

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mustafa ALPSÜLÜN
Hasan Celal BALIKÇI

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa ALPSÜLÜN¹

Hasan Celal BALIKÇI²

DOI: 10.58689/eibd.1415279

Öz: Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde görev yapan 228 okul yöneticisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veriler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma verileri bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentum Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde ise; kadınların lehine anlamlı bir yaşam boyu öğrenme eğilimi bulunmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında doğrusal yönde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, yaşam boyu öğrenme, dijital okuryazarlık

Geliş Tarihi: 05.01.2024; Kabul Tarihi: 09.04.2024

Kaynakça Gösterimi: Alpsülün, M & Balıkçı, H. C. (2024). Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 131-154

1 Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksekokulu e-posta:musalp@harran.edu.tr. ORCID: 0000-0003-2928-218X

2 Öğr. Gör. Dr., Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksekokulu e-posta:hcelal@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1539-1863

Giriş

İçinde bulunduğumuz dijital çağ sürekli bir gelişim içerisinde. Bu gelişim süreci sadece belirli bir alanla sınırlı kalmayıp, yaşamın her alanını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu durum, bireylerin uzmanlık alanlarıyla ilgili kendilerini sürekli güncellemelerini zorunlu kılmaktadır (Ober, 2020). Öte yandan, mühendislik, tıp, hukuk, ticaret ve bilgi teknolojileri gibi dijitalleşmenin en hızlı geliştiği alanlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, sürekli eğitim ihtiyacını vurgulamaktadır (Dunlap, 2023). Sürekli eğitim ihtiyacı ise yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram, sürekli bir yenilenme, zamanla yarışma ve zamanın ötesine geçme arzusunu içerir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bu arzu, yalnızca bireylerin gelişime açık olmaları ve öğrenmeye istekli olmalarıyla mümkündür. Bu istek, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarını ve sürekli gelişen bir toplumda rekabetçi kalabilmeleri için gerekli beceri ve yetkinlikleri kazanmalarını sağlar. Bu süreç, okul öncesi eğitimden yetişkinlik dönemine kadar olan eğitimi ve öğrenmeyi içerir ve bireyin tüm yaşamını kapsar (Demirel, 2009). Yaşam boyu öğrenme, sadece resmi eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmayıp, resmi ve resmi olmayan öğrenme deneyimlerini de içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, geniş bir kapsama alanına sahiptir ve bireylerin ve toplumun hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayarak rekabetçi kalabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Jarvis, 2007).

Hızla değişen dünyaya uyum sağlamak için gerekli olan yaşam boyu öğrenme sadece öğrenenler için değil, eğitim alanındaki eğitimciler ve yöneticiler için de gereklidir. Eğitimciler ve yöneticiler, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme çıktılarını geliştirmek amacıyla teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmek için dijital okuryazarlık (DO) becerilerini sürekli olarak güncellemelidir. Eğitimciler, yaşam boyu öğrenme sayesinde değişimleri hızla kavrayabilir, hak ve sorumluluklarını daha etkin bir şekilde yerine getirebilir ve edindikleri bilgiyi pratikte kullanabilirler. Bu durum, eğitimcilerin uzmanlık alanlarındaki değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Duță ve Rafailă, 2014). Eğitimcilerin ve yöneticilerin, eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini yaşam boyu öğrenme yoluyla sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Alakrash ve Abdul Razak, 2021).

Eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve diğer meslek gruplarının yaşanan hızlı gelişmelere yaşam boyu öğrenme yolu ile uyum sağlayabilmelerinde dijital okuryazarlık kavramı öne çıkmaktadır. Bu nedenle, dijital okuryazarlık yaşam boyu öğrenmenin önemli bir tamamlayıcısı olmuştur. Özellikle eğitim ortamlarında, dijital okuryazarlık modern çağda oldukça önemli bir beceri haline gelmiştir (Lankshear ve Knobel, 2006). Dijital okuryazarlık, bireylerin eğitim dahil olmak üzere çeşitli bağlamlarda teknolojiyi ve dijital cihazları etkili ve

verimli bir şekilde kullanma becerisini ifade eder (Amnie vd., 2021). Bu okuryazarlık, bilgide gezinme ve eleştirel değerlendirme yapabilmeyi, çevrimiçi iletişim ve iş birliği kurabilmeyi ve öğrenme ve mesleki gelişim için dijital araçları kullanabilmeyi içerir (Jacobs ve Castek, 2022). Eğitimcilerin ve yöneticilerin, eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme yoluyla dijital okuryazarlık becerilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir.

Dijital platformlarda gezinme ve dijital kaynakları kullanma becerisi, okullarda etkili liderlik ve karar alma süreçleri için elzemdir. Ayrıca, dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) arasındaki ilişki, özellikle eğitimciler bağlamında son zamanlarda yapılan araştırmalara konu olmuştur (Sulak, Çetinkaya ve Çapanoğlu, 2022). Bu ilişkiyi anlamak, okul yöneticilerine yönelik etkili mesleki gelişim programları geliştirmek için hayati önem taşımaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında DO ve YBÖE üzerine mevcut araştırmalar olsa da (Aslıtürk ve Ekşioğlu, 2020; Şentürk ve Baş, 2021), okul yöneticilerine odaklanan kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarının ve teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etme becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Musid vd., 2022). Genel olarak, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalar, rollerinin önemini vurgulayarak dijital liderler olarak ön plana çıkmakta ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır (Karakose, Polat ve Papadakis, 2021). Eğitim ortamının şekillendirilmesindeki önemli rolleri göz önüne alındığında, DO düzeylerini ve YBÖE'yi anlamak çok önemlidir. Elde edilecek bulgular, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarını artırmayı ve eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmeyi amaçlayan özel mesleki gelişim programlarının geliştirilmesini sağlayabilir. Bu durum, okullarda etkili yöneticiliği ve yeniliği teşvik etme hedefiyle uyumludur (Kılınç ve Uzun, 2020). Bu nedenle, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve dijital okuryazarlık düzeylerini araştırmak, yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlamaya ve hızla değişen bir eğitim ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadıklarını anlamak açısından son derece önemlidir. Bu sayede eğitimciler ve yöneticiler bilgi ve becerilerindeki eksiklikleri tespit edebilir ve DO düzeylerini geliştirmek için gerekli adımları atabilirler.

Bu bağlamda, bu çalışma, okul yöneticilerinin yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlamaya ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla YBÖE ve DO düzeylerini araştırmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, okul yöneticileri arasındaki mesleki gelişimin mevcut durumu hakkında değerli içgörüler elde edilmesine ve iyileştirme alanlarının belirlenmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, bu çalışma, okul yöneticileri arasında YBÖE ile DO düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamayı hedeflemektedir. Bu faktörlerin incelenmesi sonucunda, okul yöneticilerinin YBÖE ve DO becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öneriler ve stratejiler geliştirilebilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın odak noktası, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi belirli değişkenler bağlamında analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları üzerinde durulmuştur:

1. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Okul Konumlarına,
 - c) Öğrenim Düzeylerine,
 - d) Yöneticilik Sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma modeli

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için tarama modeli desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla kullanılan bir modeldir. Bu model, mevcut durumun belirlenmesi, değişkenler arası ilişkilerin ve farkların tespit edilmesi için tasarlanmıştır (Creswell, 2016).

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Siverek ilçesindeki devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Evren, toplamda 554 okul

yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen ± 5 hata payı ve %95 güven düzeyi dikkate alınarak örnek büyüklüğü 228 kişi olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının zaman veya bütçe gibi kısıtlamalar nedeniyle diğer örnekleme yöntemlerini kullanamadığı durumlarda tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 228 okul yöneticisi, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinden seçilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı grubun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

| Değişken | Gruplar | f | % |
|--------------------|---------------|-----|----|
| Cinsiyet | Kadın | 23 | 10 |
| | Erkek | 205 | 90 |
| Öğrenim Düzeyi | Ön Lisans | 1 | 1 |
| | Lisans | 169 | 74 |
| | Yüksek Lisans | 56 | 24 |
| | Doktora | 2 | 1 |
| Yöneticilik Süresi | 1-5 yıl | 111 | 49 |
| | 6-10 yıl | 52 | 22 |
| | 11-15 yıl | 44 | 19 |
| | 16-20 yıl | 13 | 6 |
| | 26 yıl üstü | 8 | 4 |
| Okul Konumu | Merkez | 150 | 65 |
| | Kırsal | 78 | 35 |

Okul yöneticilerinin büyük oranda erkek olması ve kadınların yöneticiliğe geleneksel, sosyal ve kültürel durumlardan dolayı yönelmemelerinin etkisi (Can, 2010) Tablo 1’de görülmektedir. Bu verilere göre, araştırmaya katılan 228 okul yöneticisinin %90’ı erkek (n = 205), öğrenim düzeylerine göre ise %74 lisans mezunu (n = 169) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %65’i şehir merkezinde görev yapmakta (n = 150) olup, araştırmaya katılanların %49’u 1 ila 5 yıl arasında yöneticilik deneyimine (n = 111) sahiptir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler, kişisel bilgi formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş ve toplamda 27 madde içermektedir. Ölçek, “güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar, maddeleri 6’lı Likert derecelendirme türünde değerlendirmişlerdir (“Hiç Uymuyor [1], Kısmen Uymuyor [2], Çok Az Uymuyor [3], Çok Az Uyuyor [4], Kısmen Uyuyor [5], Çok

Uyuyor [6]). “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu” alt boyutları maddelerinin değerlendirilmesinde ters puanlama kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puan aralığı 27 ile 162’dir. Cronbach alfa katsayıları, ölçeğin geneli için .92 olup, alt boyutları için sırasıyla .79, .83, .94, .85 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilmiş, Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ancak bu çalışmada ölçeğin bazı maddelerin hatalı raporlandığının tespit edilmesiyle revize edilen (Hamutoğlu vd., 2021) düzeltilmiş versiyonu kullanılmıştır. Toplamda 17 madde içeren bu ölçek, “tutum, teknik, bilişsel ve sosyal” olmak üzere 4 faktörü ölçmektedir. Ölçek 5’li Likert tipinde olup katılımcılar, değerlendirme için “Kesinlikle Katılmıyorum [1]” ile “Kesinlikle Katılıyorum [5]” arasında bir seçim yapmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç Katsayısı .98’dir ve alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla .89, .90, .87, .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmanın verileri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesine karar verilmeden önce, ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 2. Normal Dağılım ile İlgili Betimsel Veriler

| | N | Ortalama | Medyan | Mod | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------------|-----|----------|--------|------|-----------|----------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri | 228 | 4.59 | 4.85 | 4.93 | -.79 | -.60 |
| Dijital Okuryazarlık | 228 | 4.07 | 4.29 | 5.00 | -.50 | 1.29 |

Tablo 2’de, araştırma değişkenleri olan YBÖE ve DO ölçek verilerinin normal dağılımı hakkında bilgi verilmektedir. Her iki ölçeğin de çarpıklık ve basıklık değerleri, Tabachnick, Fidell ve Ullman (2013) tarafından belirtilen “-1.5 ile +1.5” aralığında veya George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen “-2” ile “+2” aralığında bir değer aldığı için ölçeklerdeki dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler alması da ölçek verilerinin normal dağılımı hakkında bilgi vermektedir (Busu, 2019). Tablo 2’de de görüldüğü üzere merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler almıştır. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Verilerin analizinde araştırma sorularına ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. İki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklemeler için t-testi ve üç ya da daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkinin varlığını incelemek için Pearson Momentum Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.10.2023 tarih ve 2023/161 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerin analizine ait bulgulara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan üç araştırma sorusu bağlamında sunulmaktadır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE’leri ve DO düzeyleri nedir?” şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıklarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

| Ölçek | N | \bar{X} | SS |
|--------------------------------------|-----|-----------|------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | 228 | 4.59 | .72 |
| Alt Boyut | | | |
| Güdülenme | 228 | 5.36 | .92 |
| Sebat | 228 | 4.99 | .93 |
| Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk | 228 | 3.26 | .98 |
| Merak Yoksunluğu | 228 | 4.69 | 1.45 |
| Dijital Okuryazarlık | 228 | 4.07 | .88 |
| Alt Boyut | | | |
| Tutum | 228 | 4.33 | .91 |
| Teknik | 228 | 3.99 | .93 |
| Bilişsel | 228 | 3.88 | 1.07 |
| Sosyal | 228 | 3.66 | 1.10 |

Tablo 3’e göre okul yöneticilerinin YBÖE’den ve DO’dan aldıkları ortalama puan sırasıyla $\bar{X}=4.59$ ve $\bar{X}=4.07$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin genel YBÖE ve DO düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında, YBÖE’nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu haricinde diğer tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. DO ise kısmen yüksek bir düzeyde bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE’leri ve DO düzeyleri; cinsiyetlerine, okul konumlarına, öğrenim düzeylerine, yöneticilik sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

| Ölçek | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | Sd | t | P |
|--------------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|-------|-------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | Kadın | 23 | 5.00 | .47 | 226 | 2.93 | 0.00* |
| | Erkek | 205 | 4.54 | .73 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | | |
| Güdülenme | Kadın | 23 | 5.62 | .79 | 226 | 1.41 | 0.15 |
| | Erkek | 205 | 5.33 | .93 | | | |
| Sebat | Kadın | 23 | 5.22 | .85 | 226 | 1.22 | 0.22 |
| | Erkek | 205 | 4.97 | .94 | | | |
| Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk | Kadın | 23 | 3.56 | .45 | 226 | 1.57 | 0.11 |
| | Erkek | 205 | 3.22 | 1.0 | | | |
| Merak Yoksunluğu | Kadın | 23 | 5.42 | .56 | 226 | 2.53 | 0.01* |
| | Erkek | 205 | 4.61 | 1.5 | | | |
| Dijital Okuryazarlık | Kadın | 23 | 4.11 | .79 | 226 | 0.21 | 0.82 |
| | Erkek | 205 | 4.07 | .89 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | | |
| Tutum | Kadın | 23 | 4.36 | .82 | 226 | 0.16 | 0.87 |
| | Erkek | 205 | 4.32 | .92 | | | |
| Teknik | Kadın | 23 | 3.97 | .87 | 226 | -0.10 | 0.91 |
| | Erkek | 205 | 3.99 | .94 | | | |
| Bilişsel | Kadın | 23 | 4.06 | .88 | 226 | 0.84 | 0.40 |
| | Erkek | 205 | 3.86 | 1.0 | | | |
| Sosyal | Kadın | 23 | 3.76 | 1.0 | 226 | 0.45 | 0.65 |
| | Erkek | 205 | 3.65 | 1.1 | | | |

Tablo 4'e, göre, cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($t_{(226)} = 2.93$; $p < .05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($t_{(226)} = 2.53$; $p < .05$) anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalaması erkeklerden daha yüksektir, aynı şekilde merak yoksunluğu ortalaması da kadınların lehinedir. Ancak, diğer ölçekler ve alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > .05$). Tablo 5'te, okul yöneticilerinin okul konumu değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarının t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Okul Konumu Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

| Ölçek | Okul Konumu | N | \bar{X} | ss | Sd | t | P |
|--------------------------------------|-------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | Merkez | 150 | 4.55 | .76 | 226 | -1.17 | 0.24 |
| | Kırsal | 78 | 4.67 | .65 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | | |
| Güdülenme | Merkez | 150 | 5.40 | .74 | 226 | 0.78 | 0.43 |
| | Kırsal | 78 | 5.29 | .68 | | | |
| Sebat | Merkez | 150 | 5.04 | .85 | 226 | 1.11 | 0.26 |
| | Kırsal | 78 | 4.90 | .70 | | | |
| Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk | Merkez | 150 | 3.16 | .98 | 226 | -1.97 | 0.05 |
| | Kırsal | 78 | 3.43 | .79 | | | |
| Merak Yoksunluğu | Merkez | 150 | 4.58 | .87 | 226 | -1.70 | 0.09 |
| | Kırsal | 78 | 4.92 | .73 | | | |
| Dijital Okuryazarlık | Merkez | 150 | 3.99 | .97 | 226 | -2.07 | 0.03* |
| | Kırsal | 78 | 4.24 | .64 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | | |
| Tutum | Merkez | 150 | 4.23 | 1.00 | 226 | -2.17 | 0.03* |
| | Kırsal | 78 | 4.51 | .67 | | | |
| Teknik | Merkez | 150 | 3.91 | 1.02 | 226 | -1.63 | 0.10 |
| | Kırsal | 78 | 4.13 | .71 | | | |
| Bilişsel | Merkez | 150 | 3.80 | 1.18 | 226 | -1.55 | 0.12 |
| | Kırsal | 78 | 4.03 | .812 | | | |
| Sosyal | Merkez | 150 | 3.55 | 1.20 | 226 | -2.14 | 0.03* |
| | Kırsal | 78 | 3.87 | .84 | | | |

Tablo 5'e göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları açısından merkezde ve kırsal alanda görev yapan yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Ancak, Dijital Okuryazarlık düzeyi ile alt boyutları olan tutum ve sosyal boyutlarına bakıldığında, merkezde görev yapan yöneticiler ile kırsal alanda görev yapan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$). Örneğin, tutum alt boyutunda, merkezde görev yapan yöneticilerin ortalama puanı kırsal alandakilere göre daha düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(226)} = -2.17, p < .05$). Benzer şekilde, dijital okuryazarlık ve sosyal alt boyutlarında da merkezde görev yapan yöneticilerin ortalama puanları kırsal alandakilere göre daha düşüktür ve bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (sırasıyla $t_{(226)} = -2.07, p < .05$ ve $t_{(226)} = -2.14, p < .05$). Bu bulgular, okul konumunun özellikle dijital okuryazarlık, tutum ve sosyal ilişkiler açısından yöneticilerin algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 6'da okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarına ait ANOVA bulguları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Sonuçları

| Ölçek | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | Gruplararası | 4.21 | 3 | 1.40 | 2.70 | .056 |
| | Gruplariçi | 116.20 | 224 | .51 | | |
| | Toplam | 120.41 | 227 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | |
| Güdülenme | Gruplararası | 4.33 | 3 | 1.44 | 1.71 | .16 |
| | Gruplariçi | 188.48 | 224 | .84 | | |
| | Toplam | 192.82 | 227 | | | |
| Sebat | Gruplararası | 4.76 | 3 | 1.58 | 1.81 | .14 |
| | Gruplariçi | 195.48 | 224 | .87 | | |
| | Toplam | 200.24 | 227 | | | |
| Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk | Gruplararası | 1.216 | 3 | .40 | .41 | .74 |
| | Gruplariçi | 218.06 | 224 | .97 | | |
| | Toplam | 219.27 | 227 | | | |
| Merak Yoksunluğu | Gruplararası | 11.33 | 3 | 3.77 | 1.79 | .14 |
| | Gruplariçi | 470.51 | 224 | 2.10 | | |
| | Toplam | 481.85 | 227 | | | |
| Dijital Okuryazarlık | Gruplararası | 1.51 | 3 | .50 | .64 | .58 |
| | Gruplariçi | 174.75 | 224 | .78 | | |
| | Toplam | 176.27 | 227 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | |
| Tutum | Gruplararası | .908 | 3 | .30 | .36 | .78 |
| | Gruplariçi | 187.15 | 224 | .83 | | |
| | Toplam | 188.06 | 227 | | | |
| Teknik | Gruplararası | 2.58 | 3 | .86 | .98 | .40 |
| | Gruplariçi | 195.53 | 224 | .87 | | |
| | Toplam | 198.11 | 227 | | | |
| Bilişsel | Gruplararası | 6.13 | 3 | 2.04 | 1.79 | .15 |
| | Gruplariçi | 255.89 | 224 | 1.14 | | |
| | Toplam | 262.03 | 227 | | | |
| Sosyal | Gruplararası | 3.29 | 3 | 1.09 | .89 | .44 |
| | Gruplariçi | 273.70 | 224 | 1.22 | | |
| | Toplam | 276.99 | 227 | | | |

Tablo 6'ya göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık ve alt boyutları açısından öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Bulgular, gruplar arasında YBÖE ($F(3, 224) = 2.70, p = .056$) ve DO

($F(3, 224) = .64, p = .58$) ölçeklerindeki varyansın kaynağının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bu ölçeklerin alt boyutlarının varyanslarının da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine bağlı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve diğer ölçümler arasında önemli bir fark olmadığını işaret etmektedir. Tablo 7’de okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarına ait ANOVA bulguları yer almaktadır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Sonuçları

| Ölçek | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|---------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | Gruplararası | 2.10 | 4 | .52 | .99 | .41 |
| | Gruplariçi | 118.31 | 223 | .53 | | |
| | Toplam | 120.41 | 227 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | |
| Güdülenme | Gruplararası | 1.06 | 4 | .26 | .30 | .87 |
| | Gruplariçi | 191.76 | 223 | .86 | | |
| | Toplam | 192.82 | 227 | | | |
| Sebat | Gruplararası | 2.37 | 4 | .59 | .67 | .61 |
| | Gruplariçi | 197.87 | 223 | .88 | | |
| | Toplam | 200.24 | 227 | | | |
| Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk | Gruplararası | 6.56 | 4 | 1.64 | 1.72 | .14 |
| | Gruplariçi | 212.71 | 223 | .95 | | |
| | Toplam | 219.27 | 227 | | | |
| Merak Yoksunluğu | Gruplararası | 10.28 | 4 | 2.57 | 1.21 | .30 |
| | Gruplariçi | 471.57 | 223 | 2.11 | | |
| | Toplam | 481.85 | 227 | | | |
| Dijital Okuryazarlık | Gruplararası | 6.20 | 4 | 1.55 | 2.03 | .09 |
| | Gruplariçi | 170.06 | 223 | .76 | | |
| | Toplam | 176.27 | 227 | | | |
| Alt Boyut | | | | | | |
| Tutum | Gruplararası | 4.81 | 4 | 1.20 | 1.466 | .213 |
| | Gruplariçi | 183.24 | 223 | .82 | | |
| | Toplam | 188.06 | 227 | | | |
| Teknik | Gruplararası | 7.23 | 4 | 1.80 | 2.113 | .080 |
| | Gruplariçi | 190.88 | 223 | .85 | | |
| | Toplam | 198.11 | 227 | | | |
| Bilişsel | Gruplararası | 8.49 | 4 | 2.12 | 1.869 | .117 |
| | Gruplariçi | 253.53 | 223 | 1.13 | | |
| | Toplam | 262.03 | 227 | | | |
| Sosyal | Gruplararası | 8.52 | 4 | 2.13 | 1.769 | .136 |
| | Gruplariçi | 268.47 | 223 | 1.20 | | |
| | Toplam | 276.99 | 227 | | | |

Tablo 7’ye göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık ve alt boyutları açısından yöneticilik süresi anlamlı bir farklılaşmaya

neden olmamaktadır ($p > .05$). Bulgular, gruplar arasında YBÖE ($F(4, 223) = .99, p = .41$) ve DO ($F(4, 223) = 2.03, p = .09$) ölçeklerinde varyansın kaynağının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bu ölçeklerin alt boyutlarının varyanslarının da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine bağlı olarak ölçülen değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE ve DO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Pearson momentum korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz ile ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin YBÖE ve DO Ölçeklerinin Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Ölçek | Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | Dijital Okuryazarlık |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------------|
| Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri | 1 | .22** |
| Dijital Okuryazarlık | .22 | 1 |

Tablo 8’e göre okul yöneticilerinin YBÖE ile DO’dan aldıkları puanların korelasyon değeri incelendiğinde ($r = .22, p < .01$) pozitif, doğrusal yönde ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu, iki değişken arasında zayıf bir pozitif ilişki olduğunu gösterir. Yani, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça, dijital okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır. Ancak, bu ilişki güçlü değildir ve diğer faktörlerin de etkisi olabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, okul yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık düzeylerini değerlendirerek, yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlama ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılama konusundaki hazırlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinden elde edilen veriler analiz edilerek, YBÖE ve DO düzeyleriyle birlikte cinsiyet, okul konumları, eğitim düzeyi ve yöneticilik sürelerine bağlı olası farklılıklar incelenmiş ve bulgular ortaya konmuştur.

Birinci araştırma sorusu bağlamında okul yöneticilerinin YBÖE ile DO düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin YBÖE ve alt boyutları ile DO ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin hem yaşam boyu öğrenme hem de DO konularında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu yeterlilik düzeyi, okul yöneticilerinin sürekli

gelişen eğitim ortamını yönlendirebilecek ve teknolojik gelişmeleri okullarına etkili bir şekilde entegre edebilecek donanıma sahip olduklarını işaret etmektedir. Ayrıca, bu yüksek yeterlilik düzeyi, okul yöneticilerinin öğretmenleri öğrenmeye teşvik etme konusundaki öncü rolü açısından eğitimin kalitesini artırmada önemli bir etken olarak görülmektedir (Mas ve Zulystiawati, 2022). Yöneticiler, güçlü YBÖE ile bilgi ve becerilerini sürekli geliştirme isteklerini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik meraklarının olduğu, yüksek motivasyona sahip oldukları ve öğrenmeyi düzenlemeye yönelik sebat içerisinde olduklarını göstermektedir (Özoğlu ve Kaya, 2021). Bu durum, özellikle eğitimde teknolojinin giderek daha önemli bir rol oynaması açısından DO bağlamında önemli hale gelmektedir. Örneğin, Karakose vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yöneticilerinin dijital liderlik rollerinin önemi vurgulanmıştır. Benzer şekilde, başka bir çalışmada, okul yöneticilerinin dijital liderliğinin dijital dönüşümün gerçekleştirilmesi ve okullarda dijital bir öğrenme kültürünün oluşturulması için gerekliliği belirtilmiştir (Gunathilaka, Wickramasinghe ve Jais, 2022). Bu durum, okul yöneticilerinin etkili yöneticilik ve yenilikçiliği teşvik etme hedefleriyle de uyumludur (Kılınç ve Uzun, 2020).

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında elde edilen bulgular, okul yöneticileri arasında cinsiyet, okulun bulunduğu yer, eğitim düzeyi ve yöneticilik süresine bağlı olarak YBÖE ve DO düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Bu araştırma sorusu bağlamında her bir değişken sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından okul yöneticilerinin YBÖE üzerinde kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu durum kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim içerisinde olduklarını göstermektedir. YBÖE ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Durak Yıldız ve Saritepeci, 2019; Gencel, 2013, 2013; İzci ve Koç, 2012; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bu çalışmalar, araştırmamın sonuçlarını destekler niteliktedir ve kadınların erkeklere göre YBÖE düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, alanyazında cinsiyetin YBÖE üzerindeki etkisi konusunda bazı çalışmalarda çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Yaman ve Yazar'ın (2015) çalışmasında cinsiyetin YBÖE üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, Nguyen vd. (2020), erkeklerin kadınlara göre yaşam boyu öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiğini öne sürmüştür. Bu çeşitlilik, cinsiyet değişkenine bağlı olarak YBÖE üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Nacaroğlu ve Mutlu, 2023). YBÖE'nin alt boyutları incelendiğinde, merak yoksunluğu alt boyutunda kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark gözlemlenirken, güdülenme, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, merak yoksunluğunda kadın yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişim için öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduklarını işaret etmektedir.

Örneğin, Şentürk ve Baş (2021) YBÖE içinde merak yoksunluğu açısından kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Benzer şekilde, Bayrakçı ve Dindar (2015), kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla merak boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Bu bulgular, cinsiyetin YBÖE bağlamında merak yoksunluğunu şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin DO ve alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Brata vd., (2022) ile Hamutoğlu vd., (2021), kız ve erkek öğrenciler arasında DO puanlarında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Sivrikaya da (2020) cinsiyet ile DO arasında belirgin bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu durum, cinsiyetin bireylerin dijital okuryazarlıkla ilgili oldukları beceri ve yetkinliklerde farklılık oluşturabilecek bir faktör olmadığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında ele alınan bir diğer değişken okul yöneticilerinin görev yapmış oldukları okulların konumlarıdır. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin görev yapmış oldukları okullarının konumu, YBÖE ve alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ancak DO ölçeğinde kırsalda görev yapan okul yöneticileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Alt boyutları incelendiğinde ise tutum ve sosyal boyutlarında kırsalda görev yapanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Teknik ve bilişsel alt boyutlarında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Alanyazında elde edilen bulgular, dijital okuryazarlığın kırsal kesimde çalışan bireyler lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu yönündedir (Bolton vd., 2013; Salemink, Strijker ve Bosworth, 2017). Bu durum, kırsal kesimde yaşayan bireylerin teknolojiye yönelik tutumlar ve dijital ortamlardaki sosyal etkileşimler gibi dijital okuryazarlığın belirli yönlerinde benzersiz güçlü yönler sahip olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre YBÖE ve DO Ölçekleri ile alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kazu ve Erten (2016) ile Torun ve Güvercin Seçkin (2021) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar, bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre YBÖE ile DO ölçeklerinin ve alt boyutları ortalamalarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada YBÖE açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak yaş ve yöneticilik süresine bağlı olarak DO ve YBÖE ölçekleri için anlamlı farklılık oluşturan çalışmalara rastlanmıştır (Kalıncok ve Anılan, 2023; Şahin ve Arcagök, 2014). Yaş ve kıdemin artmasıyla mesleki tükenmişlikten kaynaklı bir farklılığın olduğu ifade edilmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bundan dolayı kıdemi yüksek olanların dijital okuryazarlığının daha düşük olduğu görülmektedir (Kalıncok ve Anılan, 2023).

Üçüncü araştırma sorusuna göre, okul yöneticilerinin YBÖE ile DO ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından incelendiğinde, aralarında doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde bir

ilişkinin var olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin YBÖE arttıkça DO düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir. YBÖE ile DO ölçekleri arasındaki ilişki, yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Uslu, Akdemir ve Genç 2023). Dijital okuryazarlığın yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde hem doğrudan hem de yaşam boyu öğrenme eğilimi aracılığıyla dolaylı bir şekilde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu alanyazınla da desteklenmiştir (Kesici, 2022). Ayrıca, dijital yeterliliğin dijital okuryazarlığın temelini oluşturduğu ve yaşam boyu öğrenme ile dijital okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Sulak vd., 2022). Yaşam boyu öğrenmenin yanı sıra dijital okuryazarlığın vurgulanması, bireyleri hızla gelişen teknolojik ortamda başarılı olmaları için gerekli becerilerle donatarak dijital çağda başarılı olmalarını sağlayabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi ve mesleki tükenmişlik gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin ve yaşam boyu öğrenme zihniyetlerini arttırabileceğini ve nihayetinde dijital çağda gezinme ve eğitimde dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanma konusundaki etkililiklerine fayda sağlayabileceğini göstermektedir. Dijital okuryazarlık eğitimine yatırım yapmanın ve okul yöneticileri arasında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmenin, eğitimde dijital teknolojileri kullanma ve sürekli değişen teknolojik ortama uyum sağlama konusundaki etkililikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu alandaki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde bu bulguların dikkate alınması önemli olacaktır.

Etik Onay: Bu araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.10.2023 tarih ve 2023/161 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Alakrash, H. M. ve Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigation of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13(21), Article 21. <https://doi.org/10.3390/su132112304>
- Amnie, E., Rosidin, U., Herlina, K. ve Abdurrahman, A. (2021). Developing assessment in improving students' digital literacy skills. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.21831/pep.v25i1.33600>
- Aslıtürk, A. ve Ekşioğlu, S. (2020). The Relationship between Secondary School Students' Lifelong Learning Tendencies and Attitudes towards English Lesson as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 609-622. <https://doi.org/10.19126/suje.815121>
- Bayrakçı, M. ve Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.25233/ijlel/2015-v1i1p2>
- Bolton, R. N., Parasuraman, A., Hoefnagels, A., Migchels, N., Kabadayi, S., Gruber, T., Loureiro, Y. K. ve Solnet, D. (2013). Understanding Generation Y and their use of social media: A review and research agenda. *Journal of service management*, 24(3), 245-267. <https://doi.org/10.1108/09564231311326987>
- Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E. ve Pratiwi, N. (2022). Student's digital literacy based on students' interest in digital technology, internet costs, gender, and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(3), 138-151. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27151>
- Busu, M. (2019). The Role of Renewables in a Low-Carbon Society: Evidence from a Multivariate Panel Data Analysis at the EU Level. *Sustainability*, 11(19), Article 19. <https://doi.org/10.3390/su11195260>
- Can, N. (2010). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.303>
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları*. (IETC)10 th. International Educational Technology Conference.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Dunlap, J. C. (2023). Web Resource Collaboration Center (WRCC): An Integrated Tool to Support Lifelong Learning. İçinde *Computer Support for Collaborative Learning*. London: Routledge.
- Durak Yıldız, H. ve Saritepeci, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sergilediği siber insani değerlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yansımaları üzerine bir inceleme. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436. <https://doi.org/10.18009/jcer.601158>
- Duță, N. ve Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers—needs and practical implications. *Procedia-social and behavioral sciences*, 127, 801-806. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358>
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gunathilaka, C., Wickramasinghe, R. S. ve Jais, M. (2022). COVID-19 and the Adaptive Role of Educators: The Impact of Digital Literacy and Psychological Well-Being on Education—A PLS-SEM Approach. *International Journal of Educational Reform, 31*(4), 397-421. <https://doi.org/10.1177/10567879221113546>
- Hamutoğlu, N. B. Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggefd.295306>
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2021). Düzeltme: Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 22*(2), 132-133. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1037452>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 101-114.
- Jacobs, G. E. ve Castek, J. (2022). Collaborative Digital Problem-Solving: Power, Relationships, and Participation. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 65*(5), 377-387. <https://doi.org/10.1002/jaal.1216>
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203964408/globalization-lifelong-learning-learning-society-peter-jarvis>
- Kalınkol, C. ve Anılan, H. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karakose, T., Polat, H. ve Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability, 13*(23), 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İlköğretim Online, 15*(3). <https://doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kesici, A. (2022). The effect of digital literacy on creative thinking disposition: The mediating role of lifelong learning disposition. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7*(2), 260-273. <https://doi.org/10.53850/joltida.1063509>
- Kılınç, M. ve Uzun, K. (2020). The Predictor Role of the Search for Meaning in Life in the Determination of High School Students' Lifelong Learning Tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(3), 89-100. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.009>
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy, 1*, 12-24. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>
- Mas, S. R. ve Zulystiawati, Z. (2022). Learning Leadership in the Implementation of Independent Learning in Effective Schools. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran, 5*(3), 384-393. <https://doi.org/10.23887/jp2.v5i3.43390>
- Musid, N. A., Mohd Matore, M. E., A. Hamid, A. H., Musid, N. A., Mohd Matore, M. E. E. ve A. Hamid, A. H. (2022). The Issues in Digital Leadership Worldwide: A Conceptual Paper. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(9), Pages 79-86. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i9/14603>
- Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2023). Investigating Lifelong Learning Tendencies and Scientific Creativity Levels of Prospective Science Teachers. *Acta Educationis Generalis, 13*(1), 74-95. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0004>

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers ve Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nguyen, L., Luu, P. ve Ho, H. (2020). Factors Influencing Life-Long Learning: An Empirical Study of Young People in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(10), 909-918. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.909>
- Ober, J. (2020). Innovation Adoption: Empirical Analysis on the Example of Selected Factors of Organizational Culture in the IT Industry in Poland. *Sustainability*, 12(20), 8630. <https://doi.org/10.3390/su12208630>
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824040>
- Salemink, K., Strijker, D. ve Bosworth, G. (2017). Rural development in the digital age: A systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 54, 360-371. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Sivrikaya, M. H. (2020). An Analysis on Digital Literacy Level of Faculty of Sports Science Students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 117-121. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.117.121>
- Sulak, S. E., Çetinkaya, S. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Examination of the Relationship Between Digital Literacy and Lifelong Learning Tendencies of Primary School Teachers. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 235-249. <https://doi.org/10.53850/joltida.1040323>
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2021). Investigating the relationship between teachers' teaching beliefs and their affinity for lifelong learning: The mediating role of change tendencies. *International Review of Education*, 67(5), 659-686. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09917-7>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (C. 6). Boston, MA: Pearson.
- Torun, B. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(12), 1-22.
- Uslu, E. M., Akdemir, A. ve Genç, S. Z. (2023). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 283-302.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 159-181. <https://doi.org/10.30964/auebfd.406246>

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Extended Abstract

Introduction

This study focuses on the continuous development of the digital age and the importance of this development in the field of education. In particular, the fact that digitalization affects all areas of life has led to the concept of lifelong learning and the need for individuals to constantly update themselves. This situation emphasizes the importance of continuous updating of digital literacy skills for educators and school administrators.

Furthermore, the relationship between educators' digital literacy and lifelong learning dispositions should be investigated. Understanding this relationship plays a critical role in the development of professional development programs for school administrators. However, the lack of comprehensive studies focusing on school administrators was emphasized, and the importance of research in this field was highlighted.

The purpose of this study was to analyze school administrators' lifelong learning dispositions and digital literacy levels in the context of certain variables. This analysis evaluates school administrators' digital literacy and lifelong learning levels in terms of factors such as gender, school location, level of education, and length of administration and examines the relationships between these variables.

Method

This study aims to evaluate the lifelong learning disposition (LLD) and digital literacy (DL) levels of school administrators working in public schools in the Siverek district of anlurfa. The research adopted a descriptive survey model using a quantitative research method.

While the population of the study consisted of 554 school administrators working in public schools in this district in the 2023–2024 academic year, 228 people were selected considering $\pm 5\%$ margin of error and 95% confidence level while determining the sample size. A convenient sampling method was used in sample selection.

When the demographic characteristics of the participants were examined, it was determined that most participants were male (90%), bachelor's degree holders (74%), and working in

the city center (65%). In addition, it was observed that approximately half of the participants (49%) had between 1 and 5 years of managerial experience.

A personal information form, LLD scale, and DL scale were used as data collection tools. The scale consists of 27 items and evaluates 4 sub-dimensions. The DL scale consists of 17 items in total and measures 4 different factors. The reliability coefficients of both scales are high.

The data were analyzed using the SPSS-22.0 package program, and the participants' scores were examined with frequency distributions and descriptive statistics. The analysis of skewness and kurtosis values for the LLD and DL scales showed that both scales had a normal distribution. Therefore, we concluded that it was appropriate to use parametric tests.

Findings

In this study, the relationship between school administrators' lifelong learning dispositions and digital literacy and whether there is a significant difference in terms of some variables were examined. The sum of the scores of school administrators on LLD and its sub-dimensions and digital literacy and its sub-dimensions on the basis of the scale was higher than the average, and it was found that the scores of school administrators related to LLD and DL were high. When the findings of the study are examined, there is a significant difference in favor of female administrators in terms of gender variable on the pre-service teacher's LLD. According to these results, females are more likely to be in the LLD than males. While there is a significant variable in favor of female administrators on the sub-dimensions of curiosity deprivation of the mean scores related to the sub-dimensions of the LLD, the gender variable was not found to be significant in the sub-dimensions of motivation persistence and deprivation in organizing learning. In the study, no significant difference was found between the gender variable and school administrators' scores on DL and its sub-dimensions. When the school administrators were examined according to the School Location Variable, no significant difference was found in the LLD and its sub-dimensions. However, there was a significant difference in the DL scale in favor of those working in rural areas. In terms of attitude and social sub-dimensions, a significant difference was found in favor of those working in rural areas. No significant difference was found in terms of the technical and cognitive sub-dimensions. No significant difference was found in terms of Lifelong Learning Tendencies and Digital Literacy Scales and Sub-Dimensions according to the Educational Level Variable of School Administrators. There was no significant difference between the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Scales and the Sub-Dimensions of School Administrators according to the Variable of School Administrators' Administrative Duration. When the correlation value between the scores obtained from the LLD and DL was examined, there was a linear, positive, low-level relationship of $r=,23$. According to this, as pre-service teachers' LLD increases, their digital literacy levels also increase. When the

correlations between the sub-dimensions of the LLD were examined, the highest relationship was found between the sub-dimensions of motivation and persistence, while the lowest relationship was found between the sub-dimensions of persistence and curiosity deprivation. When the correlations between the sub-dimensions of the digital literacy scale are examined, the highest positive, linear relationship is observed between the technical and cognitive sub-dimensions and the lowest positive, linear relationship between the attitude and social sub-dimensions. When the correlations between the mutual sub-dimensions of LLD and DL are examined, the highest relationship is between the motivation and attitude sub-dimensions; the lowest relationship is between the lack of curiosity and social sub-dimensions.

Results and Conclusions

This study aims to assess school administrators' lifelong learning dispositions (LLD) and digital literacy (DL) levels to assess their readiness to adapt to new educational technologies and meet the changing needs of students (Gunathilaka, Wickramasinghe and Jais, 2022; Karakose et al., 2021; Mas and Zulystiawati, 2022;).

The results of the study show that the scores of school administrators on the LLD and its sub-dimensions and DL and its sub-dimensions are above the general average (Diker Coşkun and Demirel, 2012). (Diker Coşkun and Demirel, 2012; Brata et al., 2022). This indicates that school administrators have a high level of competence in lifelong learning and digital literacy and are equipped to effectively integrate technological developments into their schools.

The relationship between LLD and DL reveals that school administrators' LLD tendencies show a linear relationship with their digital literacy levels (Kesici, 2022; Sulak et al., 2022). This relationship shows that digital literacy is effective for creative thinking disposition.

The effects of variables such as gender, school location, education level, and length of administrative tenure on the levels of LLD and DL were examined. It was observed that the gender variable created a significant difference in favor of female administrators on the level of pre-service teachers' LLD (Demirel and Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Nacaroğlu and Mutlu, 2023). In addition, it was observed that gender was effective on "lack of curiosity", one of the sub-dimensions of LLD.

According to the school location variable, a significant difference was found in favor of those working in rural areas in the DL scale, and a significant difference emerged especially in the attitude and social sub-dimensions (Bolton et al., 2013; Salemink, Strijker, ve Bosworth, 2017).

According to the level of education variable, no significant difference was found between school administrators' scales and sub-dimensions of the LLD and DL scales (Abbak, 2018; Türkben and Satılmış, 2022). It was determined that the duration of school administration did not make a significant difference on the scores of the LLD and DL scales (Yılmaz and Beşkaya, 2018).

In conclusion, this study shows a positive relationship between school administrators' lifelong learning dispositions and their digital literacy levels. The effects of different variables (gender, position, education level, and length of service) on these levels were examined, and significant differences were found in some cases. It is important to examine these relationships in more depth in future research and to consider these findings in the formulation of educational policies.

