması ($p < 0,01$) her bir değişkenin modele katkısının anlamlı olduğunu katı bir göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bunun yanı sıra model uyum istatistikleri de modelin anlamlı bir model olduğunu göstermektedir. Model indeksleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Model İstatistikleri

Adım	-2 LL	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²	χ^2	Sd	p
1	331,719 ^a	,213	,285	7,27	8	,507
2	317,829 ^a	,250	,334	4,93	8	,765
3	310,892 ^a	,268	,358	5,39	8	,714

a. Parametre tahminleri ,001'den daha az değiştiği için tahmin, yineleme sayısı 5'te sonlandırıldı.

Modelin -2LL değerinin son adımda azaldığı görülmektedir. Bu durum eklenen değişkenlerin modelin daha iyi duruma gelmesine katkı sunduğunu göstermektedir (Field, 2005). Ayrıca Cox & Snell ve Nagelkerke R² değerleri son modelin açıklayıcılık oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Model 3'ün Hosmer and Lemeshow testi chi-square değeri de anlamlı değildir ($p>0,05$). Bu değer anlamlı olmaması modelin uyumlu olduğunun göstergesidir (Garson, 2008).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yaşam boyu öğrenme günlük yaşam koşullarından etkilenmekte ve günlük yaşamı şekillendirmektedir. Günlük yaşam koşullarının zaman içerisinde değişmesi, yaşama boyu öğrenmenin etkilendiği durumları da değiştirmiştir. Bu çalışmanın bulguları göz önünde tutulduğunda, yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen bireysel unsurlarda bir devamlılıktan söz etmek mümkündür. Boş vakit değerlendirme, bireysel motivasyondan etkilenen öğrenmeye istekli olma ve gelişime açıklık değişkenlerinin yordayıcı unsurlar olmaya devam ettiği istatistiksel olarak ortaya çıkarılmıştır. Ancak cinsiyet, öğrenim görülen program, haftalık program yapma, sahip olunan teknoloji sayısı, teknoloji kullanım amacı değişkenlerinin modele anlamlı bir etkisi olmamıştır. Bu bulgu öğretmen

adaylarının söz konusu değişkenler bağlamında daha homojen özellikler sergilediğinin bir göstergesi sayılabilir.

Çalışma kapsamında yaşam boyu öğrenme düzeyini etkileyebilecek bireysel değişkenler incelenmiştir. Yürütülen analiz sonucunda ortaya çıkan modelde yaşam boyu öğrenme düzeyini en çok yükselten değişkenin öğrenmeye isteklilik değişkeni (Wald=23,060; $\text{Exp}(\beta)=1,199$) olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenmeye isteklilik, bireysel motivasyonu doğrudan etkilediğinden yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin verimini de artıran bir unsurdur (Darban ve Polites, 2016; Zakay, Ellis ve Shevsky, 2004). Bu çalışmaya paralel biçimde yaşam boyu öğrenmeyi en çok etkileyen ya da önemli düzeyde yordayıcı değişkenlerin öğrenme motivasyonu ve bireysel isteklilik olduğunu öne süren çalışmalar bulunmaktadır (Blaschke, 2021; Collins, 2004; Cornford, 2002; Hargreaves, 2004; Thongmak, 2021). Bu değişkenler öğrenmeye isteklilik ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Daha açık bir ifade ile çalışma kapsamında istatistiksel olarak elde edilen öğrenmeye isteklilik, “yaşam boyu öğrenmenin anlamlı ve çalışma kapsamında incelenen değişkenler arasından en önemli yordayıcısıdır” alanyazında da ifade edilmiş genellenebilir bir bulgudur.

Bir diğer yordayıcı değişken ise gelişime açıklıktır (Wald=11,541; $\text{Exp}(\beta)=1,224$). Gelişime açık olma durumu alanyazında daha çok mesleki gelişimi benimseme ve bu konuda istekli olma olarak ele alınmıştır (Bryk ve Schneider, 2003; Stanicka ve Sakano, 2017). Bireyin öğrenmek istediği, kendini eksik gördüğü ya da bilgilerinin eskidiğini düşündüğü konularda öğrenme sorumluluğunu alması, bireyin gelişime açık olduğunu göstermektedir (Axtell vd., 2002). Profesyonel bir meslek olarak ele alındığında öğretmenlik mesleği en çok mesleki gelişim etkinliği ile desteklenmesi gereken mesleklerden biridir (Avalos, 2011). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının gelişime açık olmasının önemli olduğu

açıktır (Şen ve Yıldız Durak, 2022). Gelişime açık olmalarının yaşam boyu öğrenme düzeylerini olumlu yönde değiştirmesi de kaçınılmazdır.

Çalışma kapsamında ele alınan değişkenler arasından istatistiksel olarak anlamlı olan son yordayıcı değişken boş vakit etkinlik sayısıdır (Wald=6,697; $\text{Exp}(\beta)=1,238$). Bireyler yaşamlarında boş vakitlerini değerlendirebilecekleri çeşitli etkinliklere bir başka ifade ile rekreasyon etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Botner, 2018; Verduin, McEwen ve Osgood, 1984). Boş vakit etkinlikleri bireylerin yaptıkları sportif, turistik, sanatsal ve kültürel etkinlikler gibi sınıflandırılabilir ancak bireyin yaşam koşulları ve yaşına bağlı olarak seçtiği boş vakit etkinliği değişmektedir (Cesario, 1976). Bir kişi birden fazla türde etkinliklerle boş vaktini değerlendirebileceği gibi hiçbir etkinliği yürütmeyebilir. Bu noktada bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme için boş vakit etkinlikleri her bir etkinliğin bilgi ve beceri gerektirmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır (Noklang, 2020). Bu çalışmaya paralel biçimde alanyazında yer alan çalışmalar; bireylerin boş vakitlerinde yürüttükleri etkinliklerin çeşitlenmesi onların öğrenme motivasyonunu, öz-düzenleme becerilerini, meraklarını ve buna paralel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırdığını ortaya çıkarmıştır (Gökkyer, Bakcak, Cihangiroğlu, Koçak ve Yılmaz, 2018; Kaya, 2020; Solmazand ve Aydın, 2016; Warford, 2002). İlgili durumlar yaşam boyu öğrenme üzerinde doğrudan etkili olduğu gibi bireyin öğrenme istekli olması ve gelişme açık olmasını da açıklayıcı niteliktedir. Bu bilgilerden hareketle çalışmanın bulgularının alanyazın ile örtüştüğü ve mevcut bilgileri desteklediği söylenebilir.

Alanyazında cinsiyetin yaşam boyu öğrenme etkinlikleri üzerinde farklılaştırıcı etkileri olduğu (Gökkyer vd., 2018; Kaya, 2020), erkeklerin kadınlardan daha etkili ve fazla çeşitlilikte yaşam boyu öğrenme etkinliğine katılabildikleri (Özen ve Öztürk, 2016; Solmazand ve Aydın, 2016) yönünde fikirler yer almaktadır. Bu

durumun temel kaynakları arasında; eğitimde fırsat eşitsizliği, erkeklerin çalışma hayatında daha aktif olmaları nedeniyle yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin fazla olması, erkeklerin daha fazla boş vakit bulabilmeleri (Griffin, 1999) olarak sıralanabilir. Ancak günümüzde bu durum değişmektedir. Kadınlar artık eğitim olanakları bulabilmekte, iş hayatında daha aktif yer bulabilmekte, günlük yaşam sorumlulukları kadın ve erkekler arasında paylaşılabilir. Türkiye’de yükseköğretim ve fakülte mezunu kadınların oranı 2010 yılında %8,1 iken 2020 yılında %17,3 olmuştur (TÜİK, 2022: 89). Benzer biçimde kadınların istihdam oranı yükselmekte, erkekler ve kadınların ev işlerine ayırdıkları zaman farkı her geçen yıl azalmaktadır (TÜİK, 2022: 148-152). Ek olarak sözü edilen çalışmalar istatistiksel olarak gruplar arası farklılıklara odaklanmaktadır. Oysa bu araştırmada cinsiyet değişkeninin kestirimsel bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Cinsiyet, alanyazındaki bulgular ışığında yaşam boyu öğrenme düzeyinde farklılık oluşturabilmekte ancak yordayıcı olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu konuda alanyazında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu durum alanyazın için yeni bir bulgudur.

Benzer durum sahip olunan teknolojiler ve bu teknolojileri kullanım amaçları için de geçerlidir. Çalışma kapsamında bireylerin fazla ya da az sayıda teknolojiye sahip olmalarının yaşam boyu öğrenme düzeyinde kestirimsel bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu durum bireylerin sahip oldukları az sayıda teknolojiyle bile öğrenme etkinliklerini yürütebileceklerini göstermektedir. Bu durumun cinsiyet bağlamında da farklılaştırıcı etkisini yitirmeye başladığı da söylenebilir. Rogers (2006), cinsiyet kavramının hayatının birçok alanında farklılık yaratıcı gücünü kaybettiğini, kadınlar ve erkeklerin aynı etkinlikleri gerçekleştirdiğini ve bu durumun hızla yaygınlaştığını, günlük yaşam sorumluluklarının, sahip olunan avantajların, eğlence anlayışlarının, medya kullanımlarının giderek aynılaştığını ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireyin bulunduğu her yerde yürütülebilen, mekân, zaman, yaş, cinsiyet, daha

önceki eğitim yaşantıları gibi farklılıklardan bağımsız tasarlanabilen bir yapıya sahiptir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Tüm bunlar cinsiyet, bölüm, sahip olunan teknoloji sayısı ve teknoloji kullanım amaçlarının yaşam boyu öğrenmenin anlamlı yordayıcıları olmamalarını uygulamada da kanıtlar niteliktedir.

5. ÖNERİLER

Bireylerin öğrenmeye istekli olması yaşam boyu öğrenme düzeyinin yükselmesinde etkilidir. Bu noktada etkinliklerinin motivasyonel tasarımlarla gerçekleştirilmesi önemlidir. Bireylerin ilgi alanı, öğrenme alışkanlıklarına ve günlük yaşamına uygun tasarımlarda öğrenmeye olan isteklerini artırmaktadır (Tezer ve Aynas, 2018). Ek olarak sunulan etkinliklerin çeşitliliği de dikkat çekici olması ve bireyselleştirilmiş öğrenmeye hizmet ettiğinden öğrenmeye istekliliği artırmaktadır (Darban ve Polites, 2016; Gorges, Schwinger ve Kandler, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin artırılması için, yaşam boyu öğrenmenin içeriğinin hedef kitleye uygun biçimde şekillendirilmesi, sunulan etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Gelişime açıklık bir diğer önemli faktör olarak bulunmuştur. Bireylerin gelişime açık olması için öncelikle öğrenme ihtiyacının farkında olması gereklidir. Bu ihtiyacı öğretmenler, öğrenme verimini süreçte sınavarak görebileceği gibi dönem sonları mesleki gelişim etkinliklerinde de fark edebilirler. Öğretmenlerin dönem sonunda katıldıkları etkinliklerin düzenlenmesinde bu durum göz önüne alınmalı ve bu etkinliklerde güncel içeriklere yer verilmelidir.

Çalışma kapsamında ortaya çıkarılan ilişkiler ve modelden yola çıkılarak bireylerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yükseltilmesi için boş vakit etkinliklerinin çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Boş vakit etkinliklerinin çalışmada belirtildiği üzere öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık üzerinde de

etkileri bulunmaktadır. Buradan hareketle dolaylı bir etkisinin olabileceği göz önünde bulundurularak söz konusu durum yol analizi ile başka bir veri setinde ele alınabilir.

Bildirimler:

Çalışmada yazarlık açısından herhangi bir çıkar çatışması ya da bu açıdan potansiyel bir kaygı bulunmamaktadır. Makale çalışması süreci boyunca finansal olarak hiçbir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır. Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığından (bu durum yöntem bölümünde de belirtilmiştir) ve o dönem etik kurul zorunluluğu olmadığından etik kurul izni alınmamıştır. Bu onay dışında, bir bilimsel araştırma için gereken gönüllü katılımın sağlanması, katılımcıların onaylarının alınması, katılımcıların psikolojik ya da fizyolojik olarak sağlıklarının tehdit edilmemesi, katılımcıların kimlik bilgileri ve araştırma sürecinde toplanan veriler güvenli bir ortamda saklanması gibi tüm etik durumlar hassasiyetle uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisinin iki binli yıllarda yapılandırılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aspin, D. N. ve Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Axtell, C., Wall, T., Stride, C., Pepper, K., Clegg, C., Gardner, P. ve Bolden, R. (2002). Familiarity breeds content: The impact of exposure to change on employee openness and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(2), 217-231.

- Balasubramanian, K., Thamizoli, P., Umar, A. ve Kanwar, A. (2010). Using mobile phones to promote lifelong learning among rural women in Southern India. *Distance Education*, 31(2), 193-209.
- Barros, R. ve Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: The EPRIS project Paper presented. *The proceedings of EDULEARN15 Conference*, Barcelona, Spain.
- Blaschke, L. M. (2021). The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1629-1645.
- Botner, E. (2018). Impact of a virtual learning program on social isolation for older adults. *Therapeutic Recreation Journal*, 52(2).
- Bougherara, R. ve Nani, H. (2021). Investigating the teachers' application of socio-cognitive theory to promote efl students' autonomy case study: Third- year students in Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria. *Base for Electronic Educational Sciences*, 2(2), 1-10.
- Boztepe, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). The adaptation of lifelong learning scale into Turkish culture. *Journal of Family Counseling and Education*, 1(1), 10-17.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem A Yayıncılık.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: A policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.
- Cesario, F. J. (1976). Value of time in recreation benefit studies. *Land Economics*, 52(1), 32-41.

- Chang, D. F., Wu, M. K. ve Lin, S. P. (2012). Adults engaged in lifelong learning in Taiwan: Analysis by gender and socioeconomic status. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 310-335.
- Chlon-Dominczak, A. ve Lis, M. (2013). Does gender matter for lifelong learning activity?. *IBS Working Paper*. No. 16.2.A.
- Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: Principles of adult learning. *Radiographics*, 24(5), 1483-1489.
- Cook, D. (2008). *Binary response and logistic regression analysis*. Beyond traditional statistical methods içinde. Iowa State University Press.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Crick, R. D. ve Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: Is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, 50(4), 387-402.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Darban, M. ve Polites, G. L. (2016). Do emotions matter in technology training? Exploring their effects on individual perceptions and willingness to learn. *Computers in Human Behavior*, 62, 644-657.
- David, M. E. (2008). Social inequalities, gender and lifelong learning: A feminist, sociological review of work, family and education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27(7/8), 260-272.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- European Commission (1993). *Green paper on the European dimension of education*. Brussels: European Commission.

- European Commission (1995). *White paper on education and training teaching and learning towards the learning society*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Baskı). London: Sage Publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı), New York: McGraw-Hill.
- Garson, G. D. (2008). Logistic Regression: Statnotes. *North Carolina State University*, 5(21), 08.
- Gorges, J., Schwinger, M. ve Kandler, C. (2013). Linking university students' willingness to learn to their recollections of motivation at secondary school. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 764-782.
- Gökyer, N., Bakcak, S., Cihangiroglu, N., Koçak, O. ve Yilmaz, G. (2018). Lifelong learning tendencies of teacher candidates studying in pedagogical formation program. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 33-44.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gür Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Policy Press.

- Haseski, H. İ. ve Odabaşı, H. F. (2017). Positions and preferences: Faculty goes for lifelong learning, a view from Turkey. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 19-30.
- Kaya, K. (2020). Examining the lifelong learning tendencies of sport sciences faculty students. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 99-105.
- Keskinkılıç Kara, B. (2019). Hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi. F. Ereş (Ed.) *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (s. 95-108). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lengrad, P. (1985). Lifelong education: Growth of the concept. *The International Encyclopedia of Education*, V. Torsten Husen, T. Neville. Postlethwaite, Pergamon, Oxford, p. 3067.
- London, M. (2011). Lifelong learning: Introduction. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning (online)*. Oxford: Oxford University Press.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3. Baskı). Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Moustakas, L. (2018). Motivation and obstacles to adult participation in lifelong learning programs: The effect of gender and age. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 45-56.
- Murray, H. (2015). *Lifelong learning in the twenty-first century: An investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cincinnati: ABD.
- Noklang, S. (2020). The development of self-directed learning skills of teacher candidates through community-based recreation program. *Participatory Educational Research*, 7(3), 217-229.

- Özen, R. ve Öztürk, D. S. (2016). The Relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies and teaching profession anxiety levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 7-15.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*. 34. 177- 193.
- Solmazand, D. Y. ve Aydın, G. (2016). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 55-63.
- Stadnicka, D. ve Sakano, K. (2017). Employees motivation and openness for continuous improvement: Comparative study in Polish and Japanese companies. *Management and Production Engineering Review* 8(3), 70-86.
- Sugiyono. (2013). *Metode penelitian pendidikan pendekatan kuantitatif. Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta
- Şen, N. ve Yıldız Durak, H. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*, 1-36.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Allyn and Bacon.
- Tate, R. (1992). General linear model applications. *Unpublished manuscript, Florida State University*.
- Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tezer, M. ve Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(1), 66-80.

- Thongmak, M. (2021). Inquiring into lifelong learning intention: Comparisons of gender, employment status, and media exposure. *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 72-90.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu), (2022). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri 2021*. Yayın No: 4651. ISBN 978-605-7613-98-1. 14 Eylül 2022 tarihinde [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=Hanehalk%C4%B1%20i%C5%9F%C3%BCc%C3%BC%20ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1%20sonu%C3%A7lar%C4%B1na%20g%C3%B6re,Edirne%2C%20K%C4%B1rklareli\)%20b%C3%B6lgesinde%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635#:~:text=Hanehalk%C4%B1%20i%C5%9F%C3%BCc%C3%BC%20ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1%20sonu%C3%A7lar%C4%B1na%20g%C3%B6re,Edirne%2C%20K%C4%B1rklareli)%20b%C3%B6lgesinde%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti). Adresinden edinilmiştir.
- UNESCO (1972). *Final report of third international conference on adult education*. Tokyo: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1985). *Final report of the fourth international conference on adult education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within*. France: UNESCO Publishing.
- Verduin, J. R., McEwen, D. N. ve Osgood, N. (1984). Adults and their leisure: The need for lifelong learning. *Journal of Leisure Research*, 16(4), 355-357.
- Warford, L. J. (2002). Funding lifelong learning--A national priority. *Community College Journal*, 72(3), 15-23.
- We are social report. (2022). *Digital 2022: Another year of bumper growth*. 11 Ekim 2022 tarihinde <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> adresinden edinilmiştir.
- Wielkiewicz, R. M. ve Meuwissen, A. S. (2014). A lifelong learning scale for research and evaluation of teaching and curricular effectiveness. *Teaching of Psychology*, 41(3), 220-227.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Diyarbakır.
- Yang, J. ve Valdes-Cotera, R. (2011). *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany.
- Yıldızlı, H. (2019). Hayat boyu öğrenmenin amacı ve kapsamı. Güçlü, M. (Ed.). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* içinde (s. 107-121). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu, (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 15 Eylül 2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden edinilmiştir.
- Zakay, D., Ellis, S. ve Shevalsky, M. (2004). Outcome value and early warning indications as determinants of willingness to learn from experience. *Experimental Psychology*, 51(2), 150-157.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Lifelong learning concept can be defined as learning activities that aim to professional or personal development during formal education or out of formal education process. In literature, there are some evidences about lifelong learning process began to widespread because of technology (Sharples, 2000). This can show us for lifelong learning activities, inequality of opportunities or digital division conditions are started to finish or decrease. From this point of view, it can be said that there is a need for researches on lifelong learning activities and its predictors under these current conditions.

At this study, lifelong learning levels of pre-service teachers, who are preparing for teaching profession, needs professional development because of fast-growing opportunities, were investigated from the point of gender, education specialty, making weekly studying program, number of recreation activities,

number of own technological devices, aims of technology use, willingness to learn and openness to improvement. To be specify them, the following hypothesis are tested during the study;

- H1. Gender is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H2. Education specialty is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H3. Making weekly study program is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H4. Number of recreation activities is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H5. Number of own technological devices is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H6. Aims of technology use are one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H7. Willingness to learn is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.
- H8. Openness to improvement is one of lifelong learning's statistically meaningful predictors.

Method

This study is designed in the frame of correlational survey research model. It is aimed via this model to place units in groups with reference to relations each other (Tatlıdil, 1996). The data collected from 290 pre-service teachers, female 64,5% (n=187) and male 35,5% (n=103) at the end of 2019. The data gathering tools were demographic information form, which has seven questions such as gender, education specialty, making weekly studying program, number of recreation activities, Lifelong Learning Tendency Scale, which was developed by Gür Erdoğan and Arsal (2016), has 17 items under willingness to learn and openness to improvement factors, and Lifelong Learning Scale, which was developed by Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) and translated to Turkish by Boztepe and Demirtaş (2016), has 13 items under one factor.

The predicted variable of study is continuous but predictor variables of study are nominal and continuous variables. So, the hypothesis could not be tested by linear regression analysis. The data was analyzed by conducting logistic regression analysis. The preconditions of logistic regression analysis are sample size, outliers and multicollinearity. The sample size must be bigger than $20 \times$ variable number and this study's sample size was bigger than this (n=290 > 20×8). The outliers were deleted according to Z scores. The multicollinearity

problem was investigated according to correlations among variables and it was seen that there was no problem.

Findings (Results)

According to findings H1, H2, H5 and H6 hypothesis were rejected directly. H3 hypothesis was confirmed before regression modelling but after analysis this hypothesis was rejected in regression model, too. H4, H7 and H8 hypothesis were confirmed. According to regression model it was determined that willingness to learn, openness to improvement and number of recreation activities predict and increase lifelong learning level significantly ($p < 0.01$). The most influential predictor variable is willingness to learn (Wald=23,060; $\text{Exp}(\beta)=1,199$). Willingness to learn is an individual factor that affects motivation. This situation has a power on lifelong learning (Blaschke, 2021; Collins, 2004; Cornford, 2002; Hargreaves, 2004; Thongmak, 2021).

The second influential predictor is openness to improvement (Wald=11,541; $\text{Exp}(\beta)=1,224$). This situation was studied in the frame of professional development. From this point of it can be said that openness to improvement can affect engagement to lifelong learning (Bryk & Schneider, 2003; Stanicka & Sakano, 2017). The third one is number of recreation activities (Wald=6,697; $\text{Exp}(\beta)=1,238$). In parallel with this study, divergence of people's recreation activities has positive effects on learning motivation, self-regulation skills, curiosity and hence lifelong learning skills (Gökyer, Bakcak, Cihangiroğlu, Koçak & Yilmaz, 2018; Kaya, 2020; Solmazand & Aydin, 2016; Warford, 2002). The other variables have no influential effects on lifelong levels significantly.

Conclusion and Discussion

All these findings prove that besides some conditions, especially technological conditions, changed, but only the structure of lifelong learning basis were preserved. In other words, gender and opportunities to access lifelong learning was changed and these situations have reported current studies. This study's findings are parallel with current studies. This can be proved that the opportunity gap in education was begun to overcome. All the results can be a guide for lifelong learning in teacher education and can be fulfilled a reference need for literature.