

Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi

Determining the relationship between the opinions of candidates studying in the child development undergraduate department regarding distance education and their lifelong learning motivations

 Gökçe Oran¹,  Hilmi Tekin²,  Gökhan Kayılı³

¹Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ABD, Konya, Türkiye.

²Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Muğla, Türkiye.

³Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Muğla, Türkiye.

ÖZET

Amaç: Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamında beceri, bilgi ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla öğrenme faaliyetlerine katılma sürecidir. Bu kapsamda Türkiye'de Covid-19 Pandemisi ve 6 Şubat Depremi nedeniyle üniversitelerde eğitim bir süre çevrimiçi olarak sürdürülmüştür. Bu çalışmada uzaktan eğitimle ders almış çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmaya üniversitelerin Çocuk Gelişimi bölümlerinde öğrenim gören 421 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veriler "Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ve Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda çocuk gelişimi adaylarının çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri ile hayat boyu motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuçlar: Çocuk Gelişimi adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevrimiçi eğitim alma süresi değişkenlerinin; katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: çevrimiçi eğitim; yaşam boyu öğrenme; çocuk gelişimi

ABSTRACT

Aim: Lifelong learning is the process of participating in learning activities in order to improve one's skills, knowledge and competencies in life. In this context, due to the Covid-19 Pandemic and the February 6 Earthquake in Turkey, education in universities continued online for a while. In this study, it is aimed to reveal the relationship between the views of the candidates studying in the undergraduate department of child development who have taken distance education courses and their lifelong learning motivation.

Method: The study included 421 students studying in Child Development departments of universities. The data were obtained by using "Online Education Evaluation Form and Lifelong Learning Motivation Scale".

Results: As a result of the research, a statistically significant negative relationship was found between the views of child development candidates on online education and their lifelong motivation levels.

Conclusion: However, it was determined that the variables of gender, grade level and duration of receiving online education did not cause a significant difference in the participants' views on online education and their lifelong learning motivation levels.

Keywords: online education; lifelong learning; child development

Giriş

2019 yılında Çin'de ortaya çıkan Covid-19 virüsünün Türkiye'de de görülmesinin ardından 2020 Mart ayında Türkiye'de pandemi ilan edilmiştir. Bunun sonucunda da ülkede günlük rutinler, çalışma hayatı, kültürel ve sosyal yaşam ile eğitim alanında birçok değişiklik yaşanmıştır. Bu süreçte eğitim alanında faaliyetler internet ve dijital platformlar aracılığı ile uzaktan eğitimle devam etmiştir (Üçer, 2020). Bu sürecin ardından 6 Şubat 2023 yılında ülke çapını etkileyen bir deprem yaşanmış ve depremin ardından da yükseköğretim bahar yarıyılında uzaktan eğitimle yürütülmüştür.

Geleneksel eğitimin dışında daha modern ve esnek bir yol olarak da tanımlanan uzaktan eğitim herhangi bir kısıtlama olmadan her zaman ve her yerde erişilebilirliği açısından da eğitimciler ve öğrenenlere kolaylık sağlamayan bir öğretim yöntemidir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Uzaktan eğitim, gelenekselleşmiş eğitim öğretimi işleyişinde çeşitli nedenlerden dolayı yaşanan sınırlılık durumlarında eğitimciler ve eğitim çalışanları ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşim temelli olarak hazırlanmış öğretim yöntemlerinden birisi olarak ifade edilmektedir (Çağıltay, 2002).

Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim modelleri eş zamanlı (çevrimiçi) ve eş zamansız (çevrimdışı) olarak iki şekilde kullanılmaktadır. Eş zamanlı (çevrimiçi) öğretim modeli; öğrenenin internet üzerinden eğitim alırken aynı anda eğitimci ile de etkileşim ve iletişim kurabildiği bir modeldir. Eş zamansız (çevrimdışı) öğretim modeli ise; öğrenenin kendi program ve günlük yaşamına uygun olarak bir zaman diliminde eğitimci ile anlık etkileşim ve iletişim kurmadan belirli zaman diliminde eğitim aldığı bir modeldir (Balta ve Kılış Türel, 2013). Eş zamanlı eğitime erişim için bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik araçların yaygın olarak bulunmasına rağmen erişim esnasında bilgi ve doküman yüklenmesi, ses veya görüntü sorunları gibi problemler zaman zaman yaşanabilmektedir (Özsas vd., 2021).

Bunun yanı sıra uzaktan eğitim ile öğrenenler için öğrenme ve öğretim süreçlerinde, yaş, amaç, ortam ve yöntem teknikleri açılardan da esneklik ve çeşitlilik de sağlanmaktadır. Uzaktan eğitim öğrenenin sisteme erişimi konusunda da maliyetli olmamakta ve çalışan kişiler için işlerini aksatmadan eğitime erişimini kolaylaştırarak kendilerini geliştirmelerine fayda sağlamaktadır (Uşun, 2006).

Kişilerin değişen çevre şartlarına uyum sağlayarak kendilerini geliştirmek yerine toplumun var olan seviyesinin ilerisine giderek değişimin öznesi olmak, kapasitesini arttırmak olan eğitimin amaçları kapsamında eğitimin sadece belirli bir mekânda belirli bir zamanda sınırlandırılması günümüzde geçersiz sayılmış ve bu amaçla yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Usta, 2023). Yaşam boyu öğrenme; kişinin var olan eğitim sisteminin ve sistemin dışındaki yaşantılarının her anında eğitim faaliyetlerini geliştirmeyi ve arttırmayı hedefleyen bir kavramdır (Beycioglu ve Konan, 2008). Kulich (1982) yaşam boyu öğrenme kavramını kişilerin yaşamları sürecinde eğitim alması olarak tanımlarken Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak 2009 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan 'Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde yaşam boyu öğrenme, 'Bireylerin yaşamları boyunca sosyal, toplumsal ve mesleki alanda bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla katılabilecekleri her türlü öğrenme faaliyeti' olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin örgün eğitim sürecinde ve sonrasında kişisel olarak eğitim süreçlerine devam edebilme becerisi kazandırmak yaşam boyu öğrenmenin en temel amacıdır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Bireyler, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için geleceğe yönelik planlarını uygun şekilde belirlemeli, önceden öğrendiği bilgileri yeni bilgilerle birleştirerek kullanmalı, farklı öğretim yöntem ve tekniklerden faydalanmalı ve bilgiyi değerlendirerek doğru şekilde kullanılmalıdır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Öğrenilen bilginin ne olduğunu bilmek için öğrenmek, öğrenilen bilgiyi yaşamda uygulamak için öğrenmek, var olmak için öğrenmek ve iletişim kurabilmek için öğrenmek yaşam boyu öğrenmenin 4 ana hedefidir. Bu hedeflere ulaşmak için de yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmek en temel beceridir (Ozan, Korkmaz ve Karamustafaoğlu, 2016). Bununla birlikte öğrenilen yeni bilgiyi farklı alanda kullanabilmek, öğrenme yöntemlerini kullanabilme, etkin öğrenme becerilerine sahip olma ve plan yaparak öğrenme de yaşam boyu öğrenme becerileri arasında yer almaktadır (Candy, 2003). Hem uzaktan hem örgün eğitim ile kişilerin sosyal, mesleki ve kişilik gelişimini etkin hale getirerek öğrenme işlevleri yaşam boyu öğrenme ile kapsayıcı hale gelmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Yaşam boyu öğrenme becerileri edinmiş bireyler hayat boyunca öğrenme konusunda kararlılığı bir kural olarak kabul eder (Balaman ve Bolat, 2017).

Çocuk Gelişimi örgün lisans eğitimi üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokullarına bağlı 4 yıllık bir programdır. Çocuk Gelişimi lisans eğitimi ağırlıklı olarak okul öncesi kurumlarında, özel eğitim merkezlerinde, sağlıklı hayat merkezlerinde ve hastanelerde gözlem ve staj uygulamalarına dayalı olup, öğrencilerin çevrimiçi eğitimi bu süreçte nasıl algıladıkları ve öğrenme motivasyon düzeyi etkisi hakkındaki görüşleri netlik kazanmamıştır.

Bu bilgiler ışığında Çocuk Gelişimi Bölümü 2., 3. ve 4. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde yaşam boyu öğrenme becerileri edinmesi iş ve meslek yaşantısının yanı sıra kişisel gelişimlerine de önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de bazı üniversitelerin uzaktan eğitim ve açık öğretim fakülteleri bünyesinde tamamen uzaktan eğitimle derslerini yürüten çocuk gelişimi lisans programları bulunmaktadır. Bu kapsamda çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple, çalışmanın amacı Covid-19 Pandemisi ve 6 Şubat Depremi nedeniyle uzaktan eğitimle ders almış çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu genel amaç kapsamında aşağıda ki sorulara cevap aranmıştır;

1. Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar mevcut sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar uzaktan eğitimle geçirdikleri dönem sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın odak noktası, çocuk gelişimi lisans bölümlerinde okuyan adayların uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu çalışmada, genel tarama modellerinin kategorilerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, güncel veya geçmiş bir senaryoyu gerçek boyutlu betimlemeyi amaçlayan araştırma teknikleridir. Amaç, çalışma konusunun ister olay, ister bireyin, ister nesne olsun, kendine özgü koşullar içinde ve bölünmüş var şekliyle dağılımıdır. İlişkisel tarama modelinde ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirleme amacıyla korelasyon türü ilişki ile ve karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkisel çözümler yapılabilmektedir (Karasar, 2017). Bu çalışma, ilişkisel tarama modeli kapsamında çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasında tek bir noktadan incelenmektedir. Ayrıca çalışmada; çocuk gelişimi lisans bölümünde okuyan adayların uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme motivasyonuna ilişkin görüş düzeylerinde sosyo-demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde yer alan üniversitelerin Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulları bünyesinde yer alan Çocuk Gelişimi Lisans Programı 2., 3. ve 4. Sınıflara devam eden toplam 7438 Öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem büyüklüğünün seçilmesinde Krejcie ve Morgan (1970)'in belirlemiş olduğu örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılmıştır. Bu tabloya göre araştırma örnekleminin en az 366 katılımcıdan oluşması gerekmektedir.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grup tanımlanır. Amaç çeşitliliği azaltmak ve analizi basitleştirmektir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda araştırmaya dahil edilme kriteri olarak; katılımcıların Çocuk Gelişimi lisans programında 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görüyor olması, en az bir dönem uzaktan eğitimle derslerine devam etmiş olmaları ve tüm katılımcıların çalışmaya katılmadan önce gönüllü onam formunu doldurarak bilgilendirilmiş onam vermeleri belirlenmiştir. Araştırmadan dışlanma kriteri olarak ise katılımcıların Çocuk Gelişimi Lisans Programı 1. sınıfta öğrenim görüyor olması, Çocuk Gelişimi lisans programı dışında başka bir programda öğrenim görüyor olması, en az bir dönem uzaktan eğitimle derslerine devam etmemiş olması ve araştırmaya başladıktan sonra araştırma formlarını inceleyip doldurmak istememeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda Google formlar uygulamasından çevrimiçi olarak hazırlanan araştırma formu Türkiye çapında yer alan üniversitelerde Çocuk Gelişimi Lisans öğrenimi gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yine çevrimiçi ortamda dağıtılmıştır. Bu anlamda, yapılan hesaplama sonucu örneklem olarak 366 öğrencinin yeterli olduğu belirlenmesine rağmen, toplam 421 öğrenciden veri alınmıştır. Değerlendirmeye alınan 421 öğrencinin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları sırasıyla incelendiğinde; katılımcıların 354'ünü (%84.1) 20-24 yaş aralığındaki öğrenciler oluştururken; katılımcıların 38'i (%9) 19 yaş ve altı öğrencilerden, 29'u da (%6.9) 25 yaş ve üzeri öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 20-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yine katılımcı öğrencilerin 407'sinin (%96.7) kadın ve 14'ünün (%3.3) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin tamamına yakınının kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettiği üniversitelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların öğrenimlerine devam ettiği üniversiteler

Üniversite	f	%
Selçuk Üniversitesi	289	68.6
Biruni Üniversitesi	29	6.9
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	26	6.2
KTO Karatay Üniversitesi	25	5.9
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	13	3.1
Munzur Üniversitesi	8	1.9
Gedik Üniversitesi	8	1.9
Hacettepe Üniversitesi	7	1.7
Ankara Üniversitesi	2	0.5
Diğer	14	3.3
Toplam	421	100

Tablo incelendiğinde katılımcı öğrencilerin 289'u (%68.6) Selçuk Üniversitesi'nde öğrenimine devam ederken, 29'unun (%6.9) Biruni Üniversitesi'ne, 26'sinin (%6.2) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'ne, 25'inin (%5.9) KTO Karatay Üniversitesi'ne, 13'ünün (%3.1) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'ne, 8'inin (%1.9) Gedik Üniversitesi'ne, yine 8'inin (%1.9) Munzur Üniversitesi'ne, 7'sinin (%1.7) Hacettepe Üniversitesi'ne, 2'sinin (%0.5) Ankara Üniversitesi'ne ve 14'ünün (%3.3) diğer üniversitelere devam ettiği görülmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin mevcut sınıf düzeyi incelendiğinde ise, 160'ının (%38.0) 2. sınıf, 151'inin (%35.9) 3. sınıf ve 110'unun (%26.1) 4. sınıfa devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun 2. ve 3. sınıfa devam ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi eğitimde tamamladıkları dönem sayısı incelendiğinde; 175'inin (%41.6) sadece bir dönem uzaktan eğitim aldığı, 117'sinin (%27.8) iki dönem uzaktan eğitime devam ettiği, 129'unun (%30.6) üç dönem ve üzerinde uzaktan eğitim aldığı anlaşılmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu", Cesur Coşkun vd. (2023) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu" ve Usta (2023) tarafından geliştirilen "Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır.

Demografik bilgi formu

Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan demografik bilgi formu; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam beş sorudan (yaş, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, mevcut sınıf düzeyi, uzaktan eğitimde tamamlanan dönem sayısı) oluşmaktadır.

Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu (OEE)

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu (OEE) Cesur Coşkun vd. (2023) tarafından geliştirilmiştir. Form ilk olarak Türkiye'deki odyoloji lisans öğrencilerinin çevrimiçi eğitime ilişkin bakış açılarına ilişkin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu form, titizlikle hazırlanmış kapsamlı bir literatür taraması sonucu iki bölüm ve toplam 20 sorudan oluşmakta olup, çevrimiçi eğitimin hem pratik hem de teorik derslerdeki yararlarını ve dezavantajlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. OEE formundaki her soru beşli likert üzerinden derecelendirilmektedir. 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen bir ölçektir. Bu araştırma için ölçeğin güvenilirlik analizi cronbach's alpha katsayısı değerleri ile incelenmiştir. Buna göre ölçeğin birinci bölümünün cronbach's

alpha katsayısı 0.937; ikinci bölümünün cronbach's alpha katsayısı 0.914 ve ölçeğin tamamının cronbach's alpha katsayısı ise 0.634 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğu söylenilebilir.

Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği (LLMS)

Usta (2023) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır ve 1- Hiç yansıtıcı değil ile 5-tamamen yansıtıcı olmak üzere beşli likert tipte bir ölçektir. Üç alt faktörden ve toplam 11 sorudan oluşan ölçeğin birinci faktörü 5, diğer faktörleri 3'er maddeden oluşmaktadır. Toplam 55 puanın alındığı ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 14-55 yaş aralığındaki 275 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi Spearman Brown, Guttman Split Half ve Cronbach's Alpha değerleri ile incelenmiştir. Buna göre ölçeğin Spearman Brown katsayısı 0.566, Guttman Split Half katsayısı 0.652 ve Cronbach's Alpha katsayısı ise 0.664 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin tamamının güvenilir ve tutarlı olduğu sonucuna varılabilir.

Verilerin toplanması

Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle "Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu"nu geliştiren Cesur Coşkun vd. (2023) ve "Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeği"ni geliştiren Usta'dan (2023) gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda veri toplama araçlarının üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesi için etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin alınmasını takiben ölçekler, Türkiye çapında bünyesinde çocuk gelişimi lisans bölümü bulunan üniversitelerdeki bölüm öğretim elemanlarına, öğrencilerine dağıtmak üzere çevrimiçi ortamda Google formlar üzerinden gönderilmiştir. Sonuç olarak bu yöntemle 10 Aralık 2023-10 Ocak 2024 tarihleri arasındaki 4 haftalık süreç içerisinde 421 öğrencinin ilgili ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma sürecinde elde edilen ve ilk etapta Excel dosyası içinde bulunan veriler, SPSS programına aktarılmış ve SPSS 25.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Buna göre, elde edilen verilerle her iki ölçeğin de normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun üzerine ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen değerlere göre dağılımın normalliğinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Büyük gruplardan elde edilen verileri analiz ederken, dağılımın normal dağılıma çok yakın olduğunu varsaymak genellikle güvenlidir. Bu durum, analizde parametrik istatistiklerin kullanılmasına olanak tanır. Dağılımın normal dağılımdan önemli ölçüde sapmamasını sağlamak için örneklem büyüklüğünün 30 katılımcıdan veya daha fazla katılımcıdan oluşması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Normallik testlerinin ardından genel bilgi formlarına bağlı olarak demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları bulunduktan sonra öğrencilerin çevrimiçi eğitim değerlendirme ve hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Çevrimiçi eğitim değerlendirme düzeyi bağımsız değişken, hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyi ise bağımlı değişkenler olarak alınmıştır. Daha sonra örneklem grubu için çevrimiçi eğitim değerlendirme formundan ve hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların; cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere (cinsiyet değişkeninde erkek katılımcıların sayısının sayısının 30'un altında olması nedeniyle) Mann Whitney U testi; yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere (yaş değişkeninde 25 yaş ve üzerindeki katılımcıların sayısının 30'un altında olması nedeniyle) Kruskal Wallis H testi, mevcut sınıf düzeyi ve uzaktan eğitimde tamamlanan dönem sayısı değişkenlerine göre de farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere anova testi kullanılmıştır. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formundan alınan puanlar ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla da pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır.

Araştırmanın etik boyutu

Araştırma etiği 29.11.2023 tarihinde Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Kurulu kapsamında (2023/1203) alınmıştır.

Bulgular

Araştırma değişkenlerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular ve bunlara yönelik yorumlar aşağıda yer alan tablolarda verilmiştir. Öncelikle araştırmanın birinci sorusu kapsamında Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacıyla verilere Mann Whitney u testi işlemleri uygulanmış ve bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	Kadın	407	211.09	85915	-.085	.932
	Erkek	14	208.29	2916		
Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği	Kadın	407	210.56	85699.5	-.397	.691
	Erkek	14	223.68	3131.5		

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların cinsiyetinin katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri (p=.932) ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri (p=.691) üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre incelenmesi amacıyla verilere Kruskal Wallis H testi işlemi uygulanmış ve bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Yaş	n	Sıra ortalaması	sd	x2	p	Anlamli farklılık
Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	19 yaş ve altı	38	176.13	2	8.811	.012	3>1, 3>2
	20-24 yaş	354	210.33				
	25 yaş ve üzeri	29	264.83				
Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği	19 yaş ve altı	38	179.01	2	6.190	.045	3>1
	20-24 yaş	354	210.95				
	25 yaş ve üzeri	29	253.57				

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların yaşı ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri ($p=.045$) ve çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ($p=.012$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Test sonuçlarına göre her iki ölçekte de 19 yaş ve altı grup ortalamaları ile 25 yaş ve üzeri grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların çevrimiçi eğitim değerlendirme düzeyleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı ve dolayısıyla 25 yaş ve üzeri olan katılımcıların puanlarının 19 yaş ve üzeri grubuyla arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 25 yaş ve üzeri katılımcıların çevrimiçi eğitim değerlendirme formu ve hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği puanlarının 19 yaş ve üzeri grubunun puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan sadece çevrimiçi eğitim değerlendirme formunda 20-24 yaş grup ortalamaları ile 25 yaş ve üzeri grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 25 yaş ve üzeri katılımcıların çevrimiçi eğitim değerlendirme formu puanlarının 20-24 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların mevcut sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi amacıyla verilere Anova testi işlemi uygulanmış ve bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların mevcut sınıf düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları

Değişken	Sınıf düzeyi	n	\bar{X}	sd	F	p
Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	2. Sınıf	160	2.18	420	4.288	.14
	3. Sınıf	151	2.20			
	4. Sınıf	110	2.46			
	2. Sınıf	160	3.57			
Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği	2. Sınıf	160	3.57	420	2.993	.051
	3. Sınıf	151	3.63			
	4. Sınıf	110	3.76			
	2. Sınıf	160	3.57			

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların mevcut sınıf düzeyinin katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ($p=0.14$) ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri ($p=.051$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerinin mevcut sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formu ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların uzaktan eğitimle geçirdikleri dönem sayısı değişkenine göre incelenmesi amacıyla verilere Anova testi işlemi uygulanmış ve bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeğinden alınan puanların uzaktan eğitimle geçirdikleri dönem sayısı değişkenine göre anova testi sonuçları

Değişken	Dönem sayısı	n	\bar{X}	sd	F	p
Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	Bir dönem	175	2.20	420	2.966	.053
	İki dönem	117	2.29			
	Üç dönem ve üzeri	129	2.31			
Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği	Bir dönem	175	3.57	420	.762	.467
	İki dönem	117	3.66			
	Üç dönem ve üzeri	129	3.76			

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların uzaktan eğitimle geçirdikleri dönem sayısının katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ($p=.053$) ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri ($p=.467$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların çevrimiçi eğitime karşı görüşleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeylerinin uzaktan eğitimde tamamlanan dönem sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Formundan alınan puanlar ile Hayat Boyu Öğrenme Motivasyon Ölçeğinden alınan puanların arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla verilere pearson momentler çarpımı korelasyonu işlemi uygulanmış ve bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu puanları ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği puanları arasındaki ilişkiye yönelik pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayısı sonuçları

Değişken	Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği
Çevrimiçi eğitim değerlendirme formu	r	1
	p	-.218
	n	421
Hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği	r	1
	p	-.218
	n	421

Tablo 6'da görüldüğü gibi, çevrimiçi eğitim değerlendirme formu puanları ile hayat boyu öğrenme motivasyon ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, ($n=421$ $r= -.218$ $p<.01$). Bu sonuçlara göre çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri dezavantajlı olarak değerlendirildikçe hayat boyu öğrenme motivasyonlarının da arttığı söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmada çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim; kişilerin kendi öğrenme gereksinimlerini, ilgi ve beklentilerini, istek ve yetenekleri doğrultusunda zaman ve mekân sınırı olmadan gelişen teknoloji ışığında ulaşılabilir şekilde yeniden yönetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Eby, 2013). Öğrenme süreçlerinde kişilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine, ilgilerine ve yeteneklerine uygun olarak uzaktan eğitim; kişilere farklı imkânlar sunmaktadır. Bireyin kişisel gelişimiyle birlikte farklı özelliklerle ifade edilen içerisinde bulunduğu gelişim dönemi de göz önüne alındığında uzaktan eğitim sürecinde öğrenenin farklı yaş dönemlerinde olması söz konusu gereksinim, ilgi, istek durumlarında da farklılığa neden olmaktadır.

Araştırma sonucunda katılımcıların yaşı ile uzaktan eğitime karşı görüşler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Young ve Norgard (2006) çevrimiçi eğitimin kalitesinin öğrenciler açısından değerlendirdiği araştırmalarında küçük yaş grubundaki katılımcıların büyük yaş gruplarının tersine çevrimiçi öğrenme yerine daha çok yüz yüze öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Yıldız (2016) tarafından öğrenenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin tutumlarının değerlendirildiği çalışmada 20-25 yaş dönemi ile 31-35 yaş dönemi grupları arasında 20-25 yaş döneminin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öneri ve Uzun (2020) tarafından üniversite öğrenciler ile yapılan çalışmada da 25 yaş ve üzerindeki üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Aruğaslan ve Çivril (2022) tarafından yapılan çalışmada da 23 yaş ve üzerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda yaş ile uzaktan eğitime karşı görüşler arasında bir ilişkinin olması, hedef kitlenin teknolojiyle aralarındaki ilişki düzeyine bağlanabilir.

Araştırma sonucunda cinsiyet ile hem hayat boyu öğrenme motivasyonu hem de uzaktan eğitime ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark olmamasının çalışmaya katılan kişilerin çoğunluğunun kadın bireylerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öneri Uzun ve arkadaşları (2020) tarafından 128 öğrenci ile yapılan uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada ve Yakar ve Yıldırım Yakar (2021) tarafından 333 öğrenci ile yapılan benzer bir çalışmada da cinsiyet uzaktan eğitime ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Kaban, 2021; Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021; Yenilmez ve ark. 2017). Bununla birlikte Jung (2012) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin algılarını incelediği araştırmasının sonucunda kadın öğrencilerin algılarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Price (2006) kadınların çevrimiçi eğitime yönelik eğilimlerini incelediği araştırmasında, kadın öğrencilerin çevrimiçi eğitim ortamlarında erkeklere oranda daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve bu doğrultuda daha iyi performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma grubunun ($n=421$) mevcut sınıf düzeyi ile uzaktan eğitime karşı görüşleri ve hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çocuk gelişimci aday katılımcıların 160'ünün (%38.0) 2. Sınıf, 151'inin (%35.9) 3. Sınıf ve 110'unun (%26.1) 4. sınıfa devam ettiği görülmektedir. Veriler doğrultusunda katılımcıların çoğunluğunun 2. ve 3. Sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların, örgün eğitim alacaklarını bilmeleri ve uzaktan eğitime neden olan durumların dönemsel bir süreç olduğunu bilmeleri, gözlem ve staj uygulamalarının 3. ve 4. Sınıfta yer alması ve yüz yüze uygulama imkânı olması sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı görüşlerinin mevcut sınıf düzeyi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların uzaktan eğitimde tamamladığı dönem sayısının katılımcıların uzaktan eğitime karşı görüşleri ile hayat boyu öğrenme motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 175'inin (%41.6) sadece 1 dönem uzaktan eğitim aldığı, 117'sinin (%27.8) 2 dönem uzaktan eğitime devam ettiği, 122'sinin (%29.0) 3 dönem uzaktan eğitim gördüğü için uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerin ve bilgilerin birbirine yakın olduğu, bu durumun da sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Razamı ve İbrahim (2021) tarafından üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılarını ve tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğrencilere göre daha fazla zorlandığı ve olumsuz tutum sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile hayat boyu motivasyon düzeyleri arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkiye göre katılımcı olan çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri dezavantajlı olarak değerlendirildikçe hayat boyu öğrenme motivasyonlarının da arttığı söylenebilmektedir. Bireylerin kişisel ve mesleki olarak gelişimlerini desteklemek amacıyla yaşamları boyunca başvurabilecekleri bir öğrenme yolu olan hayat boyu öğrenme bilgi ve becerilerini geliştirilmesi için önemli bir anahtardır (Dunlap ve Grabinger, 2016). Mathew ve Chung (2020) ile Avsheniuk ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirtilirken Unger ve Meiran (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin yaşamları için kaygı kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmenin yöntem açısından yüz yüze eğitimle kıyaslandığı çalışmada; çevrimiçi öğrenmenin öğrenme süreçlerinde eksiklikleri telafi edecek imkânlarla sahip olduğu ve her zaman öğrenme ortamlarına ulaşılacağına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Abrosimova, 2020). Bu durumun hayat boyu öğrenme motivasyonu ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yapılan araştırmanın çalışma grubunu örgün eğitim programında kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Fakat dış etmenler nedeniyle belirli süreli çevrimiçi eğitim almak durumunda kalan çocuk gelişimci adayları yükseköğretim kademesine

gelene kadar yüz yüze eğitim almıştır ve bu nedenle çevrimiçi eğitime hazırbulunuşlukları olmayabilmektedir. Bu durumun da çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi eğitimin belirli dönem olacağına bilinmesi ve söz konusu olumsuzluk durumlarının ortadan kalkması halinde yüz yüze eğitime geçilecek olması, çevrimiçi eğitim sürecini bir fırsata çevirme bakış açısı çocuk gelişimci adaylarının hayat boyu öğrenme motivasyonlarını olumlu olarak etkileyebilmektedir. Çavuşoğlu ve Acar (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve hayat boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile hayat boyu öğrenme puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Uzaktan eğitimde öğrenenin öğrenme deneyimini kontrol etmesi ve yeniden düzenlemesi becerisi yaşam boyu öğrenme eğilimi kadar önem taşımaktadır (West, 2011). Çünkü yaşam boyu öğrenmenin, öğrenme motivasyonu ve isteği olmadan gerçekleşmesi mümkün değildir (Diker Coşkun, 2012). Yaşam boyu öğrenme becerileriyle birlikte yaşam becerilerinin de öğretim programlarının içerisinde örtük şekilde yer alması, etkinliklerle pekiştirilmesi gerekmektedir (Scheuch, Shouping ve Gaston, 2009).

Sonuç

Bu araştırma kapsamında; araştırmacılara, öğrenenlere ve eğitimcilere şu öneriler sunulabilir;

- Uzaktan eğitim ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi olumlu ve olumsuz olarak etkileyen aracı ve düzenleyici değişkenler araştırılabilir,
- Hem uygulamaya hem teorik bilgiye dayalı diğer eğitim programlarının uzaktan eğitim yolu ile verilmesinin yaşam boyu öğrenmeye etkisi araştırılabilir,
- Yaşam boyu öğrenme motivasyonunu öğrenen ve öğreten üzerindeki etkileri araştırılabilir,
- Uzaktan eğitim sürecinde eğitimci ve öğrenenle ilgili faktörlerin yaşam boyu öğrenme motivasyonuna etkisi araştırılabilir.
- Araştırmada çocuk gelişimci adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri dezavantajlı olarak değerlendirildikçe hayat boyu öğrenme motivasyonlarının da arttığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenme motivasyonu bireyler için önem arz etmektedir. Bu kapsamda çocuk gelişimi gibi uygulamalı programların çevrimiçi eğitimler ile yürütülmemesi, bununla birlikte mevcut uzaktan eğitim ve açık öğretim programlarının kapatılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Etik Komite Onayı

Araştırma etiği 29.11.2023 tarihinde Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Kurulu kapsamında (2023/1203) alınmıştır.

Bilgilendirilmiş Onam

Araştırmanın katılımcı adayları öğrencilere Google formlar aracılığı ile gönderilen formlarda ölçek sorularına başlamadan hemen önce araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara, araştırmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman ayrılma kararı alabilecekleri ve tüm hakları açıklanarak, "araştırmaya katılmayı kabul ediyorum" veya "araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum" seçenekleri sunulmuştur. "Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum" seçeneğini tuşlayan katılımcılara ölçek maddeleri açılmıştır.

Hakem Değerlendirmesi

Dış bağımsız.

Yazar Katkıları

- G.O: Çalışma Tasarımı, Makale Yazımı, Makale Gönderimi ve Revizyon
 H.T.: Veri Toplama, Veri Analizi, Makale Gönderimi ve Revizyon
 G.K.: Çalışma Tasarımı, Makale Gönderimi ve Revizyon

Kaynaklar

- Abrosimova, G. A. (2020). Digital literacy and digital skills in university study. *Int. J. High. Educ.* 9, 52–58. doi: 10.5430/ijhe.v9n8p52
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145
- Avsheniuk, N., Seminikhyna, N., Svyrydiuk, T. & Lutsenko, O. (2021). ESP students' satisfaction with online learning during the COVID-19 pandemic in Ukraine. *Arab World Engl. J.* 1, 222–234. doi: 10.24093/awej/covid.17
- Balaman, F. ve Bolat, Y. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, 22-39.
- Balta, Y. ve Kılıç Türel, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçek değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Journal of Turkish Studies*. DOI:10.7827/TurkishStudies.4271
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 24.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayın: Ankara.
- Candy, P.C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S. National Commission on libraries and information science and national forum on information literacy.

- Çağiltay, K. (2002). *Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?*, <http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEgitim.html> (erişim tarihi: 15.11.2023).
- Cesur Coşkun, S., Sarı, İ., Harman, B., Üstündağ, O., Uyar, E., Torun Topçu, M. & Mutlu, B. (2023). Student Perspectives on the Impact of Distance Learning on Audiology Education in Türkiye: A Descriptive Study. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 8(4):660-7
- Coşkun, Y. D. & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 42, 108-120.
- Çavuşoğlu, G., & Acar, K. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 207-220.
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Dunlap, J. C., & Grabinger, S. (2016). Preparing Students For Lifelong Learning: A Review of Instructional Features and Teaching Methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 6-25.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan Eğitim (UZE) Ortamlarının Tasarımı: Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı*, Ankara: Kültür
- Günüç, S., Odabaşı, H. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 309-325.
- Jung, I. (2012). Asian learners' perception of quality in distance education and gender differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 1–25. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1159>
- Kaban, A. (2021). University students' attitudes towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 311-322.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel yayın dağıtım: Ankara.
- Kulich, J. (1982). Lifelong education and the universities: a canadian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 1, 123-142.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Mathew, V. N. & Chung, E. (2020). University students' perspectives on open and distance learning (ODL) implementation amidst COVID-19. *Asian J. Univ. Educ.* 16, 152–160. doi: 10.24191/ajue.v16i4.11964
- Ozan, E. C., Korkmaz, Ö. & Karamustafaoğlu, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya dönük öz-yeterlilik algı ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20,679- 695.
- Öneri Uzun, G., Çakıcı Eş, A. & Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 104-115.
- Özsés, M., DiAlessandro, H. D., Batuk, M. & Senneroğlu, G. (2021). Covid-19 pandemi döneminde odyoloji bölümlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri: Hacettepe Üniversitesi Deneyimi. *Türk Odyoloji ve İşitme Araştırmaları Dergisi*, 4, 11-17.
- Price, L. (2006). Gender differences and similarities in online courses: challenging stereotypical views of women. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 349-359.
- Razami, H. H. & Ibrahim, R. (2021). COVID-19 Pandemisi Sırasında Uzaktan Eğitim: Malezya'daki Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Algıları ve Tercihleri. *Uluslararası İleri Bilgisayar Bilimi ve Uygulamaları Dergisi* 12 (4), 118-126.
- Sarikaya, B. & Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 89-108.
- Scheuch, K., Shouping, H. & Gaston, G. J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34 (3), 173.
- Unger, S. & Meiran, W. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: distance learning in a time of social distance. *Int. J. Technol. Educ. Sci.* 4, 256–266. doi: 10.46328/ijtes.v4i4.107
- Usta, E. (2023). Lifelong Learning Motivation Scale (LLMS):Validity and Reliability Study . *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5, 429-438.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.11-21.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale(LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Üçer, N. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitim araçlarının etkinliğinin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesine kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı açısından bir bakış (Evaluation of distant learning's tools efficiency by university students during quarantine period within a perspective of uses and gratifications approach). *Global Media Journal: Turkish Edition*, 11,206-33.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet based learning: An investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67-84.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3, 25-34.
- Yakar, L. & Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91–107.
- Young, A., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *The Internet and Higher Education*, 9(2), 107-115.
- West, R.E. (2011). Insights from research on distance education learners, learning, and learners support. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 135-151.