

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL
OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN YAŞAM BOYU
ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE VE KARIYER UYUM
YETENEKLERİNE ETKİSİ

Özlem KOCAOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Ebru ERTÜRK

Konya-2026



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özlem KOCAOĞLU		
	Numarası	22081031903		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yönetim Bilişim Sistemleri / Yönetim Bilişim Sistemleri		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi		

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Özlem KOCAOĞLU
İmzası



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Özlem KOCAOĞLU		
	Numarası	22081031903		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Yönetim Bilişim Sistemleri / Yönetim Bilişim Sistemleri		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ebru ERTÜRK		
	Tezin Adı	Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi		

Okuryazarlığın teknolojik boyutu olan dijital okuryazarlık, eğitimin okul binaları ve belirli yaş aralıklarıyla sınırlı kalmayıp beşikten mezara devam eden bir gelişim süreci olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenme paradigmasını besleyen bir unsurdur. Her iki kavram da üniversite öğrencilerinin bireysel ve akademik gelişiminde hayati bir öneme sahiptir. Dijital dünyada bilgiyi etkin bir şekilde yönetebilen ve sürekli öğrenmeyi içselleştiren üniversite öğrencileri, kariyer yolculuklarında karşılaştıkları değişimlere karşı daha dirençli ve adaptasyon kabiliyeti yüksek bir profil sergileyerek, kariyer uyum yeteneklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadırlar.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisini inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada veriler; "Dijital Okuryazarlık Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ve "Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği" kullanılarak anket tekniğiyle 412 öğrenciden toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 24 programları kullanılmış ve betimsel istatistiklerin yanı sıra, korelasyon ve regresyon analizlerinden ve fark testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve kariyer uyum yeteneklerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda bir öğrencinin dijital teknolojileri teknik olarak kullanma becerisi ne kadar gelişirse, değişen koşullara uyum sağlama (kariyer uyumu) ve sürekli yeni bilgiler edinme (yaşam boyu öğrenme) kapasitesi de o oranda artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dijital Okuryazarlık, Yaşam Boyu Öğrenme, Kariyer, Kariyer Uyum Yeteneği



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



ABSTRACT

Öğrencinin	Name and surname	Özlem KOCAOĞLU		
	Student Number	22081031903		
	Department	Management Information Systems / Management Information Systems		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Assoc. Prof. Dr. Ebru ERTÜRK		
	Title of the Thesis/Dissertation	The Effect of Digital Literacy Levels of University Students on Lifelong Learning Tendencies and Career Adaptation Abilities		

Digital literacy, which is the technological dimension of literacy, is an element that feeds December's lifelong learning paradigm, which is defined as a development process that is not limited to school buildings and certain age ranges, but continues from cradle to grave. Both concepts have a vital importance in the individual and academic development of university students. University students who can effectively manage information in the digital world and internalize continuous learning also contribute to the development of career adaptation abilities by displaying a high profile that is more resistant to the changes they face in their career journey and adaptability.

This study aims to contribute to the literature by examining the effect of digital literacy levels of university students on lifelong learning tendencies and career adaptation abilities. The sample of the research consists of undergraduate students studying at Necmettin Erbakan University. his study aims to contribute to the literature by examining the effect of digital literacy levels of university students on lifelong learning tendencies and career adaptation abilities. The sample of the research consists of undergraduate students studying at Necmettin Erbakan University. The data were collected from 412 students using the survey technique using the “Digital Literacy Scale”, the “Lifelong Learning Tendency Scale” and the “Career Adaptation Abilities Scale” in the study where the quantitative research method was adopted. In the analysis of the collected data, the SPSS 22 and AMOS 24 programs were used, and in addition to descriptive statistics, correlation and regression analyses, and difference tests were employed.

According to the research results; students' digital literacy levels are seen to positively and significantly affect their lifelong learning tendencies and career adaptability skills cording to the research results; students' digital literacy levels are seen to positively and significantly affect their lifelong learning tendencies and career adaptability skills. In this context, the more developed a student's technical ability to

Keywords: Digital Literacy, Lifelong Learning, Career, Career Adaptability

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM DİJİTAL OKURYAZARLIK

1.1. Okuryazarlık Kavramı.....	4
1.2. Okuryazarlık Türleri	5
1.2.1. Bilgi Okuryazarlığı.....	6
1.2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı	7
1.2.3. Finansal Okuryazarlık	8
1.2.4. Ağ Okuryazarlığı.....	8
1.2.5. Akademik Okuryazarlık	9
1.2.6. Araştırma Okuryazarlığı.....	9
1.2.7. Dijital Okuryazarlık.....	10
1.3. Dijital Okuryazarlığı Oluşturan Okuryazarlık Türleri.....	11
1.4. Dijital Okuryazarlık Boyutları	12
1.5. Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Bileşenleri.....	14
1.6. Dijital Okuryazar Bireyin Özellikleri.....	18
1.7. Dijital Okuryazarlık Seviyeleri/Modelleri.....	19
1.8. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Çerçevesi.....	20
1.9. Dijital Okuryazarlığı Geliştirmenin Temel İlkeleri	21
1.10. Dijital Okuryazarlığın Önemi	21
1.11. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık.....	23
1.12. Dijital Okuryazarlık Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	24

İKİNCİ BÖLÜM YAŞAM BOYU ÖĞRENME

2.1. Öğrenme Kavramı	27
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı	28
2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi	31
2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	33
2.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi	35
2.6. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler	38
2.7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri	39
2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları	41

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı.....	42
2.10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine Sahip Bireyin Özellikleri.....	43
2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri.....	44
2.12. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme	48
2.13. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Alanları/Programları	50
2.14. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KARİYER UYUM YETENEĞİ

3.1. Kariyer Kavramı	54
3.2. Kariyer Yolu/Kariyer Aşamaları.....	56
3.2.1. Keşif Aşaması	57
3.2.2. Kurulma Aşaması	57
3.2.3. Kariyer Ortası Aşaması	58
3.2.4. Kariyer Sonu Aşaması.....	59
3.2.5. Emeklilik Aşaması	59
3.3. Kariyer Yaklaşımları.....	60
3.3.1. Klasik Kariyer Yaklaşımı	60
3.3.2. Esnek Kariyer Yaklaşımı.....	60
3.3.3. Sınırsız Kariyer Yaklaşımı	61
3.3.4. Çok Yönlü Kariyer Yaklaşımı	61
3.3.5. Çift Basamaklı Kariyer Yaklaşımı	62
3.3.6. Portföy Kariyer Yaklaşımı	62
3.4. Kariyer Planlaması.....	62
3.5. Kariyer Uyum Yeteneği Kavramı	64
3.6. Kariyer Uyum Yeteneği ile İlişkili Kavramlar	67
3.6.1. Değişime Tepki ve Uyum Sağlama	67
3.6.2. Adapte Etmek.....	68
3.7. Kariyer Uyum Yeteneğini Etkileyen Faktörler	69
3.8. Kariyer Uyum Yeteneğinin Boyutları	70
3.8.1. Kaygı	71
3.8.2. Kontrol	72
3.8.3. Merak	72
3.8.4. Güven	73
3.9. Kariyer Uyum Yeteneğinin Önemi	73
3.10. Kariyer Uyum Yeteneği Yüksek Bireylerin Özellikleri	75
3.11. Kariyer Uyum Yeteneğinin Sonuçları.....	76
3.12. Kariyer Uyum Yeteneği Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar	77
3.13. Dijital Okuryazarlık, Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Uyum Yeteneği ile İlgili Kuramsal Çerçeve.....	78
3.13.1. Teknoloji Kabul Teorisi ve Modeli	79
3.13.2. Sosyo-Teknik Sistemler Teorisi	79
3.13.3. Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi.....	80
3.13.4. Kariyer İnşası Teorisi	80
3.13.5. Sınırlı Kariyer Teorisi	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE VE KARIYER UYUM YETENEKLERİNE
ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

4.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	82
4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	82
4.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	83
4.4. Evren ve Örneklem	88
4.5. Etik Kurulu Onayı	88
4.6. Veri Toplama Araçları	89
4.7. Verilerin Analizi	89
4.8. Araştırmanın Bulguları.....	90
4.8.1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler (Frekans Analizleri)	91
4.8.1.1. Cinsiyet Dağılımı.....	91
4.8.1.2. Sınıf Düzeyi Dağılımı.....	92
4.8.1.3. Yaş Dağılımı.....	92
4.8.1.4. Öğrenim Türü Dağılımı	93
4.8.1.5. Kişisel Bilgisayar Sahipliği Durumu	93
4.8.1.6. Kişisel İnternet Bağlantısı Durumu	94
4.8.1.7. Günlük İnternet Kullanım Süresi.....	95
4.8.1.8. İnternet Kullanım Amacı	95
4.8.1.9. Teknolojiye Erişim Araçları	97
4.8.1.10. Cep Telefonu Kullanım Amacı.....	98
4.8.1.11. Anne Eğitim Durumu	99
4.8.1.12. Baba Eğitim Durumu.....	99
4.8.1.13. Anne Mesleği.....	100
4.8.1.14. Baba Mesleği	101
4.8.2. Geçerlilik Analizleri	101
4.8.2.1. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA)	102
4.8.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA).....	105
4.8.2.3. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA).....	107
4.8.3. Güvenilirlik Analizleri	109
4.8.4. Otokorelasyon ve Çoklu Bağlantı Sorununa Dair Bulgular	111
4.8.5. Tanımlayıcı İstatistikler.....	112
4.8.5.1. Değişkenlere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler	112
4.8.5.2. Ölçek Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	113
4.8.6. Normallik Testi	117
4.8.7. Fark Testleri	118
4.8.7.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Testleri.....	118
4.8.7.2. Sınıf Düzeyine Göre Fark Testleri.....	119
4.8.7.3. Yaş Değişkenine Göre Fark Testleri.....	120
4.8.7.4. Öğrenim Türüne Göre Fark Testleri	121
4.8.7.5. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Fark Testleri.....	122
4.8.7.6. Bilgisayar Sahipliğine Göre Fark Testleri	123
4.8.7.7. İnternet Bağlantısı Sahipliğine Göre Fark Testleri	124

4.8.7.8. Annenin Eğitim Durumuna Göre Fark Testleri	125
4.8.7.9. Babanın Eğitim Durumuna Göre Fark Testleri	126
4.8.7.10. Annenin Mesleğine Göre Fark Testleri	127
4.8.7.11. Babanın Mesleğine Göre Fark Testleri	128
4.8.8. Korelasyon Analizi	129
4.8.9. Regresyon Analizleri	130
4.8.9.1. Dijital Okuryazarlığın Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisi	131
4.8.9.2. Dijital Okuryazarlığın Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisi	133
4.8.9.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisi	138
4.8.10. Araştırma Hipotezlerinin Test Sonuçları	140
SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER	144
KAYNAKÇA	152
EKLER	165



KISALTMALAR

AMOS	: Analysis of Moment Structures
ANOVA	: Analysis Of VAriance
p	: Anlamlılık
r	: Korelasyon Katsayısı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Dijital Okuryazarlığa Ait Bütünleşik Beceriler ve Süreç Bileşenleri.....	18
Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme.....	42
Tablo 3.1. Kariyer Uyum Yeteneğinin Boyutları.....	71
Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.2. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Türüne Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4.5. Katılımcıların Kişisel Bilgisayar Sahipliği Durumu.....	94
Tablo 4.6. Katılımcıların Kişisel İnternet Bağlantısı Durumu.....	94
Tablo 4.7. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Süreleri.....	95
Tablo 4.8. Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 4.9. Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçlarının Sayısına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 4.10. Katılımcıların Teknolojiye Erişim Araçlarına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 4.11. Katılımcıların Teknolojiye Erişim Araçlarının Sayısına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 4.12. Katılımcıların Cep Telefonu Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 4.13. Katılımcıların Cep Telefonu Kullanım Amaçlarının Sayısına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 4.14. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	99
Tablo 4.15. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	100
Tablo 4.16. Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımı.....	100
Tablo 4.17. Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 4.18. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Faktör Yükleri.....	103
Tablo 4.19. Dijital Okuryazarlık Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları.....	104
Tablo 4.20. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri.....	106
Tablo 4.21. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları.....	106
Tablo 4.22. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Faktör Yükleri.....	108
Tablo 4.23. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları.....	109
Tablo 4.24. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 4.25. Çoklu Bağlantı ve Otokorelasyon İstatistikleri.....	111
Tablo 4.26. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	112
Tablo 4.27. Dijital Okuryazarlık Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	114
Tablo 4.28. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	115
Tablo 4.29. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	116
Tablo 4.30. Normallik Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.31. Cinsiyete Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	119
Tablo 4.32. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	120
Tablo 4.33. Yaş Gruplarına Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	121
Tablo 4.34. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	122
Tablo 4.35. Kişisel Bilgisayar Sahipliğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	123
Tablo 4.36. Kişisel İnternet Bağlantısı Sahipliğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	124
Tablo 4.37. Annenin Eğitim Durumuna Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	125
Tablo 4.38. Babanın Eğitim Durumuna Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	126
Tablo 4.39. Annenin Mesleğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması.....	127

Tablo 4.40. Babanın Mesleğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması	128
Tablo 4.41. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi	129
Tablo 4.42. Dijital Okuryazarlık Değişkeninin Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	131
Tablo 4.43. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	132
Tablo 4.44. Dijital Okuryazarlık Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	133
Tablo 4.45. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	134
Tablo 4.46. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Kaygı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	135
Tablo 4.47. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Kontrol Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	136
Tablo 4.48. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Merak Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	137
Tablo 4.49. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Güven Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	138
Tablo 4.50. Yaşam Boyu Öğrenme Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	139
Tablo 4.51. Yaşam Boyu Öğrenme Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Alt Boyutları Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizleri.....	140
Tablo 4.52. Araştırma Hipotezlerinin Test Sonuçları	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Dijital Okuryazarlık Modelinin Temel Boyutları	13
Şekil 1.2. Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri	16
Şekil 1.3. Dijital Okuryazarlık Seviyeleri.....	20
Şekil 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi	41
Şekil 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Teknikleri/Yolları.....	41
Şekil 2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ortamı ve Bileşenleri	47
Şekil 4.1. Araştırmanın Modeli	88
Şekil 4.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Faktör Yapısı Modeli	103
Şekil 4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yapısı Modeli.....	105
Şekil 4.4. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Faktör Yapısı Modeli.....	107



ÖNSÖZ

Bu çalışmanın başlangıcından tamamlanmasına kadar geçen süreçte, kıymetli bilgilerini benimle paylaşan, vakit mefhumu gözetmeksizin sunduğu rehberlikle çalışmamın her aşamasına değer katan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Ebru ERTÜRK'e derin saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini her daim hissettiğim kıymetli aileme ve her koşulda yanımda olan, motivasyonumu yüksek tutan eşime de gönülden teşekkür ederim.

Son olarak; bana hayatım boyunca çalışmanın ve dürüstlüğün önemini aşılayan, başarıyı görmesini en çok arzuladığım kişi olan ve bu çalışmayı kendisine armağan ettiğim sevgili babam Necmettin KAYAŞ'ı rahmet ve minnetle anıyor, bu tezi onun aziz hatırasına ithaf ediyorum.

Özlem KOCAOĞLU

GİRİŞ

Günümüz dünyasında dijitalleşmenin hayatımızın her alanında yer almasıyla birlikte “okuma” kavramı da dijitalleşmiştir. Medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık vb. kavramlar ortaya çıkmıştır. Dijital ortamlardaki bilgi kaynaklarına erişebilme, bu kaynakları etkin ve doğru biçimde kullanabilme, analiz edebilme ve bunlardan yeni bilgiler üretebilme becerileri dijital okuryazarlık kapsamında değerlendirilmektedir. Dijital okuryazar olmak çağın gerekliliğinden geri kalmamak için iyi anlaşılması gereken önemli bir konudur. Dijital okuryazarlık; çok fazla bilgiyle karşılaştığımız günümüz dünyasında seçici olmayı, bilgiler arasında değerlendirme yapabilmeyi kolaylaştırmaktadır.

Günümüzde öne çıkan bir diğer önemli husus, bilginin sürekli bir gereksinim olmasıdır. Bu gereksinimden hareketle, hızla değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlama amacıyla ‘yaşam boyu öğrenme’ kavramı ortaya çıkmıştır. Bireyler sadece temel eğitimle okulda aldıkları bilgiyle kalmamakta ve yaşam boyunca öğrenme duygusuyla hareket etmektedirler. Bilgiyi artırmak becerileri geliştirmek yeniliklere ayak uydurmak bireylerin başarısını da artırmaktadır. Bireyin topluma uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi ve mesleki gelişmeleri takip edebilmesi, kendini sürekli geliştirmesiyle mümkündür. Bu gelişim ancak yaşam boyu öğrenme yoluyla sağlanabilir. Yaşam boyu öğrenme; becerilerin geliştirilmesi ve yeni bilgilerin kazanılması amacıyla örgün ya da informal biçimde sürdürülen öğrenme faaliyetlerini ifade etmektedir. Bilginin hızla değişmesi, dijital medya araçlarının çeşitlenmesi, iletişim şekillerinin artması, bireyi sürekli kendini yenileyerek geliştirmesi zorunlu olan bir süreç sokmuştur. Bu süreç, bireyin çağın gerekliliklerine uyabilmesi için öğrenmeyi öğrenerek yaşam boyu devam etmesi ile gerçekleştirilebilir. Günümüz toplumunda bireylerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki göstermekte ve her iki kavram da bireyler tarafından iyi anlaşılması gerekmektedir.

Öte yandan, modern iş dünyasının belirsiz ve değişken yapısı, bireylerin kariyer yollarında esnek ve dayanıklı olmalarını gerektirmektedir. Kariyer uyum

yeteneği olarak adlandırılan bu kavram; bireyin iş yaşamındaki değişimlerle, krizlerle ve geçişlerle başa çıkabilmesi için ihtiyaç duyduğu psikolojik kaynakları temsil eder. Dijital okuryazarlığı yüksek olan ve yaşam boyu öğrenmeyi yaşamlarının ayrılmaz bir parçası hâline getiren niversite ğrencilerinin, kariyer planlamalarında daha farkındalıklı oldukları ve gelecekteki mesleki rollerine uyum sağlamada kendilerine daha fazla güvendikleri öngörülmektedir. Bu alışma niversite ğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve kariyer uyum yeteneklerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada niversite ğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve kariyerlerinde karşılaşılabilecek değişikliklere karşı uygun davranma, yeni planlar yapabilme olarak tanımlanan “kariyer uyum yeteneği”ne etkisi incelenmiştir.

Dijital okuryazarlık, modern çağda bilgiye ulaşmanın, bilgiyi üretmenin ve eleştirel bir süzgeçten geçirmenin temel anahtarıdır. Ancak dijital beceriler, tek başına statik bir yetenek seti değil, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesini sağlayan bir araçtır. Dijital araçları etkin kullanabilen bir ğrenci, bilginin hızla eskidiği günümüzde, bu araçlar vasıtasıyla öğrenmeyi okul sınırlarının dışına taşıyarak yaşam boyu öğrenme eğilimi kazanmaktadır. Kendi kendine öğrenme arzusu ve dijital mecralardaki bilgiye erişim hızı, bireyin entelektüel sermayesini sürekli canlı tutmasını sağlamaktadır.

Bu iki yetkinliğin nihai çıktısı ise bireyin kariyer uyum yeteneği üzerinde somutlaşmaktadır. Kariyer uyum yeteneği, bireyin iş yaşamındaki beklenmedik değişikliklerle, teknolojik dönüşümlerle ve mesleki krizlerle başa çıkma kapasitesini ifade eder. Dijital okuryazarlığı yüksek ve yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş niversite öğrencileri, mezuniyet sonrası karşılaştıkları karmaşık iş piyasasında daha esnek, dayanıklı ve üzüm odaklı bir duruş sergileyebilmektedir.

Bu alışma, niversite ğrencilerinin sahip olduğu dijital yetkinliklerin, onların sürekli öğrenme motivasyonlarını nasıl tetiklediğini ve bu durumun profesyonel yaşamdaki değişimlere uyum sağlama kapasitelerine nasıl yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, yükseköğretim müfredatlarının dijital çağın gerekliliklerine göre revize edilmesi ve gençlerin kariyer

planlama süreçlerine ışık tutması açısından akademik ve pratik bir önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi tercih edilmiştir. “*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*” olarak Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen ve 17 maddeden oluşan Türkçe’ye uyarlaması ise Hamutoğlu vd. (2017) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. *Yaşam boyu öğrenme* kavramı için ise Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Engin ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan, 15 soru ve toplam puandan oluşan, Ölçek 5’li likert tipte olan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçme ölçeği kullanılmıştır. *Kariyer uyum yeteneği* kavramı için; Savickas ve Porfeli (2012), tarafından geliştirilen ve ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Kanten (2012) tarafından yapılan “Kariyer Uyum Yeteneği Değerlendirme Ölçeği”, kullanılmıştır. Kanten (2012), tarafından geçerlilik ve güvenilirliği ortaya çıkarılan anket 24 maddeden oluşmaktadır.

Anket yoluyla toplanan 412 verinin analizinde, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (SPSS 22) ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (AMOS 24) yazılım programlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi 1., 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma dört ana bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde dijital okuryazarlık kavramına yer verilmiş, dijital okuryazarlığın türleri ve boyutları başta olmak üzere ilgili alt başlıklar değerlendirilmiştir. İkinci bölümde yaşam boyu öğrenme kavramına odaklanılmış; bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin tarihsel süreci, kapsamı ve sağladığı yararlar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde kariyer uyum yeteneği kavramı çerçevesinde kariyer, kariyer gelişim teorileri ve kariyerin aşamaları incelenmiştir. Son bölümde ise araştırmanın konusu ve problemi tanımlanmış; amacı, önemi, modeli ve hipotezleri açıklanarak evren, örneklem ve veri toplama araçları belirtilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

DİJİTAL OKURYAZARLIK

Bu bölümde araştırmanın konusu ve amacına yönelik olarak okuryazarlık, okuryazarlık türleri ve dijital okuryazarlık ile ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

1.1. Okuryazarlık Kavramı

Matbaa, modern anlamıyla 1450 yılında Almanya'nın Mainz kentinde Johannes Gutenberg tarafından icat edilmiştir (Begtimur, 2018: 161). Bu icat, yazılı kaynakların çoğalmasını sağlayarak bilgiye erişimi kolaylaştırmış ve okuryazarlığın toplum geneline yayılmasına önemli katkı sunmuştur.

Okuryazarlık, bir dile ait sembolleri okuma, yazma ve anlama becerilerini ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin yazılı metinleri ve işaretleri tanıyıp anlamlandırmasıyla başlamaktadır. Geçmişte yalnızca adını yazabilen ve imza atabilen kişiler 'okuryazar' olarak kabul edilirken, günümüzde okuryazarlık kavramı daha kapsamlı bir yapıya kavuşmuştur. Okuryazarlık becerileri; temel, orta ve ileri düzeylerde ele alınmakta ve işlevsel okuryazarlık anlayışı çerçevesinde yalnızca okuma ve yazma ile sınırlı kalmayıp, bu becerilerin günlük yaşamda etkin biçimde kullanılmasını ve bireyin sosyal ile ekonomik rollerine hazırlanmasını da kapsamaktadır (Güneş, 2019: 226).

Uluslararası alanda okuryazarlığa yönelik ilk tanım, 1951 yılında UNESCO öncülüğünde düzenlenen bir toplantıda uzmanlar tarafından ortaya konulmuştur. Söz konusu tanımda okuryazar kavramı, günlük yaşamla ilişkili kısa ve basit bir cümleyi kavrayarak okuma ve yazma becerisine sahip kişi şeklinde açıklanmıştır (Güneş, 2000).

Çağdaş yaklaşımlarda okuryazarlık, salt okuma-yazma edinimi olarak değerlendirilmemektedir. Okuma-yazma metni oluşturan satırları yazmak ve anlamakla ilişkiliyken, okuryazarlık metnin satır aralarındaki anlamları üretme ve kavrama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2021).

Türk Dil Kurumu, okuryazar kavramını okuma ve yazma bilgisine sahip, öğrenim görmüş kişi olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024).

Okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasıyla başlayan okuryazarlık kavramı, bireyin yaşamı boyunca devam eden öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Okuryazar olma durumu, bireyin yalnızca kişisel gelişimine ve öğrenme sürecine katkı sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda özel yaşamında ve eğitim hayatında da başarılı olmasına destek olmaktadır (Rintaningrum, 2009).

Okuma yazma davranışını yaşam boyu sürdürmek ve bunu geliştirmek yeni şeyler elde etmenin bir özelliği olarak sayılmaktadır. Bireylerin okur ve yazar olma durumları hem günlük yaşamda hem de iş hayatında birçok fırsatla karşılaşmalarına ortam sağlamaktadır (Güven 2024: 9).

Sonuç olarak okuryazar olmak bireyleri günlük yaşamda olsun iş hayatında olsun her zaman bir adım önde tutmaktadır. Okuryazar olan kişiler diğer insanlarla iletişimde kolaylık yaşamakta, gördüklerini, okuduklarını daha iyi anlamakta ve analiz etmektedir.

1.2. Okuryazarlık Türleri

Okuryazar kavramı, harfleri tanıma ve anlamlandırma becerisini ifade ederken; okuryazarlık kavramı, anlam oluşturma sürecini kapsayan daha geniş bir yapıyı tanımlamaktadır. Okuryazarlık, zaman içerisinde eleştirel, finansal, dijital, pedagojik, medya, görsel, ekonomik, yeni medya, sağlık, erken çocukluk, fen, duygusal, matematik, enerji, hukuk, ruh sağlığı, bilgi, çevre ve istatistik gibi farklı alanlarla bütünleşerek anlam alanını giderek genişletmiştir. (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 284).

Bilginin ve teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla birlikte farklı okuryazarlıklar ortaya çıkmıştır. Günümüz koşullarına uyum sağlamak ve yaşam kalitesini yükseltmek amacıyla, yalnızca sözlü iletişimi ve basılı ya da yazılı metinleri kapsayan geleneksel okuryazarlık anlayışı yetersiz kalmış; bu durum medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal

okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, işitsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kellner, 2001).

Literatür araştırmaları, okuryazarlık kavramının çok sayıda ve farklı alanlarda ele alındığını göstermektedir. Bu bağlamda literatürde; ağ, afet, ağız sağlığı, ahlak, ajitasyon, akademik, algoritmik, antik, arşiv ve kütüphane, araştırma, aşı, bilgi, bilgisayar ve bilgi teknolojileri, bilimsel, biyoçeşitlilik, bürokrasi, coğrafya, COVID-19, çoklu, dans, değerlendirme, dengeli, din, dijital, dijital değerlendirme, dijital medya, dijital reklam, dijital sağlıklı diyet, duygusal, eğitim programı, ekonomi ve finans, enerji, eski çağ, estetik, ev, film, genetik, gelecek, görsel, harita, hukuk, iklim değişikliği, insan hakları, İslami finansal, sağlık, sosyal medya, sivil, su, sürdürülebilir, tarımsal, tarih, tartışma, veri, video oyunu ve yazılım gibi çok sayıda okuryazarlık türünün tanımlandığı görülmektedir (Sur, 2022: 447).

Alan yazında yer alan çeşitli okuryazarlık türlerine kısaca değinildikten sonra, çalışmanın odağını oluşturan dijital okuryazarlık ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

1.2.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı kavramı, 1974 yılında Bilgi Endüstrisi Derneği (Information Industry Association) başkanı olan Paul G. Zurkowski tarafından ilk kez gündeme getirilmiştir (Badke, 2010: 48). Bu kavramın öncülerinden biri olarak kabul edilen Zurkowski, bilgi okuryazarlığını ele alırken özellikle bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken yeterliklere odaklanmıştır. Buna göre bilgi okuryazarı birey; özellikle çalışma yaşamında karşılaştığı sorunlara bilgiye dayalı yaklaşımlar geliştirebilen, farklı bilgi kaynaklarından etkin biçimde yararlanabilen ve bu kaynaklara erişim ile kullanım süreçlerine ilişkin teknik donanıma sahip kişi olarak tanımlanmaktadır (Zurkowski, 1974: 6).

Bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, iletişim kurma, sorun çözme yetenekleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişmesini, yeniliklere açık olunmasını sağlamakta olup, bilgi okuryazarlığında önemli olan etkili ve doğru bilgiye ulaşmak şeklinde ifade edilmektedir (Güven: 2024: 12)

1.2.2. Bilgisayar Okuryazarlığı

Bilgisayar okuryazarlığı, temel olarak bilgisayar kullanma becerisi olarak tanımlansa da daha geniş bir çerçevede ele alındığında; edinilen bilgisayar bilgisi aracılığıyla günlük yaşamın niteliğini yükseltme, bilgiye erişimi kolaylaştırma ve bilgisayarı bir eğlence aracı olarak değerlendirme gibi çeşitli amaçları kapsayan çok boyutlu bir yetkinlik alanı olarak görülmektedir (Kılınç ve Salman, 2006).

Bilgisayar okuryazarlığı, çağdaş yaklaşımlarda yalnızca temel bilgisayar bilgisiyle sınırlı kalmayıp, programlama dilleri dâhil olmak üzere kapsamlı bir yetkinlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar, bireylerin günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli düzeyde bilgisayar kullanma becerilerine sahip olmalarının önemini ortaya koymaktadır. Genişletilmiş bilgisayar okuryazarlığı kavramı, yalnızca bilgisayar kullanımının öğrenilmesini değil; aynı zamanda bilgiye erişim yollarını, eğitim materyallerinin kullanımını, e-posta ve listeleme hizmetlerinden yararlanmayı ve web sitesi tasarlamayı da içermektedir. Bilgi toplumu olarak tanımlanan çağdaş yapıda, bilgisayar okuryazarlığı bireylerin farklı türdeki bilgileri etkin bir şekilde geliştirme ve kullanma yetkinliğini de kapsamaktadır. Bununla birlikte, geleneksel bilgi kaynaklarının (örneğin kütüphaneler ve yazılı basın) yerini dijital bilgi kaynaklarının (örneğin internet siteleri ve arama motorları) alması, bilgiye erişim yollarında da dönüşüm yaşanmasına neden olmuştur. Bu çerçevede bilgisayar okuryazarlığı; bilginin hangi kaynaklarda yer aldığını bilme, söz konusu bilgiye erişme yollarını tanıma, elde edilen bilgiyi çözümleyebilme ve sahip olunan bilginin değerini değerlendirebilme süreçlerini de kapsamaktadır (Sönmez, 2005).

Teknolojik alandaki sürekli değişim ve gelişmeler, hem bilgisayar teknolojilerinin kullanım alanlarının genişlemesine hem de bu teknolojileri etkin şekilde kullanabilen bireylere olan gereksinimin artmasına neden olmaktadır. Bu durum, bilgisayar okuryazarlığına atfedilen önemin giderek daha fazla gündeme gelmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar okuryazarlığı, gelecekte de önemini ve gerekliliğini sürdürecektir temel beceriler arasında yer almaya devam edecektir (Yeşiltaş ve Evcı, 2021: 225).

1.2.3. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından gerekli olan temel bilgi alanlarından biridir (Kim, 2001: 215–241). Finansal okuryazarlık; bireyin finansal sağlığını oluşturmaları ve devam ettirebilmesi için sahip olması gereken finansal bilgi, beceri ve davranışların bir araya gelmesiyle oluşan bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Gökmen, 2012: 20).

Finansal okuryazarlık, bireyin finansal kavramları ve araçları anlayarak, bilinçli ve etkili mali kararlar alabilme yetkinliğine sahip olması durumudur. Bir başka deyişle, bireyin finansal bilgiye erişebilmesi, bu bilgiyi yorumlayarak kendi mali durumunu yönetebilmesi ve buna dayalı sağlıklı kararlar verebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin bütünüdür (Kılıç vd., 2015: 130).

Lusardi (2008), finansal okuryazarlığı temel ve gelişmiş olmak üzere iki düzeyde ele almaktadır. Temel finansal okuryazarlık; faiz, enflasyon, risk ve getiri gibi temel kavramlara ilişkin bilgiyle ilişkilendirilirken, gelişmiş finansal okuryazarlık ise hisse senedi piyasaları, yatırım fonları, tahvil fiyatları ve faiz oranlarına yönelik hesaplamalar yapabilmeye imkân tanıyan bilgi düzeyini ifade etmektedir.

1.2.4. Ağ Okuryazarlığı

Küresel ölçekte genişleyen bilgi kaynakları, farklı coğrafyalardaki bireyler arasında kültürel etkileşimi artırmakta olup, aynı zamanda internet ortamında bilginin hızlı ve yoğun biçimde çoğalmasını, bireylerin yeni beceriler geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bilginin etkili biçimde kullanılması, analiz edilmesi, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve bilgi teknolojilerinden faydalanılabilmesi gibi yetkinlikler, günümüz bireyleri için temel gereksinimler hâline gelmiştir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesi, yalnızca bireylerin kişisel gelişimi açısından değil; aynı zamanda toplumların ekonomik ve sosyal gelişimi bakımından da önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ‘ağ okuryazarlığı’ kavramı ortaya çıkmıştır (Altıntaş vd., 2022: 64).

İnternet temelli ortamlarda bilginin üretimi, organizasyonu ve paylaşımıyla ilişkili süreç ve uygulamaların anlaşılması, ağ okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmektedir (Naik, Kumar ve Sab, 2016). Ağ okuryazarlığı bireylerin öğrenmelerini, bilgi üretmelerini, geliştirmelerini ve yaymalarını sağlamaktadır. Arama motorlarını kullanabilmek, arama motoruna ait sonuçları okuyabilmek, web sayfalarındaki bilgileri değerlendirebilmek, bilgileri karşılaştırabilmek ve bilgiyi iletmek ağ okuryazarlığı becerilerindendir (Asselin ve Moayeri, 2010).

1.2.5. Akademik Okuryazarlık

Akademik okuryazarlık; bireyin bilgiyi bilinçli olarak anlamlandırmasını, bu bilgiyi günlük yaşamda etkin biçimde kullanabilmesini, karşılaştığı sorunlara bilimsel düşünce temelli çözümler geliştirebilmesini ve edindiği bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde ifade edebilme yetkinliğini içermektedir (Demir ve Deniz, 2020: 1366).

Akademik okuryazarlık, bireyin bilgiyi bilinçli biçimde kavraması, yaşamında etkin şekilde kullanması, sorunlara bilimsel düşünme çerçevesinde çözüm üretebilmesi ve bilimsel bilgiyi etkili biçimde aktarabilme yetkinliğidir. Bu yönüyle akademik okuryazarlık, yalnızca akademik yaşamla sınırlı olmayıp yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir. (Demir, 2020: 1)

1.2.6. Araştırma Okuryazarlığı

İçinde bulunulan bilgi çağında, teknolojik gelişmeler hızla ilerlemekte ve günlük yaşamı derinden etkilemektedir. Bu dönüşüm sürecinde, okuma-anlama becerisine sahip, bilgiyi analiz ederek özgün biçimlerde kullanabilen, yenilikçi ve yaratıcı bireyler yetiştirmek temel hedef hâline gelmiştir. Elektronik ortamlar gibi çeşitlenen bilgi kaynaklarının yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin farklı türde bilgi ve becerilere sahip olması bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu bağlamda, bilginin yalnızca depolanması ve bilgiye sahip olunması değil; ona etkili biçimde erişim sağlanması, elde edilen verilerin analiz edilerek işlevsel biçimde kullanılması ve bu

yolla yeni bilgiler üretilebilmesi büyük önem taşımaktadır (Demirdağ, 2021: 1; Yıldız vd., 2019: 46).

Araştırma okuryazarlığı, bireyin mevcut araştırmaları analiz ederek anlayabilmesi, elde edilen sonuçlardan yararlanabilmesi ve aynı zamanda bağımsız biçimde araştırma yürütebilme yetkinliğine sahip olmasını ifade etmektedir. (Yıldız, Kılıç, Gülmez ve Yavuz, 2019).

1.2.7. Dijital Okuryazarlık

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte ‘dijital’ kavramı bireylerin gündelik yaşamında ve akademik literatürde sıklıkla kullanılan bir terim haline gelmiştir (Arslan, 2025: 14). “Dijital” kavramı başlangıçta yalnızca teknolojik bir süreç olarak değerlendirilirken, günümüzde yaşamın neredeyse tüm alanlarını etkileyen kapsamlı bir olguya dönüşmüştür (Temel, 2025: 4).

Dijital okuryazarlık kavramı, ilk kez 1997 yılında Paul Gilster tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ancak Gilster, Digital Literacy adlı eserinde dijital okuryazarlığı tek ve kesin bir tanım çerçevesinde ele almaktan özellikle kaçınmıştır (Gilster, 1997). Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın alternatifi olarak değil, onu tamamlayan ve geliştiren bir uzantı olarak değerlendirilmekte; günümüz dünyasında çalışma, öğrenme ve sosyal etkileşim süreçleri açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Churchill vd., 2008). Dijital okuryazarlık konusunda alanyazında farklı tanımlara yer verilmiş olup, bunlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır:

Eshet (2002), dijital okuryazarlığın farklı ve özel bir düşünme şekli olduğunu; bilginin sadece internet ortamından elde edilmesi anlamında olmayıp bu bilginin nasıl analiz edileceğinin, bağlantılı ve bağlantısız bilgileri karşılaştırıp yapabilmeyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Özerbaş ve Kuralbayeva’ya (2018: 16) göre dijital okuryazarlık; bireyin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili biçimde öğrenmesini, bu teknolojileri kişisel gelişimini destekleyecek, yaşamın farklı alanlarında karşılaştığı sorunlara çözüm üretecek ve toplumsal katılım ile üretkenliğini artıracak şekilde kullanabilmesini

ifade etmektedir. Bu kapsamda dijital okuryazarlık, teknolojilerin güvenli, yasal ve etik kullanımına ilişkin bilgi ve becerileri de içermektedir.

Martin'e (2008: 166) göre dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları etkin biçimde kullanabilmeleri, çevrim içi kaynaklara erişip bu kaynakları eleştirel olarak değerlendirebilmeleri ve elde edilen bilgileri günlük yaşama aktarabilmelerini kapsayan bir yeterlilik alanıdır (Martin, 2008: 166).

Ferrari, Punie ve Redecker'e (2012) göre dijital okuryazarlık, yalnızca teknolojik araçları kullanabilme becerisiyle sınırlı olmayıp; dijital ortamlarda gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmayı kapsayan daha geniş bir kavramdır.

Acar'a (2015: 8) göre dijital okuryazarlık; bireylerin teknolojiler aracılığıyla etkili öğrenme süreçleri yürütmesini sağlarken, aynı zamanda bu teknolojilerin kişisel gelişime katkı sunacak, yaşamın farklı alanlarında karşılaşılan sorunlara çözüm üretecek, toplumsal katılım ve üretkenliği destekleyecek biçimde güvenli, yasal ve etik kullanımına olanak tanıyan yeterliklerin bütünüdür ifade etmektedir.

1.3. Dijital Okuryazarlığı Oluşturan Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık kavramının zaman içinde farklı alanları nitelendirmesi, özellikle dijital okuryazarlık kavramının teknolojinin de ilerlemesiyle daha çok alanı kapsamaya sebebiyle, dijital okuryazarlık kavramının da farklı türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Aşağıda dijital okuryazarlık türleri genel olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Eshet-Alkalai (2004: 93–95), dijital okuryazarlığı çok boyutlu bir yapı olarak ele almakta ve bu yapıyı görsel, üretim, bilgi, dallanma ve sosyo-duygusal okuryazarlık başlıkları altında tanımlamaktadır:

1. *Fotoğraf-görsel okuryazarlığı*: Grafik kullanıcı arayüzlerinde karşılaşılan görsel mesajları ve sembolik işaretleri “okuma” becerisidir. Sadece fotoğraf bakmak değil, dijital ortamdaki görsel dili anlamlandırma yeteneğidir.

2. *Üretme okuryazarlığı*: Metin, ses, video ve görsel unsurların dijital araçlar aracılığıyla işlenmesi, bütünleştirilmesi ve özgün çıktılara dönüştürülmesi, belirli yetkinliklerin varlığını gerektirmektedir. Bu doğrultuda içerik üretme süreci, söz

konusu amaca hizmet eden dijital teknolojilerin bilinçli, planlı ve etkili biçimde kullanılmasına dayanmaktadır. Bu süreç, içerik üretimine yönelik özel dijital araçların bilinçli ve etkili kullanımını gerektirmektedir.

3. *Dallanma okuryazarlığı*: Doğrusal bir akışa bağlı olmayan bilgi yapıları içerisinde farklı içerik türlerini bütünleştirerek bilgi alanları oluşturabilme ve sunulan içerikler arasında geçiş yaparak tutarlı anlam ilişkileri kurabilme yeterliğini kapsamaktadır.

4. *Bilgi okuryazarlığı*: Bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileriyle ilişkili olarak, web tabanlı bilgi kaynaklarını etkili biçimde arama, erişme, sorgulama ve değerlendirme yetkinliğini kapsamaktadır.

5. *Sosyal-duygusal okuryazarlık*: Çevrim içi ortamlardaki sosyal etkileşimlerin duygusal ve toplumsal boyutlarıyla ilişkili olup, bireyin dijital ortamlarda güvenli ve bilinçli şekilde iletişim kurabilmesi, iş birliği yapabilmesi ve çevrim içi bankacılık ile alışveriş gibi günlük işlemleri etkin biçimde gerçekleştirebilme becerisini ifade etmektedir

1.4. Dijital Okuryazarlık Boyutları

Polizzi'ye (2020: 1) göre dijital okuryazarlık, işlevsel ve eleştirel olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır. İşlevsel boyut, dijital teknolojilerin kullanılabilmesi için gerekli teknik ve uygulamaya dönük becerileri ifade ederken; eleştirel boyut ise çevrim içi ortamlarda sunulan bilgileri tarafsızlık ve doğruluk açısından değerlendirebilme yetkinliğini kapsamaktadır.

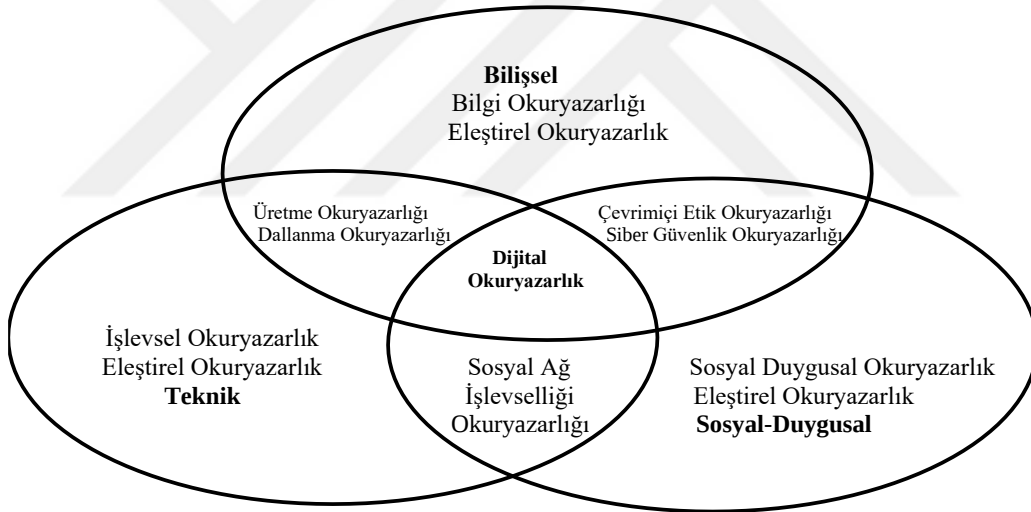
Dijital okuryazarlığın ekonomik boyutuna dikkat çeken Efimova ve Grudin (2008) ise yaptıkları çalışmada; dijital okuryazarlığın iletişim teknolojilerinin özellikle gençler üzerinde etkili olduğunu, gençlerin yaşlıları hakkında bilgi sahibi olmak için iletişim teknolojilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bawden (2008), dijital okuryazarlığın tarihsel gelişimini ve kavramsal temelini incelerken, kavramın yalnızca dijital araçları kullanma becerilerini değil aynı zamanda bilgiye erişme, değerlendirme ve anlamlandırma gibi bilişsel süreçleri de içerdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlığın, dijital ortamlar

etkileşimde bulunurken sergilenen tutumlar ve eleştirel farkındalık gibi sosyal ve psikolojik boyutları kapsayacak şekilde geniş bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Hague ve Payton (2011), dijital okuryazarlığı geniş kapsamda inceleyerek bu kavramı sekiz temel beceri alanı üzerinden tanımlamaktadır. Buna göre dijital okuryazarlık; dijital araçların işlevsel kullanımı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, kültürel ve sosyal farkındalık, iş birliği yapabilme, bilgiye erişme ve keşfetme, etkili iletişim kurma ile e-güvenlik becerilerini içeren bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Hobbs'a (2010:7-8) göre dijital okuryazarlık, erişim, analiz ve değerlendirme, üretme, yansıtma ve eyleme geçme boyutlarını kapsayan çok aşamalı bir yeterlilik alanıdır.



Şekil 1.1. Dijital Okuryazarlık Modelinin Temel Boyutları
(Kaynak: Ng, 2012: 1067)

Şekil 1.1’de sunulduğu üzere Ng (2012: 56), dijital okuryazarlığı teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal olmak üzere üç temel boyut altında ele almaktadır:

Teknik boyut, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenilmesi ve günlük yaşamda kullanılması sürecinde gerekli olan becerilere sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda dijital okuryazar bireyin dosya yapısını anlayabilme, veri aktarımını gerçekleştirebilme, dijital uygulamaları ve iletişim

araçlarını kullanabilme, e-posta işlemlerini yürütebilme ve yazılımların temel özelliklerinden yararlanabilme gibi teknik becerilere sahip olması beklenmektedir.

Bilişsel boyut, bireyin eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda dijital bilgiyi etkin biçimde kullanabilme yeterliliğini ifade etmektedir. Bu kapsamda bireyin internetten bilgiye erişme, uygun anahtar sözcüklerle arama yapma, dijital içeriği doğruluk ve güvenilirlik açısından değerlendirme ve belirli bir amaç doğrultusunda uygun dijital araçları seçip kullanabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir.

Sosyal-duygusal boyut, internet kullanımında etik ilkelere uyma ve kişisel verilerin gizliliğini koruma sorumluluğunu ifade etmektedir. Bu boyut, bireyin dijital ortamları özellikle sosyal etkileşimlerde bilinçli, güvenli ve duyarlı bir şekilde kullanabilme yeterliliğini kapsamaktadır.

1.5. Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Bileşenleri

Teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla, dijital dönüşüm süreci teknolojik araçları bireylerin yaşamında merkezi bir konuma taşımıştır. İnternet altyapısının güçlenmesi ve cihaz çeşitliliğinin artması, çalışma hayatından eğitime kadar pek çok faaliyetin dijital ortamlara taşınmasına zemin hazırlamıştır. Hayat kalitesini artıran bu teknolojilerin bilinçli, güvenli ve amaca uygun bir şekilde idare edilebilmesi, ancak güçlü bir dijital okuryazarlık becerisi ile gerçekleştirilebilir (Gültekin ve Özel, 2024:386).

Dijital okuryazarlık, bir yazılımı veya dijital bir cihazı temel düzeyde kullanma becerisinin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Bu kavram, bireylerin dijital ekosistemlerde etkin ve verimli varlık gösterebilmeleri adına ihtiyaç duydukları; bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal boyuttaki bir dizi karmaşık yetkinliği kapsamaktadır (Terzi ve Gülgin İşli, 2019: 51).

Bireylerin dijital okuryazar olup olmaması, yeni teknolojilere uyum sağlayabilme kapasiteleriyle ilişkili olmakla birlikte; dijital okuryazar birey, karşılaştığı herhangi bir problemin çözümünde gereksinim duyduğu dijital bilgiye etkin biçimde erişebilen, bu bilgiyi kendi amaçları doğrultusunda analiz edebilen,

değerlendirebilen ve üzerine yeni bilgiler ekleyebilen kişi olarak öne çıkmaktadır (Onursoy, 2018: 1007).

Ng'ye (2012: 1068) göre dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken temel yeterlikler, farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

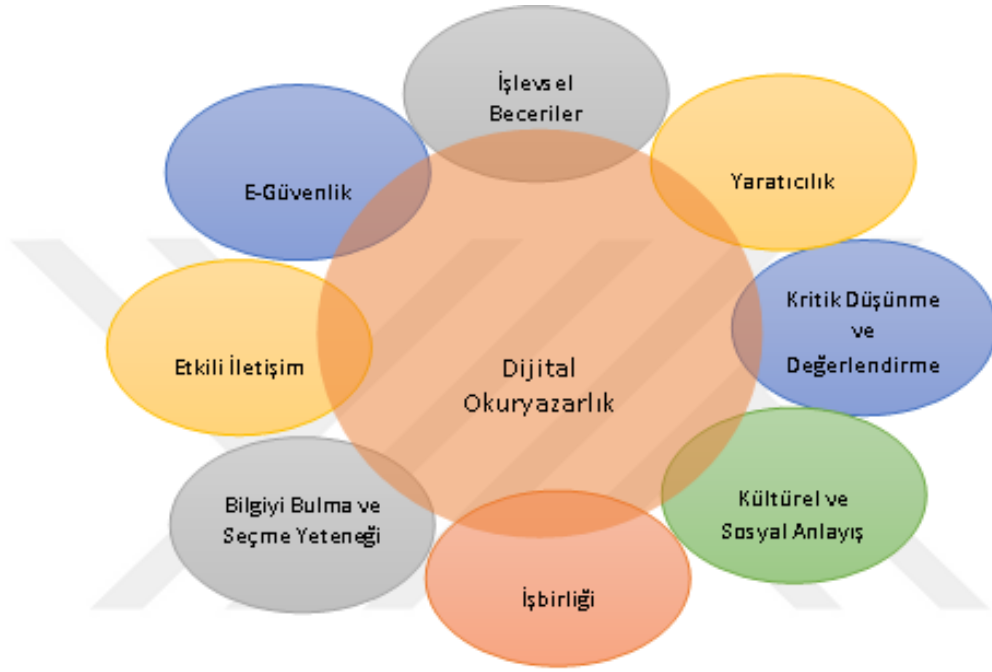
- Dijital teknolojileri işlevsel ve etkili biçimde kullanmaya olanak tanıyan temel teknik donanımlar,
- Gündelik hayatta ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma, bilgiyi araştırma ve doğruluk ile uygunluk açısından değerlendirebilme yetkinliği,
- Çevrim içi ortamlarda yapılacak iş ve uygulamalar için uygun teknolojileri seçme ve bu teknolojilerden yararlanabilme becerisi,
- Dijital teknolojilerin kullanımı sırasında karşılaşılan teknik sorunları çözebilme yetkinliği
- Dijital platformlarda etik ve hukuki ilkelere uygun davranabilme becerisi,
- Çevrimiçi ortamlarda karşılaşılabilecek risk ve tehditlerin farkında olma ve bunlara karşı önlem alabilme becerisi.

Hauge ve Payton'a göre (2010) ise dijital beceriler şunlardır:

- Etik ilkeleri göz önüne alarak aranılan bilginin nerede ve nasıl bulabileceğine dikkat ederek bilgiye ulaşabilme,
- En doğru ve en iyi bilgilerin hangi kaynaktan nasıl elde edileceğini bilme,
- Edinilen bilgilerin iş birliği içinde, güvenli bir şekilde başkalarıyla paylaşabilme iletişim becerilerine sahip olma.

Alan yazın tarandığında dijital okuryazarlığın dört bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bawden (2008: 29-30) göre bu bileşenler şu şekilde sıralamıştır: Temel yetkinlikler (temel okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı), arka plan bilgisi (bilgi ve bilgi kaynaklarının doğasına ilişkin farkındalık), merkezi yetkinlikler (dijital bilginin oluşturulması, iletilmesi ve değerlendirilmesi ile medya okuryazarlığı gibi beceriler) ile tutum ve bakış açısını kapsayan bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Payton ve Hague (2010:19) ise şekil 1.2’de gösterildiği gibi dijital okuryazarlık bileşenlerini sekiz farklı bileşen olarak ele almıştır. Bu bileşenler şu şekilde açıklanmaktadır (Payton ve Hague, 2010:19; (Ala-Mutka vd., 2008; Lafcı-Tor vd., 2022):



Şekil 1.2. Dijital Okuryazarlığın Bileşenleri
(Kaynak: Payton ve Hague, 2010:19)

- *İşlevsel beceriler*; elde edilen bilgiyi etkili ve verimli biçimde kullanabilmek için gereken teknik bilgi ve yeterlilikleri kapsamaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi sürecinde yeni teknolojilerin kullanımını öğrenmeye yönelik olarak mevcut becerilerin uyarlanabilmesi önemli bir yer tutmaktadır.
- *Yaratıcılık*; dijital araç ve ortamlar aracılığıyla bilgi ve anlamın yenilikçi ve özgün biçimlerde yapılandırılmasını sağlayan bir yeterlilik alanıdır.
- *Eleştirel düşünme*; dijital okuryazarlığın önemli bir bileşeni olan eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi sorgulama, çözümleme, inceleme ve değerlendirme süreçlerini kapsamakta; bilginin hangi argümanlar üzerinden, nasıl oluşturulduğunu, formüle edildiğini, desteklendiğini ve hangi amaçlarla kullanıldığını anlayabilme yetkinliğini ifade etmektedir.

- *Kültürel ve sosyal anlayış*; dijital ya da diğer okuryazarlık uygulamalarında üretilen içeriklerin ve aktarılan anlamların; toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlardan etkilendiğini fark etme ve bu etkileri dikkate alarak yorumlayabilme yetkinliğini ifade etmektedir.

- *İşbirliği*; bilgiyle anlamı birlikte oluşturmak için başarılı bir biçimde çalışmadır.

- *Bilgileri bulma ve seçme*; belirli bir görev ya da etkinlik için gerekli bilgiyi tespit etme, bu bilgilere etkili biçimde erişme, kaynakları eleştirel olarak değerlendirme ve telif hakkı ile intihal konularında farkındalık sahibi olmayı kapsayan bir yeterlilik alanıdır.

- *Etkili İletişim*; Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital iletişim teknolojilerini kullanarak doğru ve etkili bir biçimde etkileşimde bulunabilme becerisini içermektedir.

- *E-güvenlik*; Dijital okuryazarlık, kişisel verilerin ve dijital varlıkların korunması, etkili şifre yönetimi, güvenli internet kullanımı ile siber tehditlere karşı farkındalık geliştirme ve gerekli önlemleri alma becerileri dijital güvenlik okuryazarlığının temel unsurları arasında yer almaktadır.

Dijital okuryazarlığa dair bütünleşik yetkinlikler ve süreç bileşenleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde Tablo 1.1’de yer almaktadır.

Tablo 1.1. Dijital Okuryazarlığa Ait Bütünleşik Beceriler ve Süreç Bileşenleri

(Kaynak: MEB, 2024: 92)

Bütünleşik Beceriler	Süreç Bileşenleri
Dijital bilgiye erişim ve bilgiyi ayırt etme	Dijital bilgiye erişim yollarını bilmek Dijital bilgiyi oluşturan parçaları tanımlamak Dijital bilginin nasıl oluştuğunu anlamak Dijital bilginin yönetimi ve organize edilmesinde kişisel mahremiyeti gözetmek
Dijital iletişim becerilerini kavrama	Dijital ortamda iletişim araçlarını tanımak Dijital topluluk ve ağları belirlemek Dijital araçlarda etkileşimi gözlemlemek ve çözümllemek
Fikrî mülkiyet kurallarını dikkate alarak davranma	Fikrî mülkiyet haklarını tanımak Fikrî mülkiyet haklarına uygun davranmak
Dijital veriyi analiz etme ve kavrama	Dijital bilgiyi sınıflandırmak Dijital bilgiyi değerlendirmek Dijital bilgi üzerinden çıkarım yapmak
Dijital içerik üretimi ve dağıtımı	Tasarlamak ve geliştirmek Düzenlemek ve paylaşmak
İletişim kurma ve paylaşma	Dijital ortamda iletişim kurmak ve etik ilkelere uygun iletişimi sürdürmek Dijital araçlar aracılığıyla etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak Dijital topluluklara ve ağlara katılmak
Dijital araçlarla iş görme	Dijital bir görevin yerine getirilmesinde dijital ihtiyaçları belirlemek Dijital görevler için uygun bilgi ve kaynakları tespit etmek Dijital içerik ve kaynakların uygunluğunu analiz ederek seçim yapmak Dijital araçları etkili kullanmak için bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek
Elektronik ortamda güvenliği koruma	Dijital verilerin güvenliğini sağlamak Çevrim içi güvenlik protokollerini uygulamak ve sürdürmek Dijital bilgiye eleştirel yaklaşmak
Dijital bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme	Dijital bilgiyi kullanarak olay/konu/durum veya problem ile ilgili akıl yürütmek Dijital bilgiyi kullanarak yaptığı akıl yürütme ile ulaştığı çıkarımları yansıtmak

Dijital okuryazarlık becerileri sayesinde bireyler, dijital ortamlarda çeşitli konular üzerine bilgi arayışı yapabilmekte, alışveriş ve bankacılık gibi günlük gereksinimlerini karşılayabilmekte, kişisel sağlık bilgilerine erişebilmekte ve sosyal medya üzerinden diğer insanlarla iletişim kurabilmektedir (Talan, 2023: 51).

1.6. Dijital Okuryazar Bireyin Özellikleri

Dijital okuryazarlık, bireyin dijital ortamlarda üretilmiş verilere erişebilmesi, bu verileri etkili şekilde kullanabilmesi ve elde ettiği bilgilerden yeni içerikler üretmek bunları paylaşabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, birden fazla kaynaktan bilgiye erişebilme, veriler arasında ilişkiler kurabilme ve bu süreçleri

yürütürken gerekli dijital ve işlevsel becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Dijital okuryazarlık sahibi bireyler, dijital teknolojileri ve interneti kullanırken karşılaştıkları sorunları analiz edebilir, problemin kaynağını belirleyerek uygun çözüm stratejileri geliştirebilir ve etkili davranışlar sergileyebilirler (Hiçyakkamaz ve Mete, 2022: 121).

Dijital okuryazar bireyler, bilgiye işlevsel bir şekilde ulaşan ve ulaştığı bilgiyi çözümleyerek doğru bilgiyi elde etmeye çalışan, eriştikleri doğru bilgileri kullanarak yeni bilgiler üretebilen ve bu bilgileri dijital ortamda sunabilen kişilerdir (Kozan ve Bulut Özek, 2019:108).

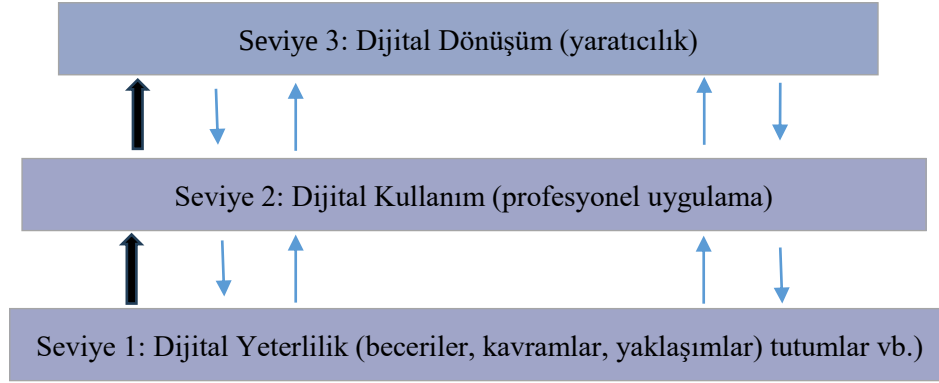
Dijital okuryazarlık farkındalığına sahip bireyler, dijital platformlarda etkili iletişim sağlayabilmeli, teknolojik araçları ve kişisel güvenliği doğru biçimde kullanabilmeli, dijital bilgi üretimi, kullanımı ve paylaşımı konusunda yeterli olmalı ve sosyal-kültürel değerlerle uyumlu bir bilgi birikimine sahip olmalıdır (Korkmaz, 2020: 18).

Dijital okuryazar bireyler sonuç olarak teknolojiyi iyi kullanabilen, doğru bilgiye en doğru ve hızlı şekilde nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bilgiye eleştirel düşünce bakış açısıyla irdeleyen bireyler olmalıdırlar.

1.7. Dijital Okuryazarlık Seviyeleri/Modelleri

Martin ve Grudziecki'ye (2006) göre dijital okuryazarlık, üç seviyeden oluşan çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmaktadır. Temel düzeydeki dijital yeterlilik, bireyin dijital teknolojiye ilişkin bilgi, beceri, tutum ve farkındalık düzeyini kapsar. İkinci seviye, dijital kullanım seviyesi olarak adlandırılmakta olup, bireyin dijital okuryazarlık becerilerine dayanır. Bu seviyede, bilgiyi bulma, işleme ve bir sorunu çözme amacıyla uygun dijital araçları seçip etkin şekilde kullanabilme yetkinliği ön plana çıkmaktadır. En son seviyede ise dönüşüm seviyesi yer almakta ve diğer alt aşamanın üzerine geçerek yeni bilgiler, etkinlikler ya da inovasyon üretmek amacıyla dijital araçları kullanması anlamına gelmektedir.

Dijital okuryazarlık seviyeleri Şekil 1.3. 'de gösterilmiştir.



Şekil 1.3. Dijital Okuryazarlık Seviyeleri
(Kaynak: Martin ve Grudziecki, 2006)

1.8. Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Çerçevesi

Dijital okuryazar olabilmek, eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmayı ve problem çözme ile karar verme gibi becerileri gösterebilmeyi gerektirir. Sadece teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmek, bireyin dijital okuryazarlık yetkinliğine sahip olduğu anlamına gelmemektedir (Duran ve Özen, 2018: 31).

Vuorikari, Kluzer ve Punie (2022: 7), 21. yüzyılda, dijital okuryazar bir bireyden beklenen yeterlilikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgi ve veri okuryazarlığı, bireyin bilgi gereksinimlerini saptayabilmesi ve dijital ortamlarda veri ve içerik arama, erişme, analiz etme ve yönetme kapasitesine sahip olmasını ifade etmektedir
- İletişim ve iş birliği, dijital içerik, veri ve bilgiyi uygun teknolojilerle paylaşma; dijital araçları kullanarak toplumsal etkileşim ve ortak çalışma gerçekleştirme becerisini kapsamaktadır
- Dijital içerik üretimi, çeşitli formatlarda dijital materyaller oluşturma ve düzenleme; dijital teknolojilerle kendini ifade etme ve dijital içeriklerin telif hakları ile lisans kapsamını kavrayabilme becerisini kapsamaktadır.

- Güvenlik, cihazları ve dijital içerikleri koruma, dijital ortamlardaki risk ve tehditleri anlama, güvenlik önlemlerini bilme ve kişisel veriler ile mahremiyeti koruma becerisini ifade etmektedir.
- Problem çözme, dijital cihaz ve ortamları kullanırken ortaya çıkan teknik sorunları tespit edip çözebilme, öz-dijital yeterliliklerini fark edebilme, kişisel gelişim için fırsatlar arama ve dijital teknolojideki gelişmeleri takip etme becerisini ifade etmektedir.

1.9. Dijital Okuryazarlığı Geliştirmenin Temel İlkeleri

Dijital okuryazarlık davranışı geliştirmek bireyler açısından oldukça önemli faydalar sağlamaktadır. Çünkü bireyler bu sayede sonsuz verinin yer aldığı dijital dünyada doğru bilgiye en hızlı şekilde ulaşabilmektedir. Ulaşılan bilgiyi irdeleyerek doğru olup olmadığını anlamak ve seçici olmak dijital okuryazarlığın temel ilkeleri olarak yer almaktadır.

Bireylerin dijital okuryazarlık davranışı geliştirmesinin temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Güven, 2024:43):

- ✓ Teknolojik gelişmeleri düzenli bir şekilde takip etmeli ve kullanmalı,
- ✓ Dijital okuryazarlık ile ilgili verilen eğitimlere katılmalı,
- ✓ İnternet ortamındayken güvenlik ve gizliliğe dikkat edilmeli,
- ✓ Medyada çıkan haberlerin doğruluğundan emin olunmalı,
- ✓ Instagram, Twitter, Facebook, WhatsApp gibi sosyal medya platformlarında geçirilen zamana dikkat edilmeli ve
- ✓ Dijitalde yeni, faydalı ve yaratıcılık gerektiren yeterlilikleri geliştirmelidir.

1.10. Dijital Okuryazarlığın Önemi

Teknolojideki ilerlemelerle birlikte iletişim araçları da gelişmiş ve bireyler, bilgiyi elde etmek için bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi cihazları giderek daha sık kullanır hâle gelmiştir. Bilgisayar, tablet, telefon gibi ekran aracılığıyla ile

aktarımı sağlanan metinsel ya da görsel bilgilere erişmek, bu bilgileri algılamak ve anlamlandırmak önem taşımaktadır. Bu nedenle 21.yüzyılda dijital okuryazarlık önemli bir beceri hâline gelmiştir (Duran ve Özen: 2018: 31).

Birçok hizmetin kamusal, eğitim, bankacılık işlemleri vb. dijital ortamlarda sunulması, internet ve dijital teknolojilerden çeşitli amaçlarla yararlanma, bireylerin zamanlarının çoğunu çevrim içi ortamlarda geçirmesi neticesinde dijital toplumun bilinçli katılım sağlayabilmeleri için dijital okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerle kuşatılması gerekmektedir. Dijital okuryazar bireyler, çevrim içi ortamda güvenilir bilgilere ulaşabilmekte, bu bilgileri doğrulayabilmekte ve e-hizmetlerden etkin biçimde yararlanabilmektedir (Gültekin, 2024: 386).

Bireylerin, modern toplum bakış açısına sahip olabilmesi, iş ve özel hayatını sürdürebilmesi okuryazarlık becerilerini geliştirebilmelerine bağlı olup, okuryazarlık becerilerini geliştiren bireyler toplumda ön plana çıkmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 295).

Yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasında yer alan dijital okuryazarlık, özellikle teknoloji ve internetin baskın olduğu günümüzde, dijital problemlere çözüm üretebilme açısından önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır (Kuru, 2019: 1643–1644).

Dijital okuryazarlık, teknolojiden etkin şekilde yararlanmayı sağlayan önemli bir beceri olarak, bireylere teknik yeterliliklerin yanı sıra internette gezinme, çeşitli veri tabanlarını kullanabilme ve kullanıcı arayüzlerini çözme olanağı sunmaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık, teknolojinin yol açabileceği olumlu veya olumsuz durumlarla başa çıkabilme yetisini kazandırmakta ve bireylere kendi sınırlarını fark etme ve bu sınırları aşabilme imkânı sağlamaktadır (Irgatoğlu vd., 2024: 574).

Okunan bir haberin güvenilirliği, bireyin konuya yönelik tutum ve davranışlarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle genç bireyler ve internet deneyimi sınırlı kişiler, gezindikleri sitelerden edindikleri bilgiler, çevrimiçi kullanıcı profilleri ve sosyal ağlardaki kişilerle iletişimlerinde dikkatli olmalıdır. Bu durum, bireylerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmasının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Hamutoğlu vd., 2017: 410).

Dijital okuryazarlık bireylerin iş hayatı için de önemli bir yere sahiptir. Dijital okuryazarlık davranışını geliştiren bireyler, dijital ortamda karşılarına daha çok iş fırsatı çıkmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, dijital okuryazarlık, toplumun ekonomik durumunu pozitif yönde yükseltebilmekte ve bireylerin ekonomik refahını artırabilmektedir. Dijital okuryazarlık, günümüz dünyasında bireylerin yaşamının önemli bir unsuru olmayı sürdürecektir ve gelecekte daha da önem kazanacak gibi görünmektedir (Güven, 2024:39).

1.11. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık

21. yüzyıl, teknoloji ve bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir ve gelişmiş ülkeler, toplumun yalnızca belirli bir kesimini değil, tüm bireylerini okuryazar hâle getirmeyi ve bilgiye kolay erişim imkânı sağlamayı hedeflemektedir. Dünyadaki bilimsel ilerlemeler paralelinde, Türkiye’de de hem okuryazarlık kavramının geliştirilmesi hem de bilgiye ulaşma yöntemlerinin etkinleştirilmesi için çeşitli araçlar üzerinde çalışmalar yürütülmektedir (Önal, 2010: 102).

2023 yılı Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, Türkiye’de hanelerin %95,5’i internete erişim sağlayabilmekte ve bireylerin %87,1’i interneti kullanmaktadır (TÜİK, 2023). İnternet kullanımının yüksek olması bireylerin her geçen gün daha çok bilgiyle karşı karşıya gelmesine sebep olmaktadır. Yaşanan bu bilgi bombardımanı, bireylerin dijital ekrana karşı daha eleştirel bakmasını gerektirmektedir.

Türkiye’de dijital okuryazarlık alanında eğitimle ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) önemli adımlar atmıştır. MEB, 2012 yılında başlattığı Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile okullarda teknolojik altyapının geliştirilmesini ve öğrenciler ile öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde teknolojiden etkin biçimde yararlanmasını amaçlamıştır. Ayrıca, 2018 yılında öğretim programlarını güncelleyen MEB, öğrencilere ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim-öğretim ve iş yaşamında gerekli yeterlikleri kazandırmayı hedeflemiştir (Uyar, 2021: 201).

Ülkemizde son yıllarda EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanılarak öğrencilere televizyon, internet aracılığıyla çevrimiçi dersler anlatılmıştır. Ayrıca bununla beraber aktif olarak görüntülü ve sesli anlık görüşme sağlayabilen programlar da kullanılmaktadır. Gerçekleştirilen tüm bu değişiklikler sonucunda, ‘dijital okuryazarlık’ kavramına verilen önem belirgin şekilde artmıştır (Dinlemez, 2021).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından sekiz pilot ilde yürütülen ‘Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme’ projesi kapsamında, akademisyenlere dijital öğretim sürecinde ihtiyaç duyacakları araç ve gereçlerin kullanımı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. 2018-2019 bahar yarıyılında, söz konusu pilot illerde müfredata ‘Dijital Okuryazarlık’ dersi eklenmiş ve ilerleyen yıllarda bu dersin tüm yükseköğretim kurumlarında okutulacağı belirtilmiştir. Daha sonra YÖK, projedeki üniversite sayısını sekizden yirmi dörde çıkarmıştır. Bu proje, yükseköğretim öğrencilerinin hem kişisel gelişimlerinde hem de iş yaşamında gereksinim duyacakları dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir (YÖK, 2020: 1).

Bu bağlamda birçok üniversite, temel dersleri (‘Türk Dili’, ‘Yabancı Dil’, ‘Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi’) uzaktan eğitim ile sunmaya başlamıştır. Covid-19 süreci, tüm yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretime geçmesine yol açmış ve öğrencilerde dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma ve bunları etkin şekilde kullanma ihtiyacını önemli ölçüde artırmıştır (Uyar, 2021: 201).

1.12. Dijital Okuryazarlık Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

Dijital okuryazarlık alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında genellikle öğretmenler, öğrenciler ve yetişkin bireyler gibi kitleler üzerine odaklanıldığı; bu çalışmaların büyük bir kısmının ise dijital okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, deneyim) veya farklı öğrenme eğilimleri ile ilişkisinin incelenmesi şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Arslan (2019) tarafından ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 345 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin

genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca, kadın ve erkek öğretmenler arasında dijital okuryazarlık düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Onursoy (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, ağ temelli bireyler olarak üniversiteli gençlerin toplumsal kazanımları bağlamında dijital medya okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yeşildal (2018) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında, yetişkin bireylerin sağlık okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyler ile temel demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Son, Park ve Park (2017), Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören 100 İngilizce bölümü öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada; öğrencilerin dijital teknoloji kullanımını ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin çoğu akıllı telefon, tablet ve/veya bilgisayara sahip olduklarını belirtirken, bilgisayar kullanmayı en çok öğretmenlerden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Teknolojideki yenilikleri ise arkadaşlarından öğrendikleri, ayrıca öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi ve çok iyi şeklinde olduğunu ve dijital teknolojileri kullanma konusunda iyi bir yeteneğe sahip olduklarını düşündükleri görülmüştür.

Tomczyk (2020) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada öğretmenler arasında dijital okuryazarlığın temel bileşenleri araştırılmış, öğretmenlerin dijital okuryazarlığı nispeten yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim ve okulun bulunduğu yer değişkenleri ile dijital okuryazarlıkları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında elektronik kaynakları daha çok kullananların geleneksel basılı kitap kullananlara göre, düzenli bilgi teknolojilerin kullananların daha az kullananlara göre dijital okuryazarlıkları daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Allen ve Berggren (2016) yaptıkları çalışmada İsveç ülkesindeki teknolojik olarak kaynakları iyi olan bir lisedeki İngilizce öğretmenlerine dijital okuryazarlık kavramını anlatmak ve tanıtmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarında İngilizce

öğretmenlerinin derslerine dijital teknolojilerin eklenmesi öğrenciler üzerinde analiz yeteneğinin oluştuğu, yaratıcılıklarının arttığı görülmüştür.

Boyacı (2019), 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, yaşam boyu öğrenme eğilim puanlarının sınıf düzeyi ve yaş açısından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koyarken; cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanımına bağlı olarak anlamlı farklılıkların bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseldikçe dijital okuryazarlık düzeylerinde de artış gözlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Bu bölümde öğrenme kavramı ele alınmış; yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi, yöntemleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireylerin özellikleri incelenmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme programları ve hizmetleri, amacı, önemi, kapsamı, faydaları ve uygulama alanları açıklanmış; yaşam boyu öğrenmenin geleneksel öğrenmeden farkları, gerekli yeterlilikler, ülkemizdeki durumu ile ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Öğrenme Kavramı

Türkçe sözlüklerde öğrenme; bilgi edinme, bilgiyi belleğe aktarma, yetenek ve beceri kazanma, haber alma, keşfetme, bilgilere uyum sağlama, özümleme, yeni beceriler geliştirme, mevcut bilginin ötesine geçme, bilinmeyene yönelme ve düşünce ile tutum biçimlerini değiştirme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2017: 3).

Alan yazın tarandığında “öğrenme” kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar aşağıda sunulmuştur:

Rogers (1951)’e göre öğrenme, tamamen öğrenenin kontrolünde olan, bireyin çevresiyle etkileşim kurarak ve kendi algılarına dayanarak içselleştirdiği bir süreç olarak ve bunun aynı zamanda doğal ve yaşamın olağan bir parçası olarak görülmesi gereken bir durumdur.

Hilgard ve Bower (1975)’a göre öğrenme, bir canlının deneyimlerine bağlı olarak davranışlarında ortaya çıkan ve uzun süreli olan değişim sürecidir.

Gagne (1985)’e göre öğrenme, bireyin çevresinden gelen uyaranlara bağlı olarak davranışsal kapasitesinde gerçekleşen uzun süreli değişiklikler bütünüdür

Illeris (2009)’e göre öğrenme, yaşantılar sonucunda ortaya çıkan ve bireyin davranışlarında ya da bilgi düzeyinde kalıcı değişikliklere yol açan bir süreçtir

İlhan (2011)'a göre öğrenme, bireyin bilgiyi pasif biçimde almak yerine, onu kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek aktif ve bağımsız bir şekilde yapılandığı bir süreçtir.

Vezne ve Yıldız (2021) öğrenme ile yaşamın neredeyse birbirini tamamlayan süreçler olduğunu belirtmektedir. Öğrenme, hayatın özünü oluşturmakta ve sürekli değişim gösteren sosyal bir bağlamda gerçekleşmektedir. Bireyin yaşamı boyunca edindiği öğrenme deneyimleri, davranışlarında ortaya çıkan ve nispeten kalıcı olan değişikliklerle kendini göstermektedir.

Öğrenmenin üç temel özelliği bulunmaktadır ve bunlar şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2009: 179):

1. Öğrenme, sonucunda mutlaka bireyde bir davranış değişikliği meydana getirir.
2. Öğrenme, bireyin yaşam deneyimlerinin bir ürünüdür.
3. Öğrenme kalıcı izler bırakan bir süreçtir.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı ve Kapsamı

Bilginin hızlı bir şekilde değişmesi, öğrenme yöntemlerinin de çağımızda farklı bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Günümüzde öğrenme, yalnızca örgün eğitim kurumlarında geçirilen süre ile sınırlı görülmemekte ve yaşamın her alanında sürekli devam eden bir süreç olarak ele alınmaktadır (Çalışkan Toyoğlu ve Doğan, 2020).

Günümüzde, yaşam boyu öğrenme kavramı daha geniş bir anlam taşımaktadır. İnsanlar her gün yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam etmektedir. Bu öğrenme gereksinimi asla sona ermemektedir. Sadece iş dünyasında değil, yaşamın her alanında yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, suç oranlarını düşürdüğü, bireylerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olduğu, toplumsal uyumu güçlendirdiği ve gelir eşitliğini sağladığı için büyük önem taşımaktadır. İnsanlar yaşamları boyunca sürekli yeni bilgilere ve becerilere ihtiyaç duyarlar. Sosyal, ekonomik, pratik ve eğitimle ilgili hızlı değişimler göz önüne alındığında, bireylerin uyum sorunları yaşayabileceğini

öngörmek zor değildir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme bireylerin doğal bir ihtiyacı olarak kabul edilebilir. Kişisel motivasyon da bu süreçte önemlidir; çünkü bireysel istek olmadan, yetişkinlerin ve ileri yaş gruplarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını sağlamak kolay değildir (Merriam ve Caffarella, 1999).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, günümüzün gereksinimleri doğrultusunda; hızla değişen ve gelişen sosyal ve kültürel yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek amacıyla ortaya çıkmış, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim düzeyi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge hâline gelmiştir (MEB, 2014: 9).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, 1920’li yıllarda John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından ilk kez literatüre kazandırılmıştır. Bu düşünürler, eğitimi bireyin günlük yaşamının ayrılmaz ve sürekli bir unsuru olarak görmüşlerdir. Lindeman, 1926 yılında yayımladığı *The Meaning of Adult Education* (Halk Eğitiminin Anlamı) adlı eserinde bu anlayışı ayrıntılı biçimde ele alırken; Yeaxle, 1929 tarihli *Lifelong Education* (Yaşam Boyu Eğitim) adlı çalışmasında öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Yılar, 2025: 9).

Yaşam boyu eğitim” ifadesi, UNESCO tarafından ise ilk olarak 1960 yılında kullanılmıştır. 1980’li yıllardan itibaren Avrupa Birliği ülkeleri yaşam boyu öğrenmeye kavramına öncelik vermiş, 1990 sonrasında ise çeşitli konferanslar, seminerler ve projelerle bu kavram daha çok duyulur hale gelmiştir (Yıltekin, 2024).

Yaşam boyu öğrenme, insan yaşamının başlangıcından sonuna kadar süren kesintisiz bir süreçtir. Bu süreçte, yaşam boyu öğrenme örgün eğitimle sınırlı kalmayıp, bireyin eğitim yoluyla kazandığı tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsamaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017: 712).

Birey için yaşam boyu öğrenme, yaşamı boyunca vazgeçilmez bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme, resmi veya gayri resmi ayrım gözetmeksizin, toplumsal, iş yaşamı ve bireysel alanlarda bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik, yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Kurt vd., 2019: 152).

Eğitim ve kalkınma alanlarında yaşam boyu öğrenme, temel bir ilke olarak kabul edilmiş olsa da bu kavramın tanımı ve kullanım alanları konusunda küresel

düzeyde bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Örneğin, başlangıçta “yaşam boyu eğitim” kavramı kullanılırken, zamanla yerini “yaşam boyu öğrenme” kavramı almıştır. Burada, yaşam boyu eğitim daha çok toplumsal bir çerçevede ele alınırken, yaşam boyu öğrenme bireysel bir yaklaşımla ön plana çıkmaktadır (Medel Annuevo, vd., 2001).

Yaşam boyu öğrenme, yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik durum ve eğitim seviyesinden bağımsız olarak, herkese eşit fırsatlar sunan ve örgün eğitimi de kapsayan, yaşam boyu süren bir eğitim-öğretim süreci olarak tanımlanmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin kazanılması ve uygulanması sürecinde sürekliliği esas alan, değişen ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt veren bir kavramdır. Bu kavram, yaş, cinsiyet veya sosyal ve ekonomik konum fark etmeksizin bireylerin yaşamın tüm alanlarına aktif katılımını sağlamayı amaçlamakta olup, yalnızca yetişkinler için yaygın eğitim, eğitimin yenilenmesi veya ikinci eğitim fırsatları ile sınırlı değildir (Aksoy 2008: 35).

Okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar uzanan geleneksel okul sistemi çerçevesinde sunulan kaliteli genel ve mesleki eğitim, okul çağı sonrasına ulaşan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Bireylerin sahip oldukları beceriler, hızla değişen çağın gereklerine uygun biçimde sürekli olarak gelişmek zorundadır. Bu durum, yaşam boyu öğrenme programlarına duyulan ihtiyacı kaçınılmaz kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yalnızca yetişkin eğitimiyle sınırlı olduğu yönündeki geleneksel bakış açısı, günümüzde yerini daha kapsayıcı bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, “beşikten mezara” kadar tüm eğitim süreçlerini kapsayan yeni bir yapılanmayı ifade etmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitiminin temelini oluştursa da, bu kapsam yalnızca yetişkin eğitimiyle sınırlandırılmaz (Bağcı, 2023).

Yaşam boyu öğrenme; bireylerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, iş gücü piyasasında daha sürdürülebilir roller üstlenmelerine ve kişisel refah düzeylerini artırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu süreç bireyleri, değişen koşullara uyum

sağlamaya, sürekli gelişim göstermeye ve entelektüel olarak aktif kalmaya yönlendirmektedir (Yılar, 2025: 9).

Özetle, yaşam boyu öğrenme, resmi nitelikte olsun veya olmasın, bireysel, mesleki ve toplumsal alanlarda bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen; planlı ya da kendiliğinden gerçekleşen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 807).

2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Yaşam boyu öğrenme kavramının ilk kez 1800'lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Gencel, 2013). Eğitim bağlamında ise bu kavram, 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında sunulan 'Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş' başlıklı bildiriyle literatüre girmiştir. Ardından, 1972 yılında Edgar Faure'un öncülüğünde toplanan UNESCO komisyonu, yaşam boyu öğrenmeye odaklanan 'Var Olmayı Öğrenmek' başlıklı 380 sayfalık kapsamlı bir rapor hazırlamıştır (Turanoğlu, 2023).

Avrupa Birliği, 1900'lü yılların başına kadar eğitim konusuna öncelik tanımamıştır. Eğitimin ekonomik rekabet için bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte, bu alana önem verilmeye başlanmıştır. 1995 yılında Avrupa Komisyonu, yaşam boyu öğrenme politikalarını ve uygulanması gereken stratejileri belirleyen 'Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme' başlıklı raporu yayımlamıştır (Avrupa Komisyonu, 1995). Bu çalışmalar, yaşam boyu öğrenmenin giderek birçok ülkenin eğitim sistemlerinde ve toplumun tüm kesimlerinde yerleştiğini göstermektedir (Uysal, 2009).

1970-1990 yılları arasında yaşam boyu öğrenme (YBÖ) kavramına yönelik ilgi görece azalmış ancak 1990'lardan itibaren yeniden yükselişe geçmiştir. Bu dönemden sonra YBÖ, eğitim politikalarının ve akademik gündemin en öncelikli konularından biri haline gelmiştir. Özellikle 1999'da başlayan Bologna Süreci, yükseköğretim kurumlarının yaşam boyu öğrenme alanında önemli bir sorumluluk üstlendiğini açıkça ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarına sahip üniversiteler, öğretmen adaylarını henüz hizmete başlamadan

önce yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatmaya yönelik uygulamaları eğitim süreçlerine entegre etmiştir (Fenwick, 2001).

Avrupa Birliği, 1996 yılını ‘Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı’ olarak ilan ederek, yaşam boyu öğrenmenin önemini kamuoyuna taşımıştır. Bu kapsamda, yaşam boyu öğrenmenin bireylere sağladığı kazanımlar geniş bir perspektifle ele alınmış ve sosyal, ekonomik ile siyasi alanlardaki katkıları çeşitli platformlarda öne çıkarılmıştır (Akın, 2022).

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları, Amerika’da akademik bir zeminde ele alınmaya başlandıktan sonra, Avrupa’da daha çok uygulamaya yönelik bir yaklaşımla gelişim göstermiştir. Avrupa ülkeleri arasında, yaşam boyu öğrenmenin kapsamı, etkisi, programları ve mesleki boyutları ile bu süreçten beklenenler gibi pek çok konuda geniş çaplı çalışmalar yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimi destekleyen bir unsur olarak kabul edilmekte ve bireysel, mesleki, toplumsal ve küresel düzeyde gelişimin temel belirleyicisi olarak görülmektedir. UNESCO’nun eğitim felsefesi ve politikalarının temelini oluşturduğu alanlarda, OECD tarafından yürütülen değerlendirme çalışmaları da sürece dahil edilerek, Avrupa’da yetişkin eğitimi genel ve kapsamlı bir yaklaşımla uygulanmaya başlanmıştır (Sayın, 2024: 13).

Dehmel (2006), yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimini üç temel evre üzerinden açıklamaktadır:

1. İlk Zirve Dönemi (1970’lerin başı)

- Yaşam boyu öğrenme ilk kez uluslararası platformlarda yoğun biçimde tartışılmıştır.
- Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi kurumlar, kavramın uzun vadeli gelişimi için fikir birliği arayışına girmişlerdir.
- Daha çok hümanist ve kapsayıcı bir yaklaşım hakimdir.

2. İlginin Azaldığı Dönem (1970’lerin ortaları – 1990’ların başı)

- Uluslararası ilgi zayıflamıştır.
- Sebep olarak ekonomik krizler, artan işsizlik ve hükümetlerin sosyal-ekonomik sorunlara odaklanması gösterilmiştir.

- Bu süreçte, yaşam boyu öğrenme kavramı daha çok ekonomik gereklilikler ekseninde ele alınmaya başlanmıştır.

3. İkinci Zirve Dönemi (1990'ların başından günümüze)

- Kavram yeniden gündeme gelmiş, ancak hümanist bakıştan faydacı ve ekonomik temelli bir anlayışa kaymıştır.
- Bu dönüşümde, yalnızca eğitimcilerin değil ekonomistlerin ve sosyologların da kavramı kendi bakış açılarıyla yorumlaması etkili olmuştur.
- UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği gibi kurumlar yeniden güçlü şekilde sürece dahil olmuşlardır.

2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme amaçlarının alan yazın tarandığında aşağıdaki şekilde açıklandığı görülmektedir:

Yıllar'a göre (2025: 12) sanayileşme sürecinin gelişimi ve ardından gelen hızlı teknolojik ilerlemeler, 21. yüzyılda eğitim ihtiyaçlarını köklü biçimde dönüştürmüştür. Bireylerin gereksinimleri ve günlük yaşamın akışı önceki yüzyıla kıyasla belirgin şekilde artış göstermiştir. Özellikle mobil cihazların yaygınlaşması ve kablosuz internet erişiminin hızla gelişmesi, bireylerin bilgiye erişiminde sınırları ortadan kaldırmış; ancak aynı zamanda bilgiye yetiştirilme konusunda ciddi zorlukları da beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler, eğitim alanında reformların zorunlu hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, 'öğrenmeyi öğrenme' kavramı eğitimin temel bileşenlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Toplumsal dönüşümlere ayak uydurabilmek için, bireylerin bilgi okyanusu içinde neyi, nasıl ve nereden öğrenmeleri gerektiğini belirleyebilmeleri ve etkin öğrenme stratejileri geliştirebilmeleri hayati önem taşımakta olup bu durumda yaşam boyu öğrenmenin amacını ortaya koymaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı, bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemek, toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmek ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmaktır (DPT, 2001). Yaşam boyu öğrenme sürecinde kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme amaçlandığı gibi gelişen ve değişen dünyaya ayak

uydurabilen, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, hedeflerini belirleyebilen, öğrenme sürecini planlayabilen, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen, yaratıcı, araştırmacı, eleştirel düşünen, problem çözen, etkin iletişim kurabilen, meraklı, girişimci, esnek, öğrenmeye açık ve istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Aksüt, 2023: 66).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin bilinçli bir öğrenen hâline gelmesinden itibaren profesyonel yaşamının sonlanmasına kadar geçen süreçte gerçekleşen tüm öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, sürekli değişen çevresel, toplumsal ve teknolojik koşullara uyum sağlayabilen, ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip bireyler aracılığıyla insan kaynağının etkin ve verimli biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, toplumsal sorunların çözümünde aktif rol üstlenebilecek yeterlilik ve yetkinliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yaşam boyu öğrenme, bireyi sadece “bilgi tüketicisi” değil, bununla birlikte “sorun çözücü, üretken ve dönüşüme açık bir özne” olarak konumlandırmaktadır (Temel, 2024:916).

Turan (2005: 89) ise yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarını üç ana başlık altında toplayarak şu şekilde sıralamıştır: Bu amaçlar, bireyin kişisel gelişimini desteklemek, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak ve ekonomik kalkınmaya katkı sunmak şeklinde olup ifadesine şu şekilde devam etmiştir: İnsanlar doğdukları andan itibaren farklı gelişim evrelerinden geçerler ve bu evrelerin her biri, farklı öğrenme ihtiyaçlarını beraberinde getirir. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamını nitelikli bir şekilde sürdürmesini ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesini temin edecek bilgi, beceri ve tutumları kazanmasını hedeflemektedir. Bireyin hayatında uyum sağlaması gereken başlıca dönemler arasında; gençlikte aileden ayrılarak bağımsız bir birey olma süreci, yetişkinlikte toplumsal sorumluluklar üstlenme ve gelir elde etme dönemi ile ileri yaşlarda iş yaşamından çekilme ve emeklilik süreci yer almaktadır. Bu dönemlerin her birinde farklı öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İlk dönemde örgün eğitim ön planda olurken, diğer dönemlerde yetişkin eğitimi ve sürekli öğrenme süreçleri -yani yaşam boyu öğrenme- daha belirleyici hale gelmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılan başlıca etkenler arasında; küresel ekonomik değişimlerin yarattığı yeni beceri ve istihdam ihtiyaçları, demokratikleşme süreçlerinin eğitime yansımaları,

bireysel gelişim ve yaşam kalitesinin artırılması gibi unsurlar yer almaktadır. Aynı zamanda dijitalleşme, bilgiye erişimin kolaylaşması ve toplumların bilgi temelli yapılara dönüşmesi de bu süreci tetikleyen önemli faktörlerdendir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylere bilgi toplumuna uyum sağlama ve sosyo-kültürel ile ekonomik hayatın farklı alanlarına aktif olarak katılma fırsatı sunar (MEB, 2009).

Rempel'e göre (2010: 188) yaşam boyu öğrenmenin amacı, eğitim seviyesini toplumsal olarak en üst noktaya çıkarmak olup, bu sayede, her bir fert, eğitimle birlikte aktif bir vatandaş olarak sosyal hayata katılması sağlanacaktır.

Yaşam boyu öğrenme, bireylere öğrenme fırsatları sunarak kişisel gelişimlerini desteklemeyi, sosyal uyumu güçlendirmeyi ve ekonomik büyümeye katkı sağlamayı hedeflemektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Yaşam boyu öğrenmenin temel hedefleri, ekonomik kalkınmayı desteklemek, istihdam fırsatlarını artırmak, bireylerin kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme süreçlerini güçlendirmek, toplumsal farkındalık yaratmak ve demokratik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlar hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yönlendirici niteliktedir. Bireysel açıdan, yaşam boyu öğrenme, her yaştan ve farklı sosyo-ekonomik gruplardan bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini, mesleki ve sosyal anlamda ilerlemelerini sağlamalarını ve yaşam kalitelerini artırmalarını hedeflemektedir (Sarıgöz, 2015: 26).

2.5. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

“Yaşam boyu öğrenme, bireye ve bilgiye yapılan yatırımların artmasına katkı sağlamış ve bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel becerileri kazanmasını desteklemiştir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme, yenilik için fırsatların artırılmasını ve öğrenme süreçlerinin daha esnek hâle getirilmesini vurgulamaktadır. Bu sayede bireyler, yüksek kaliteli öğrenme olanaklarına ve farklı öğrenme deneyimlerine eşit ve açık bir biçimde erişim sağlayabileceklerdir (Güleç vd., 2012: 40).

Yaşam boyu öğrenmenin bireysel, toplumsal ve ekonomik alanlarda çok sayıda yarar sağladığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak pek çok araştırmacı, yaşam boyu öğrenmenin önemi ve etkilerini farklı açılardan inceleyen çalışmalar ortaya koymuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin faydalarını Nordstrom (2006), aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Kendini gerçekleştirmede önemli bir payı vardır.
- Yeni dostluklar ve yeni ilişkiler geliştirmeyi sağlar.
- İnsanların aktif olmasını sağlayarak toplumdaki konumunu yükseltir.
- İnsanların değişikliklere adapte olmasını sağlar.
- İnsanların gelişimini destekleyerek toplumu yaşanır kılar.
- Yeni şeyler keşfederek kendini yeniler, öğrenme istekleri artar.

Günümüz dünyasında meydana gelen hızlı değişimlere bireylerin uyum sağlamak zorluk çektiği bir gerçektir. Klasik eğitim sistemi, toplum üyelerinin bu değişim ve dönüşümleri yakalamasını kolaylaştırmamaktadır. Bu nedenle, bireylerin çevrelerine, çalışma hayatlarına ve sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları büyük bir önem taşımaktadır (Gündoğan, 2003).

Kılıç ve Altınışık (2018) göre, günümüzde yaşanan hızlı değişimler nedeniyle örgün eğitim kurumlarında sunulan bilgiler yetersiz kalmakta; bu nedenle örgün eğitimdeki eksikliklerin giderilmesi, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi ve bireylerin boş zamanlarını verimli kullanabilecekleri fırsatların yaratılması gibi amaçlarla, her zaman, her yerde ve sürekli gelişimi hedefleyen bu kavramının önemi giderek artmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin ve toplumların sürdürülebilir kalkınmasına sunduğu katkılarla her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaları, kültürel ve sosyal kapasitelerini geliştirmeleri

ve ekonomik büyümeye aktif şekilde katılım göstermeleri, bu sürecin kritik rolünü açıkça ortaya koymaktadır (Kahrıman, 2021).

Yaşam boyu öğrenme kavramını hayatının her alanına taşıyan bireyler, her ortamda öğrenmeye açık olup sorunlarını çözmek için çeşitli öğrenme stratejileri planlar ve bu planları uygular (Ayçiçek ve Karanfil, 2021).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kendi içsel motivasyonu ile yön verdiği ve yaşamının tüm evrelerini kapsayan sürekli bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Bu anlayış, öğrenmenin belirli bir zaman dilimiyle veya mekânla sınırlı olmadığını, bireyin yaşamı boyunca farklı biçimlerde ve ortamlarda bilgi, beceri ve tutumlar edinebileceğini ortaya koymaktadır. Böylece, öğrenmeye ilişkin geleneksel sınırlamalar ortadan kalkmakta ve bireyler kendi öğrenme süreçlerinin aktif öznesi hâline gelmektedir (Temel, 2023).

Yaşam boyu öğrenme, bireyin kişisel gelişimini değil, aynı zamanda topluma uyum sağlamasını, sosyal çevresiyle iletişim halinde olmasını, etkin bir birey olmasını rekabet gücünü yükseltmesini ve istihdam olanaklarını güçlendirmesini sağlayan önemli bir süreçtir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Komisyonu'na göre, yaşam boyu öğrenme, bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca katıldığı tüm öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Bu süreç, bireyin yalnızca akademik veya mesleki gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimine de katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Öğrenme faaliyetleri çeşitli şekillerde olup, kullanılan araçlar geleneksel eğitim yöntemlerinden bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklara kadar çeşitlenmektedir. Böylece, bireyler değişen dünya koşullarına uyum sağlayarak, kendilerini sürekli geliştirme imkânı elde ederler (Yazıcı, 2019).

Yaşam boyu öğrenme, bireye ve bilgiye yapılan yatırımların artmasına olanak sağlayarak, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan temel becerileri kazanmalarını desteklemiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda, yenilikçiliğin desteklenmesi ve öğrenme süreçlerinin daha esnek hâle getirilmesi gerekliliğini de ön plana çıkarmaktadır. Bu sayede bireyler, yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarına ve

çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık şekilde ulaşabilmektedir (Güleç vd., 2012).

2.6. Yaşam Boyu Öğrenme İçin Strateji ve İlkeler

Yaşam boyu öğrenme kavramı, önceki eğitim anlayışlarından farklı olarak, birey merkezli bir yaklaşımı benimsemekte; okul dışı öğrenme süreçlerine önem atfetmekte; okulun geleneksel rolünü dönüştürmekte, devletin eğitim alanındaki merkeziyetçi etkisini azaltırken, sosyal paydaşların rollerini güçlendirmeyi amaçlamakta ve eğitimin belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmayacağını vurgulamaktadır (Güleç vd., 2012:35).

Faure vd. (1972); yaşam boyu öğrenmenin ilkelerini UNESCO 1972 yılında hazırladığı raporda şu şekilde sıralamıştır:

1. Yaşam boyu öğrenme herkesi kapsamalıdır.
2. Öğrenmenin gerçekleşmesi için yer ve zaman belirleyici olmamalıdır.
3. Eğitim farklı yöntem ve araçlar kullanılarak sunulmalıdır.
4. Yaşam boyu öğrenme neticesinde sunulan eğitim genel olarak ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde belirlenmelidir.
5. Verilen eğitim gençleri hem geleceğe hazırlamalı hem de onları değişen durumlara karşı ayak uydurabilecek şekilde sunulmalıdır.
6. Yaşam boyu öğrenmenin eğitim hayatında olduğu kadar iş hayatında da etkisini göstermesi gerektiği düşünülmektedir.

Avrupa Toplulukları Komisyonunun 1999 yılında hazırladığı raporda, yaşam boyu öğrenmede temel strateji ve ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (ATP, 1999):

1. Yaşam boyu öğrenme, bireyler, toplum, sosyal sınıflar, ekonomi ve istihdamla ilgili kurumlar arasında sağlam bağlar oluşturmalıdır. Ayrıca, demokratik ilkeler ve insan hakları temelinde şekillenmelidir.
2. Eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında, yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesine ve sürekliliğinin sağlanmasına katkı sağlanmalıdır.

3. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sosyal ve kültürel gereksinimlerini ve ilgi alanlarını dikkate alan çeşitli öğrenme fırsatlarına dayandırılmalıdır.
4. Hizmet öncesi eğitim ve öğretim, yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Buna ek olarak, okuma, yazma ve temel matematik becerileri kazandırılarak bireylerin yaşamları boyunca yeni deneyimlere cesaretlendirilmesi sağlanmalıdır.
5. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yeteneklerini geliştirmeyi teşvik etmeli, istihdam olanaklarını artırmalı ve insan kaynaklarının etkin kullanımına yönelik stratejiler içermelidir. Bunun yanı sıra, demokratik toplumda bireylerin etkin katılımını sağlamak amacıyla sosyal dışlanmayı önlemeye ve cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik çabaları da içermelidir.
6. Yaşam boyu öğrenme, bireyselliği ön planda tutmalıdır. Öğrenen bireyler, kendi eğitimleri, öğretimleri ve kişisel gelişimleri konusunda artan bir sorumluluk üstlenmeli, bu süreçte uygun danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmelidir.
7. Yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için fırsat eşitliği her aşamada temel bir hedef olmalıdır.
8. Bireyler, kurumlar, girişimciler, bölgesel otoriteler, merkezi yönetimler, sosyal sınıflar ve toplumun geneli, kendi sorumluluk alanları doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi desteklemeli, olumlu tutumlar geliştirmeli ve öğrenme süreçlerine katılım önündeki engelleri ortadan kaldıracak gerekli koşulları sağlamalıdır

2.7. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkış Nedenleri

Küreselleşen ve giderek dijitalleşen dünyada, değişim ve gelişim sınırları hızla aşarken, teknolojik ilerlemelerin takip edilebilmesi için bilgi ve becerilerin de aynı hızla yaygınlaşması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler bilgi toplumu olma yolunda ve ekonomik rekabet gücünü artırma yarışında ilerlemektedir. Bu bağlamda, yalnızca örgün eğitim değil, aynı zamanda yaygın ve serbest öğrenme

yöntemleri de bilgi edinimi açısından büyük bir önem kazanmıştır. Bireylerin zamanla geçerliliğini yitiren bilgilerini güncelleme gereksinimi, “yaşam boyu öğrenme” kavramının doğmasını zemin hazırlamıştır (Lambeir, 2005).

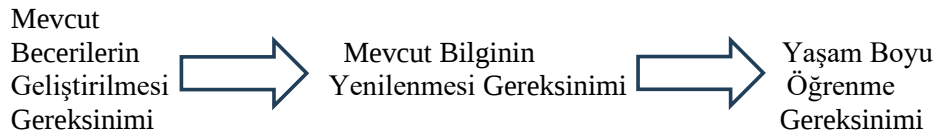
Yaşam boyu öğrenme kavramı, yetişkin eğitimi kavramından türetilmiştir. Kavramın “eğitimden” “öğrenmeye” dönüşmesinin dört temel nedeni bulunmaktadır. İlk olarak, geleneksel öğrenci-öğretmen ilişkisinde meydana gelen değişiklikler etkili olmuştur. İkinci olarak, esnek ve yenilikçi öğrenmeyi öne çıkaran post-modern yaklaşımların etkisi önemlidir. Üçüncü neden, bireysel ilgilerin kişisel öğrenmeler üzerindeki rolüdür. Dördüncü olarak ise, yetişkin eğitiminin özelleşmesiyle ortaya çıkan, devletin sorumluluğunu azaltan ve öğrenmeyi ticarileştiren sistemin etkisi belirleyici olmuştur (Akther, 2020).

Ekonomik rekabet gücünü artırmak için ise eğitilmiş, bilgili, becerikli ve yüksek yeterliliğe sahip bir iş gücü gereklidir. Bu nitelikli iş gücünün oluşturulması ise ancak yaşam boyu öğrenme kapsamında verilen eğitimler sayesinde bilgilerin yenilenmesi ve becerilerin güncellenmesi ile mümkün olacaktır (Urhan, 2020:19).

Günümüzde, yaşam boyu öğrenme kavramı daha geniş bir anlam taşımaktadır. İnsanlar her gün yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam etmektedir. Bu öğrenme gereksinimi asla sona ermez. Sadece iş dünyasında değil, yaşamın her alanında yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, suç oranlarını düşürdüğü, bireylerin bilgi ve becerilerini güncellemelerine yardımcı olduğu, toplumsal uyumu güçlendirdiği ve gelir eşitliğini sağladığı için büyük önem taşır. İnsanlar yaşamları boyunca sürekli yeni bilgilere ve becerilere ihtiyaç duyarlar. Sosyal, ekonomik, pratik ve eğitimle ilgili hızlı değişimler göz önüne alındığında, bireylerin uyum sorunları yaşayabileceğini öngörmek zor değildir. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme bireylerin doğal bir ihtiyacı olarak kabul edilebilir. Kişisel motivasyon da bu süreçte önemlidir; çünkü bireysel istek olmadan, yetişkinlerin ve ileri yaş gruplarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını sağlamak kolay değildir (Merriam ve Caffarella, 1999).

Teknolojideki hızlı ilerlemelerle birlikte bireylerin öğrenme ihtiyaçları da değişim göstermiştir. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için mevcut eğitim sisteminin sürekli olarak iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve yeniliklere açık hale getirilmesi

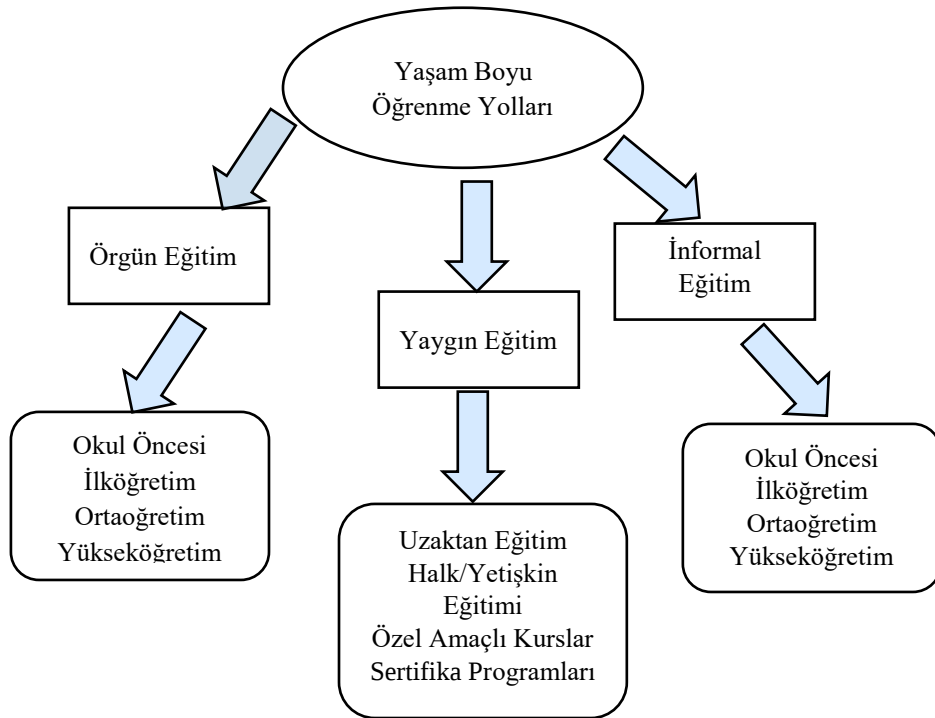
gerekmektedir. Her bireyin, yaş ve mekân fark etmeksizin öğrenme süreçlerine katılması sağlanmalıdır. Etkin bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi için bireylerin eğitim hakları konusunda bilinçlendirilmesi ve bilgiye kolay erişimlerinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Böylece, her birey topluma uyum sağlayabilecek gerekli bilgi ve beceri donanımına sahip olacaktır (Mollaibrahimoğlu, 2016: 120). Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi Şekil 2.1.' de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi
(Kaynak: Mollaibrahimoğlu, 2016: 120)

2.8. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme bireylerin doğduğu andan başlayıp yaşam sona erene kadar devam ettiği için tüme eğitim yollarını kapsamaktadır. Bireyler üç farklı yolla yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılabilirler: yaygın, örgün ve doğal öğrenme yöntemiyle olmak üzere gerçekleşir (Yüzlü, 2019: 9).



Şekil 2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Teknikleri/Yolları
(Kaynak: Coşkun, 2009: 27)

Şekil 2.2'ye göre yaşam boyu öğrenme; örgün eğitim, yaygın eğitim ve informal eğitim olmak üzere üç temel başlık altında incelenmektedir. Bu durum, sürecin farklı teknik ve yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Her bireyin öğrenme sürecinde tercih edeceği yöntemler ve öğrenme biçimleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme teknikleri hakkında genel geçer bir yöntem belirlemek mümkün değildir. Kişi, kendi ihtiyaç ve özelliklerine en uygun tekniği seçerek sürecini doğru bir şekilde yönlendirmekle yükümlüdür.

2.9. Yaşam Boyu Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Farkı

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyler, formal ve informal tüm öğrenme fırsatlarını değerlendirerek öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere ulaşırlar. Her tamamlanan hedefin bir sonraki hedef için zemin oluşturduğu düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenme, bireyi yaşamın her aşamasında aktif kılan sürekli bir döngü olarak tanımlanabilir (Yüksel vd., 2016).

Geleneksel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki fark tablo şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.1.Geleneksel Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme
(Kaynak: World Bank, 2003)

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Bilginin dayandığı kaynaktır.	Bilgi kaynaklarının etkili kullanımında rehberlik sağlar.
Öğrenenler, bilgiyi öğretenden temin eder.	Bireyler bilgiyi uygulayarak öğrenir.
Öğrenenler bağımsız öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirir.	Bireyler, grup etkileşimleri ve birbirlerinden öğrenme yoluyla bilgi edinir.
Öğrenciler, bir dizi beceriyi rehberlik eşliğinde tamamlayana kadar testlerden geçirilir ve bir sonraki öğrenme aşamasına geçişleri engellenir.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerinin yönlendirilmesi ve gelecekteki öğrenme yollarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilir.
Tüm öğrenenler aynı etkinliği uygular.	Eğitici-öğretici, bireylere özel öğrenme planları tasarlar.
Öğretim elemanları, başlangıçta temel bir eğitim alır ve buna ek olarak hizmet içi eğitim ile desteklenir.	Eğitici-öğretici, yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçasıdır; başlangıç eğitimi ile devam eden mesleki gelişimi birbirine bağlıdır.
Başarılı öğrenenler belirlenir ve ileri düzey eğitim olanaklarına erişim sağlanır.	Bireyler, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişim olanağına sahiptir.

Tablo 2.1.'de geleneksel öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki temel farklılıkları göstermektedir. Geleneksel öğrenme yaklaşımında, öğretmen bilgiyi aktaran ana kaynak konumundadır; öğrenciler bilgiyi doğrudan öğretmenden edinir ve çoğunlukla bireysel çalışma yöntemiyle ilerler. Değerlendirme süreci, belirli bir beceri tam olarak kazanılmadan bir sonraki aşamaya geçilmesini engelleyen bir basamak niteliğindedir ve tüm öğrenciler aynı içerik üzerinden eğitim görür. Eğiticiler mesleğe başlarken aldıkları temel eğitim dışında sınırlı düzeyde hizmet içi eğitim alırlar; ayrıca ileri düzey fırsatlar yalnızca akademik olarak “başarılı” öğrencilere sunulur.

Buna karşılık yaşam boyu öğrenme modelinde, öğretici rehberlik eden bir kolaylaştırıcı rolünü üstlenir. Öğrenme süreci, uygulama ve deneyim yoluyla gerçekleşir; grup çalışmaları ve karşılıklı etkileşim önemli yer tutar. Değerlendirme, öğrencinin öğrenme yollarını şekillendirmeye ve uygun stratejileri belirlemeye yönelik olarak yapılır. Öğrenme planları kişiselleştirilir; eğiticiler de kendini sürekli geliştiren ve öğrenmeye devam eden bireylerdir. Eğitim fırsatları yalnızca başarılı olanlarla sınırlı kalmaz, herkesin erişimine açıktır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, bireyi sürecin merkezine koyan bir anlayış benimser; okul dışındaki öğrenme olanaklarına önem verir, okulun bireyin yaşamındaki rolünü yeniden tanımlar, devletin eğitimdeki etkisini azaltırken sosyal aktörlerin rolünü güçlendirir ve eğitimin yalnızca belirli bir zaman dilimiyle sınırlı olmaması gerektiğini öne çıkarır (Güleç vd., 2012).

2.10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimine Sahip Bireyin Özellikleri

Öğrenme ve öğretme, sade bir süreç olmanın ötesinde, bireyin yaşamı boyunca, beşikten mezara kadar süren ve sürekli değişim gösteren dinamik bir süreçtir. Son yıllarda gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar ise öğrenmenin anne karnında başladığını ve yaşam boyu gelişmeye devam ettiğini göstermektedir. İnsan, doğuştan getirdiği merak duygusuyla öğrenmeye yönelmekte ve bu merak, bireyin çevresindeki en yakın olandan en uzak olana doğru bilgi edinme güdüsünü besleyerek öğrenme sürecini tetiklemektedir (Sayın, 2024: 7).

Yaşam boyu öğrenen bireylerin bazı temel özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bireyler, öğrenmeye karşı istekli ve motive olmalı; herhangi bir dış denetim veya desteğe ihtiyaç duymadan bağımsız bir şekilde öğrenme sürecini sürdürebilmelidir. Ayrıca, karşılaştıkları problemler ya da merak ettikleri konular hakkında sorular sorabilmeli, edindikleri bilgileri gerçek yaşam sorunlarıyla ilişkilendirebilmelidirler. Zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında yılmadan çaba göstermeye devam etmeli; yeniliklere açık, yeni şeyler denemeye istekli, hazırlıklı ve değişen koşullara kolayca uyum sağlayabilen bireyler olmalıdırlar. (OECD, 2015).

Yaşam boyu öğrenen bireylerden, bilgiye kendi çabalarıyla ulaşabilmeleri, edindikleri bilgiyi anlamlandırıp içselleştirebilmeleri ve öğrenme sürecini planlayarak bu süreci etkili bir biçimde yönetebilmeleri beklenmektedir (Yüzlü, 2019: 22).

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için bireylerin okumaya, yazmaya, dinlemeye ve konuşmaya; öğrenmeye ve araştırma yapmaya; kendi başına öğrenmeye; etkili öğrenme yöntemlerini kullanmaya ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmaya yönelik olumlu bir tutum göstermeleri gerekmektedir (Cotton, 1998).

Yaşam boyu öğrenen bireyler, kendi öğrenme süreçlerine uygun kaynak ve belgeleri tanıyan ve bunlara ulaşabilen kişilerdir. Bu bireyler, öğrenmeyi öğrenmiş, merak ettikleri konular hakkında soru sorabilen ve iş birliğine dayalı öğrenmeye açık bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akkoyunlu, 2008).

2.11. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yaşam boyu öğrenme, genel anlamda bireyin hayatı boyunca sürdürdüğü, esnek bir yapıya sahip ve farklı zamanlarda ile çeşitli ortamlarda erişilebilen öğrenme süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, öğrenmenin yalnızca örgün eğitimle sınırlı olmadığını, bireyin yaşamının her aşamasında farklı yollarla bilgi, beceri ve yetkinlikler kazanabileceğini vurgulamaktadır (Kalman, 2023).

Bireylerin kaliteli bir yaşam sürmeleri ve mesleki başarı elde edebilmeleri için günümüzün gerektirdiği becerilere bulundurmak zorunludur. Bu beceriler, ancak

yaşam boyu öğrenme yaklaşımı benimsenerek ve dünyadaki hızlı değişimlere uyum sağlanarak kazanılabilir. Yaşam boyu öğrenme kurumları, bireylerin eleştirel bakış açısı, sorgulama, araştırma yapma ve öğrenme süreçlerinden zevk alma gibi temel becerilerini geliştirmeye yönelik ortamlar sağlamalıdır. Ayrıca, iletişim kurma, sorun çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini etkin kullanma ve girişimcilik gibi yetkinliklerin kazandırılmasına da destek olmalıdır. Bu kurumlar, hızla değişen iş yaşamının gereksinimlerine uyum sağlayacak biçimde dönüşmeli ve bireylerin kariyer gelişimi ile kişisel ilerlemelerinde önemli rol oynamalıdır. Bu dönüşüm, günümüzün dinamik iş dünyasında başarılı olmanın anahtar unsurlarından biridir (Sayın, 2024: 9).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili alanlarda bilgi, yeterlilik ve beceri geliştirmeyi amaçlayan sürekli bir süreç olmakla beraber yaşamın tüm evrelerine yayılan öğrenme süreçlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, örgün, yaygın ve informal yollarla gerçekleşen her türlü eğitim, öğretim ve öğrenme etkinliğini kapsamaktadır. Söz konusu yaklaşım, bireylerin yalnızca kişisel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda bilgi temelli topluma uyum sağlamalarını ve sosyal ile ekonomik yaşamın tüm alanlarında aktif biçimde yer almalarını hedeflemektedir (Duman, 2003).

Yeterlik, “Belirli bir duruma uygun olan bilgi, beceri ve davranışların bir araya gelmesidir” (Ulusal Ajans, 2012).

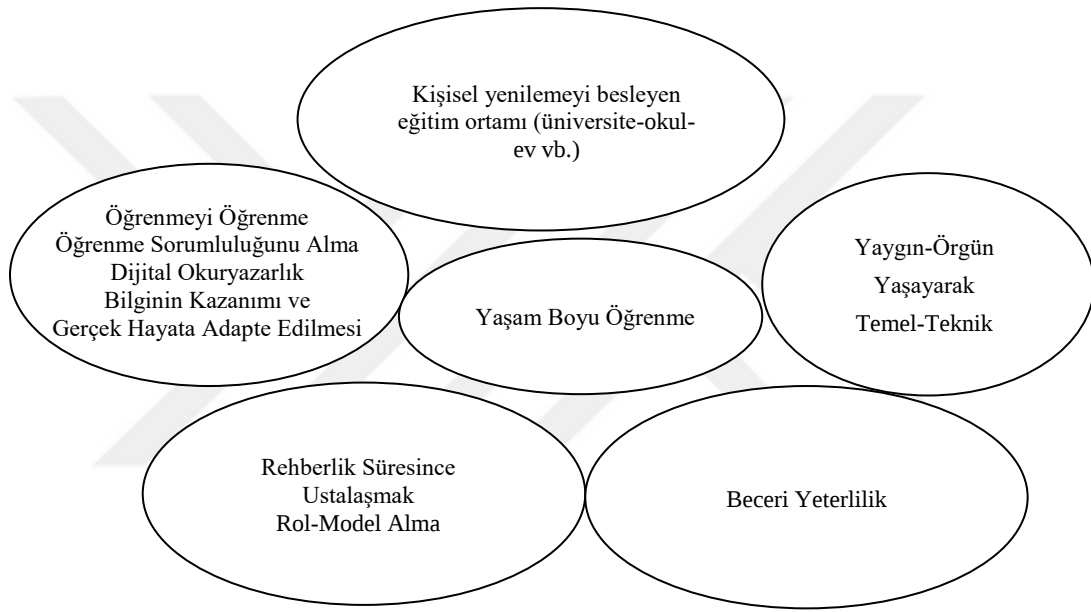
Bireylerin, değişmeden aynı kalan geleneksel eğitim sistemlerinden elde ettikleri birikimle günümüz iş gücü piyasasında rekabet etmeleri ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamaları oldukça güç görünmektedir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna, oradan da bilgi toplumuna geçiş sürecinde ekonomik, askeri ve toplumsal beklentiler ile standartlar büyük ölçüde değişmiştir. Geçmişte emek yoğun olarak yapılan birçok iş, bilgi çağında bilim ve teknolojinin olağanüstü ilerlemesi sayesinde artık tek bir tuşla gerçekleştirilebilir hâle gelmiştir. Bu dönüşümle birlikte bireylerden beklenen yetkinlikler ve özellikler de farklılaşmıştır (Adabaş, 2016: 35).

Yaşam boyu öğrenme kavramı; bireysel özellikler, toplumsal yapı, kültürel değerler ve politikalar gibi çok boyutlu etkenlerin etkisi altında şekillenmektedir. Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme sürecini desteklemek amacıyla bireylerin sahip olması gereken sekiz temel yeterlilik belirlenmiştir. Bu yeterlilikler, bireyin hem bireysel gelişimini hem de toplumsal bütünleşmesini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır (Figel, 2007).

1. **Temel dil ve iletişim becerileri:** Bireyin ana dilinde kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi, duygu ve düşüncelerini açıkça aktarabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi.
2. **Yabancı dillerde iletişim becerileri:** Ana dildeki yeterliliğe ek olarak, en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme, sözlü ve yazılı etkileşimde bulunabilme yeterliliği.
3. **Matematiksel ve fen/teknoloji yeterlilikleri:** Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmede matematiksel düşünme yetisi ile fen ve teknolojik bilgileri kullanabilme becerisi.
4. **Dijital yeterlik:** Bilgisayar, internet ve diğer dijital teknolojileri etkili biçimde kullanma, dijital araçlarla bilgiye ulaşma, üretme ve iletişim kurma yetkinliği.
5. **Öğrenmeyi öğrenme becerisi:** Bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi, kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmesi ve yeni bilgi edinme gereksinimlerini analiz edebilme yeteneği.
6. **Sosyal ve vatandaşlık yeterlilikleri:** Bireyin toplumla bütünleşmesi, aktif yurttaşlık bilinciyle hareket etmesi, farklı kültürlerle etkili ve yapıcı etkileşim kurabilmesi.
7. **Girişimcilik yetkinliği:** Yaratıcılığı ve yenilikçiliği eyleme dönüştürme, risk alma, plan yapma ve projeleri yönetme kapasitesi.
8. **Kültürel farkındalık ve ifade becerisi:** Bireyin çağdaş kültürü tanınması, duygu ve düşüncelerini sanatsal yollarla (edebiyat, müzik, görsel sanatlar vb.) ifade edebilmesi.

Bu yeterlikler, bireylerin sadece iş gücü piyasasına değil, aynı zamanda toplumsal yaşama etkin katılımını sağlamak ve değişen dünyaya uyum kapasitelerini artırmak amacıyla geliştirilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliklerin büyük ölçüde merak, sabır, motivasyon ve öğrenme sürecini yönetme becerisiyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu yeterlilikler; bilişsel, duyuşsal, psikolojik, politik, felsefi ve sosyal boyutları içermektedir (Demirel, 2009).



Şekil 2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ortamı ve Bileşenleri
Kaynak: (Klamma vd., 2007: 72)

Şekil 2.3’de görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme, bireylere belirli bir zaman veya mekân sınırlaması olmaksızın sunulan tüm eğitim olanaklarını kapsamaktadır. Bu çerçevede, bireylere sunulan öğrenme fırsatları arasında yaygın eğitim, mesleki eğitim, örgün eğitim, teknik eğitim ve hem hizmet içi hem de hizmet dışı eğitim programları bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme süreci yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmayıp; sosyal yaşamda, evde ve iş yerinde, kısacası hayatın her alanında bireyin mevcut olduğu her yerde devam eder. Bu süreç, bireyin yaşamının başlangıcından sonuna kadar bilgi, beceri ve yeteneklerini sürekli olarak geliştirmesini amaçlayan kesintisiz bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Klamma vd., 2007: 72).

2.12. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme

Türkiye’deki yaşam boyu öğrenme kurumları, bireylerin eğitimlerini sürdürerek kişisel gelişimlerini desteklemeyi, mesleki yetkinliklerini artırmayı ve topluma daha fazla katkı sunmalarını sağlamayı hedefleyen çeşitli programlar ve imkânlar sunmaktadır. Olgunlaşma enstitülerinden açık öğretim okullarına, halk eğitimi merkezlerinden uluslararası değişim programlarına uzanan geniş bir yelpazede hizmet veren bu kurumlar, her yaş ve eğitim düzeyinden bireyin yaşam boyu öğrenme sürecine aktif biçimde katılmasına olanak tanımaktadır. Bu kurumsal çeşitlilik, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirerek bireylerin toplumsal yaşamda daha bilinçli, katılımcı ve üretken roller üstlenmelerine zemin hazırlamaktadır (Kutluay vd., 2025: 31).

Türkiye’de 1977 yılında Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Takip eden yıl, bu Genel Müdürlüğün ilgili görevleri, yeni kurulan Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. 14 Aralık 1983 tarihli ve 179 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü birleştirilerek ‘Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’ oluşturulmuştur. Ardından, 14 Eylül 2011 tarihli ve 652 sayılı KHK ile söz konusu yapı yeniden düzenlenmiş ve ‘Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ (HBÖGM) kurulmuştur (Sayın, 2024: 21).

Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün temel amacı, örgün eğitim dışında kalan tüm bireylerin eğitime erişimini sağlamak üzere yaşam boyu sürecek öğrenme faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik politikalar geliştirmek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmektir. Bu kapsamda hem bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen programlar hayata geçirilmiş, hem de toplumsal kalkınma sürecine katkı sunacak insan kaynağı yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Alpan ve Durdubaşoğlu, 2013).

Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde, yaşam boyu öğrenmeye verilen önem temel hedeflerden biri olarak açıkça ifade edilmektedir. Eğitimin bireylerin yaşam kalitesini yükselttiği gerçeğinden yola çıkıldığında, yaşam boyu öğrenme;

bireyin yalnızca belirli bir yaşa ya da döneme bağlı kalmaksızın, hayatının her aşamasında öğrenme sürecine devam etmesini amaçlayan bir anlayışı yansıtmaktadır. “Öğrenmenin yaşı ve zamanı yoktur” ilkesiyle örtüşen bu yaklaşım, bireylerin sürekli gelişimini destekleyen ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını canlı tutan bir yapıya sahiptir (Sezgin, 2022).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet sunan Halk Eğitim Merkezleri, Mesleki Eğitim Merkezleri ve Açık Öğretim Kurumları, sınıf ortamında ve e-öğrenme kaynakları aracılığıyla dijital olarak sağladıkları hizmetleri her geçen gün artırmaktadır (Urhan, 2020: 32).

Yaşam boyu öğrenme hizmetleri, özellikle aile eğitim programları ve yetişkin okuma-yazma kursları üzerinden sunulmaktadır. Aile Eğitim Programı, aile fertlerinin, bulundukları kuşakta gerekli aile yaşamı yeterliklerini kazanmalarına yönelik bilgi, beceri ve davranışları kapsamaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022). Yetişkin okuma-yazma kursları ise, ülkemizde zorunlu eğitim kapsamında kalmamış, okuma yazma bilmeyen veya temel eğitimden eksik kalan yetişkin bireylere yönelik düzenlenen eğitimlerdir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Yaşam boyu Öğrenme Portalı ‘öğrenme ve çalışma fırsatlarına açılan kapı’ olarak hazırlanmış, güncel öğrenme ve istihdam fırsatlarının yanı sıra kişilerin mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu rehberlik bilgileri sunulmaktadır. Çeşitli hizmet sağlayıcılarından alınan verilerin bir araya getirildiği Yaşam Boyu Öğrenme Portalı’nda, temel eğitimden yükseköğretime, yaygın eğitimden uzaktan öğrenmeye tüm öğrenme fırsatları konusunda bilgi sunulmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin özellikle istihdama yönelik bilgi/beceri edinmede ve mevcut bilgilerin güncellenmesinde geçerli bir seçenek haline geldiği günümüzde, yaygın eğitim önem kazanmıştır ve ülkemizde nüfusun her kesimine hitap eden yaygın eğitim fırsatları geliştirilmektedir (Yaşam boyu Öğrenme Portalı, 2022).

Açık öğretim, eğitimi alan ve veren kişilerin mekân ve zamana bağlı olarak farklılaştığı yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Keegan, 1980). Açık ve uzaktan öğrenme sistemleri ise, öğrencilere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunan esnek bir eğitim biçimi olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt, Karadeniz ve Erdoğan, 2018: 21).

2.13. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Alanları/Programları

Bireylerin öğrenme ihtiyacı toplumsal gerekliliklerin ve bununla birlikte bireysel gelişim hedeflerinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, bir yandan bireylerin belirli alanlarda kendilerini geliştirme isteğinden, diğer yandan da küreselleşen ekonominin nitelikli ve verimli insan gücüne duyduğu gereksinimden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, günümüzde birçok birey kendi ilgi, ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda örgün eğitim dışındaki öğrenme fırsatlarına yönelmektedir. Özellikle çıraklık eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri ve meslek edindirme kursları gibi çeşitli kurumlar tarafından sunulan sertifika programları, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamakta ve yaşam boyu öğrenmenin uygulama alanlarını genişletmektedir (Yenen vd., 2016: 86).

Türkiye’de faaliyet gösteren yaşam boyu öğrenme kurumları, bireylerin eğitim süreçlerini kesintisiz biçimde sürdürmelerine olanak tanıyarak kişisel gelişimlerini desteklemeyi, mesleki yeterliliklerini artırmayı ve topluma daha aktif şekilde katılım sağlamalarını hedeflemektedir. Olgunlaşma enstitüleri, açık öğretim okulları, halk eğitimi merkezleri ve uluslararası değişim programları gibi farklı yapılar aracılığıyla sunulan bu eğitim fırsatları, her yaş grubundan ve eğitim düzeyinden bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine dâhil olmalarını mümkün kılmaktadır. Kurumlar arası bu çeşitlilik, eğitimde fırsat eşitliğini desteklemekte ve bireylerin daha bilinçli, etkin ve üretken bireyler olarak topluma katkı sunmalarını sağlamaktadır (Kutluay, Abukalloub ve Bal, 2025).

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme kurumlarında uygulanan eğitim programları Olgunlaşma Enstitüleri, Açık Öğretim Okulları, Halk Eğitimi Merkezleri, Tamamlama Programları, Sağlık, Aile Hayatı, Anne-Çocuk Eğitimi Programları, Vatandaşlık Eğitimi Programları, Öz-Doyum Eğitimi Programları, Toplumsal ve

Kırsal Kalkınma Programları, TÜBİTAK Eğitim Programları, Mesleki Eğitim Merkezleri, Turizm Eğitim Merkezleri, Erasmus+ Programı, Mevlâna Değişim Programı şeklindedir (Kutluay vd., 2025: 31-33).

Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetlerini yürüten başlıca kurumlar halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ve açık öğretim okullarıdır. Bu kurumların görevleri arasında; kurs ve kurs dışı eğitim faaliyetlerini düzenlemek, belge ve denklik işlemleri ile önceki öğrenmelerin tanınmasını sağlamak; işletmelerde mesleki eğitim faaliyetleri yürütmek; araştırma, geliştirme ve arşivleme çalışmaları yapmak; ulusal ve uluslararası tanıtım faaliyetlerinde bulunmak; tasarım, üretim ve pazarlama çalışmalarına katkı sağlamak; nitelikli iş gücü yetiştirmeye yönelik mesleki ve teknik eğitimler sunmak; yarışma, fuar, sergi, sempozyum, panel ve projelere katılım göstermek; sanatsal, sosyal ve kültürel etkinlikleri düzenlemek ve katılmak; açık öğretim okullarının eğitim hizmetlerini yürütmek ve uzaktan öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek yer almaktadır (Başbakanlık, 2018).

2.14. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

Yaşam Boyu Öğrenme konusunda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında; araştırmaların genellikle yaşam boyu öğrenmenin ne anlama geldiği ve eğitim sistemleri için neden gerekli olduğu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, yaşam boyu öğrenmenin kişisel bir uğraş alanı değil, aynı zamanda okulların ve kurumların bir zorunluluğu olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Alan yazınında, çoğunlukla üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları gibi genç kitleler ele alınmıştır.

De La Harpe ve Radloff (2000) çalışmalarında öğrenciler, yaşam boyu öğrenme davranışlarının gelişebilmesi için, yaşam boyu öğrenmenin eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Bilgi ve iletişim alanında yaşam boyu öğrenmenin öğretmenler ve öğrenciler açısından taşıdığı önemi incelemişlerdir. Öğretmenler ve öğrenciler, yaşam boyu öğrenme davranışlarının gelişimi için, geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerine ek olarak, bu süreci destekleyecek çeşitli etkinliklerin ve bu etkinliklere yönelik değerlendirmelerin de bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tuijnman ve Boström (2002), yaşam boyu eğitim ve öğrenme kavramlarının geçirdiği değişimi kuramsal bir çerçevede ele almışlardır. İsveç'te gerçekleştirdikleri araştırmada, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılım düzeylerinin demografik değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, genç bireylerin yaşlı bireylere kıyasla yaşam boyu öğrenmeye daha yüksek düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kadınların bu süreçte erkeklere oranla daha fazla ilgi gösterdiği ve katılım sağladığı sonucuna varılmıştır.

Diker Coşkun ve Demirel (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf, üniversite ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Karakuş (2013) tarafından yapılan çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel olarak iyi düzeyde seyretmektedir. Bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, 2. sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin 1. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bilici ve Bağcı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 178 öğretmen adayının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluklar arasında pozitif yönde, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çavuşoğlu ve Acar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme becerileri ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerde farklılıklar olduğunu

ortaya koymaktadır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme toplam puanı ile uzaktan eğitime ilişkin ‘etkinlik ve yatkınlık’ alt boyutu arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Sodhani vd. (2022), çalışmasında yaşam boyu öğrenme kavramının anlamı, neden önemli olduğu, yaşam boyu öğrenme sistemlerinin temel gereksinimleri ve yaygın olarak kullanılan kıyaslamalar gibi konulara değinilmektedir. Bu çalışma yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarına odaklanarak, bu alandaki temel ilkeleri ve uygulamaları ortaya koymayı amaçlamışlardır.

Günen (2024) tarafından gerçekleştirilen tarama modeline dayalı bu araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bu eğilimlerin önündeki katılım engelleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılım düzeyleri açısından yapılan karşılaştırmalarda ise, erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha düşük olduğu ortaya konulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KARİYER UYUM YETENEĞİ

Bu bölümde, kariyer kavramı, kariyer aşamaları, kariyer gelişim teorileri ve kariyer planlamasını etkileyen faktörler kuramsal çerçevede ele alınmaktadır. Ardından, kariyer uyum yeteneği ve bu yetenekle ilişkili kavramlar, kariyer uyum yeteneğini etkileyen faktörler, boyutları, önemi, konuya dair kuramsal yaklaşımlar ile yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar incelenmektedir.

3.1. Kariyer Kavramı

Kariyer sözcüğü, kökenini Latince ‘carrus’ (at arabası) ve ‘carrera’ (yol) kelimelerinden, Fransızca ‘carrière’ (koşu yolu, arena) ve İngilizce ‘career’ (meslek, meslek yaşamı) ifadelerinden alır. Tarih boyunca kullanılan bu kavram, özellikle 1970’li yıllardan itibaren işletme, personel yönetimi ve daha sonra insan kaynakları yönetimi alanlarında araştırma konuları arasında yer almıştır (Çelik, 2007: 6-7). Sözlük anlamı açısından kariyer, ‘bir meslekte zaman içinde kazanılan aşama, başarı ve uzmanlık’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025).

Kariyer kavramı, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir terimdir. Literatürdeki ilk tanımı ise 1937 yılında Amerikalı sosyolog Hughes tarafından yapılmıştır. Hughes, kariyerin yalnızca bireyin meslekte olan ilerlemesini ifade etmediğini, aynı zamanda bireyin hayat boyu edindiği tecrübeleri, üstlendiği rolleri ve toplumsal taleplerin değerlendirilmesi gereken bir kavram olduğunu vurgulamıştır (Hughes, 1937).

Kariyer kavramı yalnızca belirli bir meslek ya da işle sınırlı olmayıp, bireyin hayat boyu gerçekleştirdiği farklı faaliyetleri de kapsamaktadır. Kariyer ayrıca, bireyin kendini gerçekleştirme, kişisel gelişimini sürdürmesi ve maddi açıdan daha rahat olunması bakımından da oldukça önemlidir (Kaya, 2024:3).

Bunun yanı sıra kariyer, bireyin toplumdaki yerini belirleyen ve kişisel kimliğine şekil veren temel bir unsurdur. Bu yönüyle kariyer, sadece mesleki bir

süreç değil, aynı zamanda bireyin sosyal, psikolojik ve ekonomik yaşamını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir yapıdır (Arthur vd., 2005).

Kariyer kelimesinin farklı tanımları da aşağıda sıralanmaktadır:

Uğurlu, (2007: 12) tarafından kariyer şu şekilde açıklanmıştır: Kariyer yalnızca örgün eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerle kalmayıp, bireyin öğrenmeye ve kendini geliştirmeye yönelik kişisel çabasını ve gelişimini toplumda değer gören ve aranan özelliklerini de içeren bir kavramdır. Kariyer, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir; yalnızca bir meslek seçmek veya bir mesleğe başlamakla sınırlı değildir. Bu kavram, meslek öncesi ve sonrası tüm görevleri, boş zaman etkinliklerini, toplum içindeki rollerini ve bu alanlardaki tüm deneyim ve süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca kariyer, meslek kavramına göre daha geniş bir anlam taşımakta olup, günümüzde ‘meslek seçimi’ yerine ‘kariyer gelişimi’ anlayışının ön plana çıktığı vurgulanmaktadır.

Sullivan ve Baruch (2009: 1543), kariyeri, bireyin yaşamı boyunca hem kurum içi hem de kurum dışı deneyimlerini kapsayan, işle ilgili ve diğer ilgili deneyimlerden oluşan benzersiz bir model olarak tanımlamaktadır.

Ertürk (2011) kariyeri, bireyin yalnızca yürüttüğü işlerden ibaret görmemekte; aynı zamanda, kendisine sunulan iş pozisyonları doğrultusunda beklenti, ihtiyaç, amaç ve isteklerini karşılayacak şekilde planlanan eğitim ve gelişim süreçlerini de kapsayan sürekli ilerleyen bir gelişim süreci olarak tanımlamaktadır.

Coşgun (2019) tarafından kariyer, çağımızda “kariyer” kavramı genellikle “iş” ve “meslek” kavramlarıyla eşanlamlı olarak kullanılsa da bu kavramlar arasında önemli farklar bulunmaktadır. “Meslek”, bireyin belirli bir alanda sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinliklerle sürdürebildiği faaliyet alanı olarak tanımlanırken; “iş”, belirli bir işyerinde gerçekleştirilen benzer görev ve eylemlerin toplamı şeklinde ifade edilmektedir.

Işık, (2019) tarafından kariyer, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerinin yansıması olarak meslek yaşamlarında sürdürebildikleri bireysel faaliyetler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır.

Kaya (2024: 4) kariyeri, bireylerin yaşamında merkezi bir unsur olarak konumlandırmakta; kişisel gelişim, ekonomik refah, toplumsal statü ve kimlik oluşumunu etkileyen belirleyici bir faktör olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte kariyer, yalnızca bireysel düzeyde değil; örgütlerin sürdürülebilir başarısı ve toplumsal refahın artırılması açısından da kritik bir önem taşımaktadır.

Bireyin tüm yaşamını etkileyen kariyer kavramı, geniş bir içerik barındırmaktadır. Aydın (2018: 27) bu içeriği şu şekilde özetlemiştir:

- Kişinin iş yaşamına ilişkin tutum ve davranışlarını da kapsamaktadır.
- Kariyer, bireyin iş hayatına girişinden emeklilik sürecine kadar geçen tüm deneyim, görev ve gelişim süreçlerini kapsayan bir yolculuktur.”
- Kariyer, aynı örgüt içerisinde farklı görevlerde yükselmeyi ifade edebileceği gibi, mesleğin farklı alanlarında, değişik örgütlerde ve işlerde faaliyet göstermeyi de ifade etmektedir.

3.2. Kariyer Yolu/Kariyer Aşamaları

Yaşam boyunca bireyler farklı evrelerden geçmektedir ve bu evreler sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Bu evreler yalnızca bireyin kendisini değil; aynı zamanda özel hayatını, sosyal ilişkilerini ve mesleki gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Her yaş dönemi, bireyin gelişiminde farklı bir evreyi temsil eder ve bu evrelerin her biri, bireyin yaşamındaki değişim ve dönüşümlere ortam hazırlamaktadır (Mucuk, 2022:9).

Kariyer kavramının doğru biçimde analiz edilebilmesi için, bu kavramın belirli aşamalar ve süreçler çerçevesinde incelenmesi gerekmektedir. Kariyer aşamaları, bireyin işe başladığı andan emekliliğe kadar uzanan süreci kapsamaktadır. Her yeni iş deneyimiyle birlikte bu aşamalar yeniden yaşanmakta ve bireyin mesleki yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir. Literatürde bu süreç genellikle beş temel aşamada yer almakta olup şu şekilde sıralanmıştır: keşif, kurulma, kariyer ortası, kariyer sonu ve azalmadır (Çalık ve Ereş, 2006: 52–53).

3.2.1. Keşif Aşaması

Keşif aşaması, kariyer gelişiminin ilk evresini oluşturmakta ve bireyin mesleki yönelimlerini belirlemesi açısından oldukça kritik bir dönemi kapsamaktadır. Bu evre, bireyin çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerini içine almakta olup genellikle 0–25 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu süreçte birey, kariyerine dair ilk beklentilerini şekillendirmeye başlar. Yakın çevresinden, özellikle ailesi, arkadaşları, öğretmenleri ve diğer sosyal etkileşimlerden edindiği gözlemler yoluyla meslekler hakkında bilgi edinir. Bu bağlamda, birey hem meslekleri tanıma fırsatı bulur hem de kendisine uygun alanları keşfederek kariyerine yön verecek kararlar alır. Keşif aşamasının temel özelliklerinden biri, bireyin ilgi alanlarının belirginleşmesi ve gelecekteki mesleki yönelimine ilişkin kararların şekillenmesidir. Öğrenim göreceği alanın seçimi de çoğunlukla bu dönemde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, bireyin bu süreçte kariyer yapmak istediği meslek doğrultusunda; kendi yeteneklerini, kişilik özelliklerini ve gelecek beklentilerini dikkate alması büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada alınan doğru kararlar, sonraki kariyer evrelerinin başarısı açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle keşif aşaması, yalnızca kariyerin başlangıcı değil, aynı zamanda mesleki gelişimin temelini atıldığı stratejik bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Tonus ve Paşaoğlu Baş, 2020: 223).

3.2.2. Kurulma Aşaması

Kariyer gelişiminin ilk aşaması olarak kabul edilen ve genellikle 25–35 yaş aralığındaki bireyleri kapsayan bu dönemde, kişiler kariyer hedefleriyle uyumlu bir işe yerleşmekte; mesleki yaşamlarının ilk yıllarında düzenli çalışma alışkanlığı kazanarak deneyim edinmekte, mesleki becerilerini geliştirmekte ve akran grupları tarafından kabul görmektedir. Bu süreçte bireyin güvenlik ve istikrar gereksinimi ön plana çıkmakta; aile bağlarından bağımsız bir gelir elde eden birey, ekonomik özerkliğini kazanarak kendine özgü bir yaşam biçimi oluşturmaktadır (Arıcı, 2016).

Kurulma aşaması, bireyin çalışma hayatına adım atarak mesleki yaşamını inşa etmeye başladığı kritik bir dönemdir. Bu aşamada birey, edindiği ilk iş deneyimleriyle birlikte bulunduğu pozisyonun ilgi ve yetenekleriyle ne derece örtüştüğünü değerlendirmeye çalışır. En önemli unsur, bireyin kariyer hedeflerine

uygun bir işe yerleşmesidir. Bu dönemde bireyin motivasyonu yüksektir ve tüm performansını sergileme eğilimindedir. Bu süreçte çok sık iş değiştirmek, kurulma aşamasının tamamlanmasını geciktirebilir ve bireyin mesleki istikrar kazanmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle birey, çalıştığı ortamda kendini kanıtlama eğilimi gösterir; yöneticilerine ve iş arkadaşlarına yetkinliğini ortaya koymak, kariyer basamaklarını tırmanmak ve profesyonel olarak ilerlemek için çaba harcar. Aynı zamanda, bu dönem bireyin iş yaşamına dair beklentileriyle gerçeklik arasında bir yüzleşme yaşadığı bir evredir. Sonuç olarak, bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçimi yapmaları, bu evrede büyük önem taşır. Kendini gösterme ve güç elde etme ihtiyacının ön planda olduğu bu süreç, kariyer gelişiminin temellerinin atıldığı ve bireyin arzu ve beklentilerinin şekillenmeye başladığı bir dönemdir (Mucuk, 2022:11-12).

3.2.3. Kariyer Ortası Aşaması

Yaşamın olgunluk döneminde birey, işinde deneyim kazanmış, görev ve sorumluluklarını sağlamlaştırmış ve kariyer basamaklarında bir veya birkaç adım ilerlemiş olur. Bu dönemde temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının önemi azalırken, başarı elde etme, saygınlık kazanma ve takdir edilme gibi üst düzey ihtiyaçlar daha belirgin hale gelir. Birey, bir yandan mevcut pozisyonunu korumaya çalışırken, diğer yandan da kariyerinde ilerleme ve yükselme olanaklarını araştırmaktadır (Çınar, 2005: 12).

Bu dönemde birey, kariyerini ve yaşamını yeniden gözden geçirme eğilimindedir; mevcut kariyer hedeflerini ve planlarını değerlendirir. Henüz bir kariyer krizi yaşamamışsa, elde ettiği kazanımları sürdürmeye odaklanır ve iş performansını geliştirmeye yönelik çaba gösterir. Ancak birey, kariyerinde başarısız olduğunu ya da yanlış tercihler yaptığını düşünmeye başlarsa, bu durumu düzeltmek amacıyla değişikliklere yönelerek yeni iş olanaklarını araştırabilir. Bu dönemde birey, çeşitli kariyer krizleriyle karşı karşıya kalabilir. Söz konusu krizler hem birey kaynaklı hem de örgütsel nedenlerden kaynaklanabilir. Bu krizlerin olası nedenleri arasında; iş yerinde terfi ya da gelişim fırsatlarının kısıtlı olması, bireyin olgunluk dönemine girmesiyle birlikte ailesine ve çocuklarına daha fazla zaman ayırma

gereksinimi duyması, sağlık sorunları, boşanma gibi kişisel yaşam olayları ya da ölüm duygusunun artması gibi faktörler yer alabilir (Aytaç, 1998).

3.2.4. Kariyer Sonu Aşaması

Bu dönem, bireyin kariyer yaşamının son evresini oluşturan ve genellikle en uzun süren safhadır. Bazı bireyler bu aşamada mesleki yaşamlarının en üst kademelerine ulaşmış olabilirler. Ancak bu döneme, kariyerin önceki aşamalarında yaşanan eskime ve kariyer ortası sorunları da taşınabilir. Yaklaşık olarak 50-65 yaş aralığını kapsayan bu süreçte birey, iş yaşamında elde ettiği konumu korumaya yönelik çaba gösterir. Saygınlık kazanma ve kendini gerçekleştirme gereksinimi bu dönemde önemini sürdürmektedir. Bu evrede bireyler, daha çok kendi kişilik gelişimlerine odaklanma eğilimindedir; örgüte bağlılık ya da yönelim ise önceki dönemlere kıyasla daha düşük seviyededir (Ünver, 2007).

Emeklilik dönemine yaklaşırken birey, kariyerinin son aşamasına girer. Bu dönemde bazı kişiler, daha önce oluşturdukları sağlam kariyer planları doğrultusunda mesleki olarak en yüksek konuma ulaşırken; bazıları ise birikim ve deneyimlerini paylaşarak danışmanlık yapar ve çalıştıkları kurumların bu deneyimlerden faydalanmasına katkı sağlarlar (Şimşek vd., 2007).

3.2.5. Emeklilik Aşaması

Emeklilik dönemi, bireyin kariyer gelişim sürecinin tamamlayıcı aşamasıdır. Bu süreçte kişi, meslek hayatı boyunca kazandığı bilgi ve deneyimlerle olgunlaşmış, kariyer hedeflerinin çoğunu gerçekleştirmiş bir konuma ulaşmıştır. Çalışma yaşamından ayrılan birey, bu süreçte zaman bulamadığı ilgi alanlarına yönelmekte ve kişisel doyum sağlamaktadır. Bazı bireyler emeklilik sürecine uyum sağlamakta zorlanabilirken, bazıları deneyimlerini kurum içinde paylaşarak katkı sunmaktadır. Kurumların bu dönemde bireylere rehberlik ve destek programlarıyla yardımcı olmaları önemlidir. Sonuç olarak, emeklilik dönemi bireyin yaşamında yeni hedefler belirlediği ve kariyer yolculuğunu farklı bir perspektiften devam ettirdiği bir evredir (Mucuk, 2022: 13).

Çalışma hayatının son evresi olan emeklilik, genellikle planlanabilir ve öngörülebilir bir süreç olarak görülse de, bazı bireyler için beklenmedik ve duygusal açıdan zorlayıcı bir deneyim niteliği taşıyabilir. Emeklilik yaklaşırken bireyin fiziksel gücü, sorumluluk alanı ve kariyerine ilişkin etkinliği azalmakta; iş yaşamının sona ermesiyle birlikte yaşamında anlamlı bir boşluk oluşabilmektedir (Sav, 2008: 21).

3.3. Kariyer Yaklaşımları

Literatür araştırması yapıldığında kariyer yaklaşımlarının aşağıda şekilde ele alındığı görülmüştür.

3.3.1. Klasik Kariyer Yaklaşımı

Örgütsel bakış açısıyla değerlendirilen klasik (geleneksel) kariyer kuramı, tek kademeli bir kariyer güzergâhı olarak tanımlanır. Bu kurama göre birey, belirli bir meslek alanında dikey olarak ilerleyerek kariyerini sürdürür. Başka bir ifadeyle klasik kariyer kuramı, bireyin aynı meslek sınıfı içerisinde farklı pozisyonlara geçerek veya aynı alanda uzmanlaşarak kariyerine yön vermesini ifade eder (Koç, 2015: 29).

Geleneksel kariyer yaklaşımı; belirli iş tanımlarının net olduğu, süreklilik ve hiyerarşik yapının ön planda tutulduğu, yapılan işe büyük önem verilen bir anlayışı yansıtır. Bu yaklaşımda kariyer gelişimi, zaman içinde yavaş ve adım adım gerçekleşir. Yatay kariyer geçişleri pek mümkün değildir ve bireylere kendi kariyerlerini şekillendirme veya planlama özgürlüğü tanınmaz. Geçmiş odaklı, katı bir yapıya sahiptir. Bireyin kariyerine yön verme sürecinde örgütteki üst düzey yöneticilerin etkisi oldukça fazladır (Yörük, 2013: 49-50).

3.3.2. Esnek Kariyer Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, iş ile ilgili görevler kesin sınırlarla tanımlanmamakta ve yalnızca tek bir kuruluşla sınırlı kalmamaktadır. Birey, birden fazla kurum arasında geçiş yaparak kariyerini bu esneklik içinde devam ettirebilmektedir. Bu anlayış, genellikle geleneksel örgütsel kariyer ve sınırlı kariyer kavramlarının karşıtı olarak

değerlendirilmektedir. Bu kariyer anlayışına sahip bireylere örnek olarak; farklı kurum ve çalışanlara yaşam koçluğu gibi konularda danışmanlık hizmeti sunan uzmanlar, bilgi teknolojileri alanında bir kuruma bağlı olmadan serbest (freelance) olarak çalışan profesyoneller ya da herhangi bir tercüme bürosuna bağlı kalmaksızın, internet üzerinden ihtiyaç duyan kişilerle doğrudan iletişime geçerek çeviri hizmeti sunan serbest çevirmenler gösterilebilir. Bu kişiler, geleneksel örgütsel kariyer sınırlarının dışında, daha esnek ve bağımsız bir kariyer yolu izlemektedirler (Erdoğan ve Koçer, 2009).

3.3.3. Sınırsız Kariyer Yaklaşımı

Sınırsız kariyer yaklaşımı, kariyer yolculuğunda dönüm noktalarını belirlerken bireyin öğrenme ve gelişim düzeyini ön plana çıkarırken; geleneksel kariyer anlayışı daha çok bireyin yaşına dayalı bir perspektif benimsemektedir. Bu yaklaşıma göre bireylerden; belirsizlik ve güvencesizlik koşullarına hazırlıklı olmaları, ücret veya terfi gibi dışsal ödüller yerine içsel tatmin ve başarıya yönelmeleri ve sürekli öğrenmeye açık olmaları beklenmektedir (Seçer, 2007: 21).

Sınırsız kariyer; bireyin önünde yer alan kariyer fırsatlarının herhangi bir kurumsal ya da yapısal sınırla kısıtlanmadığını vurgular. Bu yaklaşım, bireyin başarıya ulaşabilmesi için mevcut sınırsız kariyer olanaklarını nasıl tanımlayabileceğini ve bu fırsatları nasıl etkili bir şekilde değerlendirebileceğini kapsamaktadır (Kale ve Özer, 2012, s. 175).

3.3.4. Çok Yönlü Kariyer Yaklaşımı

Çok yönlü kariyer yaklaşımı, bireyin kariyerini kendi değerleri doğrultusunda yönetmesini ve bu sürecin sorumluluğunu üstlenmesini temel alan bir yaklaşımdır. Bu kurama göre bireyler, kariyerlerinin yönetimi, mesleki gelişimleri ve gelecek planlarının şekillendirilmesinde aktif bir rol üstlenirler. Kişisel özgürlük ve değişen koşullara kolayca uyum sağlama becerisi bu yaklaşımın temel unsurlarındandır. Ayrıca bireylere, içsel değerleri doğrultusunda hareket ederek kendi kariyerlerini yönetme ve yönlendirme fırsatı sunar. Aynı zamanda, bireylerden bu süreci kendi başlarına yürütebilme sorumluluğu da beklenmektedir (Hall, 2004: 6).

3.3.5. Çift Basamaklı Kariyer Yaklaşımı

Çift basamaklı kariyer kuramı, bireylerin kariyerlerini hem teknik (uzmanlık) hem de yönetsel (liderlik) alanlarda geliştirebileceklerini öngörür. Ancak teknik alanda yüksek başarı gösteren bir kişinin, yönetsel görevlerde gerekli olan iletişim, liderlik ve kavramsal becerilere sahip olmaması durumunda aynı başarıyı göstermesi her zaman mümkün olmayabilir. Bu bireylerin yönetim alanında kariyer yapmak istemelerinin temelinde; mevki, yüksek gelir ve prestij gibi beklentiler yer almaktadır. Yönetsel basamaklarda ilerlemek isteyen bireylerin, kariyer planlamalarını etkin bir şekilde yapmaları gerekmektedir. Öte yandan, organizasyonların da bu bireyleri doğru bir değerlendirme sürecine tabi tutarak, kişisel gelişimlerini desteklemeleri ve motivasyonlarını artırmaları büyük önem taşımaktadır (Parlak, 2016: 8).

3.3.6. Portföy Kariyer Yaklaşımı

Portföy, bir çalışanın çeşitli sektörlerde yaptığı kısa süreli işlerden kazandığı tüm beceri ve deneyimlerin toplamı olarak ifade edilmektedir. Portföy kariyer modelinde, birey tek bir kuruma tam zamanlı bağlı kalmaz. Bu yaklaşımda çalışan, projeler veya görevler bazında bağımsız olarak çalışır ve emeğinin karşılığını doğrudan alır. Burada terfi veya kurumsal yükselme gibi geleneksel kariyer basamakları söz konusu değildir; öncelik, yapılan işin niteliği ve bireyin sağladığı katkıdır. Bu modelde bireyler, farklı kurumlar ya da müşteriler için çeşitli görevleri yerine getirebilir. Özellikle bilgisayar ve yazılım alanında çalışanlar bu kariyer modeline örnek olarak gösterilebilir. Bu kişiler, kendi mesleki gelişimlerinden ve eğitimlerinden kendileri sorumludur; çalıştıkları kurumlar bu konuda yükümlülük taşımamaktadır (Çelenk, 2022).

3.4. Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması, bireyin önce kendini tanıması, ardından meslekleri ve bu mesleklerin eğitim ile iş olanaklarını inceleyerek hedefler belirlemesi ve çalıştığı örgütteki fırsatları kişisel hedefleriyle uyumlu biçimde planlaması süreci olarak tanımlanabilir (Kayacan vd., 171).

Kariyer planlaması, yalnızca bireysel bir süreç gibi görünse de çevresel etkileşimlerle de şekillenir. Birey, kariyer hedeflerini belirlerken kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini, becerilerini ve değerlerini objektif biçimde değerlendirir, mevcut fırsatları analiz eder ve bu doğrultuda bir eylem planı hazırlar. Planı uygulama sürecinde çevresiyle etkileşimde bulunur, geri bildirimler alır ve bu bilgiler ışığında planlarını yeniden gözden geçirir. Bu geri bildirimler, bireyin daha sağlıklı ve gerçekçi kararlar almasına yardımcı olurken, çevreden tamamen bağımsız ve tek taraflı kararlar almasını engellemektedir (Kordon, 2006).

Kariyer planlaması, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve motivasyonları geliştirmeye yönelik olarak, örgüt içinde ilerleme ve terfi süreçlerini sistematik bir biçimde düzenleyen planlı bir süreçtir (Tüz, 2003).

Kariyer planlaması, bireylerin kariyerlerine ilişkin kararlar almaları, kendi yeterliliklerini tanımaları ve hedeflerini belirleme çabalarıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle kariyer planlama, yalnızca yaşamın belirli bir döneminde değil, bireyin tüm yaşamı boyunca etkisini sürdüren ve yaşamın tamamını kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Güven, 2020).

Taşlıyan vd., (2011: 235) tarafından kariyer planlamasının aşağıdaki şekilde yapılması gerektiği ifade edilmiştir:

Genel Bakış: Kariyer planlamasının başlangıç noktasını, ulaşılmak istenen hedefin belirlenmesi oluşturmaktadır. Birey, hangi konuma ne kadar sürede erişmek istediği konusunda net ve kararlı olmalıdır. Bununla birlikte, süreç içerisinde karşılaşılabilecek olası engeller göz ardı edilmemeli ve alternatif çözümler (B planı) hazır bulundurulmalıdır.

Sektör Seçimi: Planlamanın ikinci aşamasını, kariyer gelişiminin sürdürüleceği sektörün belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu noktada, gelecekte gelişim potansiyeli yüksek olan sektörlerin ve işletmelerin tespit edilmesi, ayrıca bu alanlardaki ihtiyaç boşluklarının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Sektör seçimi yapılırken bireyin bilgi, beceri ve yetkinlikleri de dikkate alınmalıdır.

Pazarlama Stratejisi: Uygun sektör ve meslek alanı belirlendikten sonra bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerini en etkili biçimde ortaya koyabileceği pozisyonlara yönelik stratejik bir plan geliştirilmelidir.

Güçlü ve Zayıf Yönlerin Analizi: Bu aşamanın temel amacı, güçlü yönlerin geliştirilmesi ve zayıf yönlerin en aza indirgenmesidir. Bunun için bireyin, kendisini mümkün olduğunca tarafsız bir şekilde değerlendirmesi ve öz farkındalık geliştirmesi gerekmektedir.

Eylem Planı: Kariyer hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamaya konulan faaliyetlerden oluşmaktadır. Bu süreçte alan araştırmaları yapmak, sektör uzmanlarıyla görüşmek veya ilgili alanda başarı sağlamış kişilerin deneyimlerinden yararlanmak, planın etkinliğini artıracaktır.

Finansal Planlama: Kariyer planında yapılacak değişikliklerin bireyin mali durumuna etkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, kariyer haritasının ve mevcut koşulların belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi faydalı olacaktır.

3.5. Kariyer Uyum Yeteneği Kavramı

Uyum, değişen koşullara sorunsuz bir şekilde ayak uydurabilme ve değişime karşı esneklik gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Kariyer uyum yeteneği ise, bireyin bir mesleki role hazırlanırken veya bu role giriş sürecinde karşılaşılabileceği öngörülebilir gelişim görevlerini başarıyla yerine getirebilme ve çalışma yaşamında ortaya çıkabilecek beklenmedik değişimlerle etkili bir şekilde başa çıkabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 1997).

1980'lerin başına kadar bireylerin mesleki gelişimlerini açıklamak için “gelişimsel kariyer olgunluğu” kavramı kullanılmıştır. Ancak zamanla, mesleki olgunluğun yalnızca yaşa bağlı olmadığı anlaşılmış ve bu nedenle bireyin meslek seçimi ile mesleki görevler arasındaki uyumunu ifade eden “kariyer uyum yeteneği” kavramı geliştirilmiştir. Bu kavram, birey ile çevresi arasındaki ilişkilere odaklanmakta ve yetişkinlerin kariyer geçişleri ya da değişiklikleri sırasında geliştirdikleri başa çıkma davranışlarını içermektedir (Rees, 2017).

Kariyer uyumu kavramı, yetişkin bireylerin sürekli değişen ve gelişen iş dünyasının getirdiği zorluklara nasıl uyum sağladıklarını açıklamak amacıyla yaklaşık 40 yıl önce Donald Super tarafından geliştirilmiş ve tanımlanmıştır. Bu kavram, kariyer gelişim sürecinde önemli bir yer tutmakta olup, kariyer başarısının temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir ve aynı zamanda kariyer uyumu, bireylerin kariyer kararlarını oluşturma sürecinde ve değişken iş dünyasında yön bulma kapasiteleri ile becerilerini ifade etmektedir. Bu kavram, stresli dönemlerde ve zorlu çalışma koşullarında kariyer değişikliklerine uyum sağlama ve bu durumlarla başa çıkma imkânı sunan esnek ve uyumlaştırıcı bir kaynak olarak işlev görmektedir. (Kaya, 2024:6).

Kariyer uyum yetenekleri, bireylerin kendi yetenek ve ilgilerine uygun mesleklerde başarılı olabilmeleri için gerekli tutum, beceri ve davranışların tümünü kapsayan bir kavramdır. Bu yetenekler, insan kaynaklarının karşı karşıya kaldığı profesyonel görevler, zorlu yaşam olayları, kriz durumları ve mesleki geçişler gibi unsurlarla başa çıkabilmek için gerekli olan psiko-sosyal kaynaklarla doğrudan ilişkilidir. Kariyer uyumu, değişen iş dünyasına uyum sağlama ve yeni ya da karmaşık kariyer yollarının oluşturduğu stresle yapıcı biçimde baş edebilme becerisini kapsamaktadır. Aynı zamanda kariyer uyumu; bireyin olumlu bir yönelim sergilemesini, geçmişle bugün arasında anlamlı bağlar kurmasını, geleceği en azından öngörülebilir hale getirmesini ve kariyer fırsatlarına yönelik sürdürülebilir bir vizyon geliştirmesini içermektedir. Kişinin hem kendisine hem de çevresine ilişkin bilgi edinmeye istekli olması, karşılaşılabileceği engelleri aşarak hedeflerine ulaşma sürecinde direnç göstermesi, bireysel gücünün bir göstergesidir. Sonuç olarak, mesleki rolleri etkin bir biçimde yerine getirebilme yetkinliği, kariyer başarısının temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kaplan, 2019:1).

Kariyer uyumu; belirli görevleri yerine getirmeye hazır olmak, iş yaşamındaki rolleri üstlenmek ve değişen iş koşullarının yarattığı belirsizliklerle başa çıkabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Hem ergenlerde hem de yetişkinlerde, kariyer uyumu planlı davranışları, bireyin kendini tanımasını, çevresini araştırmasını ve bilinçli kararlar almasını gerektirmektedir (Savickas, 1997: 254).

Kariyer uyum yeteneğine dair literatürde farklı bakış açılarıyla yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Savickas (1997: 248) tarafından kariyer uyum yeteneği, bireyin iş hayatında karşılaştığı değişim ve zorluklarla başa çıkmasını sağlayan, gelecekte üstlenebileceği roller için gerekli olan kişisel kaynakları ifade eden bir psikolojik özellik olarak tanımlanmıştır.

Günay ve Çarıkçı (2018: 430) kariyer uyum yeteneğini, bireylerin meslek yaşamlarında ve sürekli değişen iş koşullarında etkili bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan yetkinliklerin bütünü olarak tanımlamıştır.

Kalafat (2012: 170) kariyer uyumunu, bireyin bir mesleki role hazırlanma veya bu role geçiş sürecinde karşılaşılabileceği gelişimsel görevlerle başa çıkabilme yeterliliğinin yanı sıra, meslek ve çalışma koşullarında ortaya çıkabilecek ani ve öngörülemeyen değişimlere karşı da uyum gösterebilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kariyer uyumunun yalnızca mesleki olgunlukla sınırlı kalmayıp, daha geniş kapsamlı ve dinamik bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Yeşiltaş (2014: 1297) ve arkadaşlarına göre, kariyer uyum yetenekleri, bireyin iç dünyası ile dış çevresinin etkileşimi sonucu şekillenmekte olduğunu ve bu uyumun, bireyin içinde bulunduğu kültür ve çevresel koşullardan etkilenecek biçim kazanmaktadır. Kariyer uyumu, bireyin mesleki görevleri eksiksiz yerine getirme, işin gerektirdiği rolleri üstlenme ve değişen iş ortamları ile çalışma koşullarının getirdiği belirsizlikleri aşabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Baumeister ve Vohs (2007) tarafından kariyer uyum yeteneği; bireyin ulaşılabilir kariyer fırsatlarını araştırabilme, geleceğe yönelik planlar yapabilme, uygun ve gerçekçi kararlar alabilme becerilerini kapsadığını aynı zamanda bireyin hedeflerine ulaşmasında etkili olan kişisel, kişiler arası ve çevresel faktörleri yönetme ve öz düzenleme yetkinliklerini de içerdiğini ifade edilmektedir.

Kavi ve Kaya (2018:105), kariyer uyum yeteneğini bireylerin öngörülebilir mesleki görevler için hazırlık yapmalarını, iş rollerine etkin biçimde katılım göstermelerini ve aynı zamanda iş yaşamında ortaya çıkabilecek beklenmedik değişimlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlayan bir yeti olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca bu yeteneğin, özellikle genç bireylerin kariyer gelişim süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu; onların iş yaşamına ve sürekli değişen çalışma koşullarına uyum sağlayabilmeleri için gerekli tutum, beceri ve davranışları kapsayan köklü bir yapı olduğunu belirtmektedir.

Mahmutoğlu (2022: 6), kariyer uyumluluğunu, kişilerin mesleki karar alma aşamalarında ve sürekli değişen çalışma ortamlarında kendilerine yol haritası çizmelerine olanak tanıyan bir nitelik ve beceri seti olarak tanımlamaktadır. Bu yetenek, aynı zamanda bireylerin baskı altındaki zamanlarda ve belirsizliğin hakim olduğu şartlarda kariyer geçişlerine başarılı bir şekilde adapte olmalarına ve bu zorluklarla mücadele etmelerine imkân veren esnek ve destekleyici bir araçtır. Ek olarak, kariyer uyumluluğu, kişinin profesyonel hayatında karşılaşılabileceği engellere ve dönüşümlere karşı hazırlıklı olmasını sağlayarak; mesleki çeviklik, dayanıklılık ve ilerleme açısından hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

3.6. Kariyer Uyum Yeteneği ile İlişkili Kavramlar

Literatür incelemeleri, kariyer uyumu becerisiyle ilişkili temel kavramlar arasında değişime tepki gösterme, uyum sağlama ve adapte olma yeteneklerinin öne çıktığını göstermektedir. Bu beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

3.6.1. Değişime Tepki ve Uyum Sağlama

Bireyler yaşamları boyunca; okuldan iş yaşamına geçiş, meslek veya pozisyon değişiklikleri, iş yerinde farklı görevler üstlenme gibi durumlarla karşılaşabilirler. Bu tür değişiklikler, kişinin çevresine yeniden uyum sağlamasını gerekli kılar. Özellikle 21. yüzyıldaki hızlı kariyer dönüşümleri düşünüldüğünde, uyum sağlama döngüsü, bireylerin bu değişimlerle başa çıkabilmeleri için kritik bir kavram olarak öne çıkmaktadır (Savickas ve Porfeli, 2012).

Yaşamın çeşitli alanlarında değişim yaşandığında, bireylerin bu değişimlere uyum sağlayabilme ve uyarlanabilir olma yetenekleri önemli bir hale gelmektedir. Ancak bireyler farklı şekillerde değişime karşı tepki göstermektedirler. Bazı bireyler, işverenler ve özellikle kariyer rehberleri değişim ve belirsiz koşullardan kaçınma eğilimindeyken; bazı kişiler ise bu tür durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmekte

ve hatta bu süreçleri kişisel gelişim fırsatına dönüştürebilmektedir (Havenga'ya 2012: 21). Değişim dizisinde, bireyin kendisini proaktif biçimde hazırlaması ve kariyer uyum yeteneğini geliştirmesi belirleyici bir önem taşımaktadır (Sartık ve Ballı, 2020: 69).

3.6.2. Adapte Etmek

Adaptasyon kavramı, kökeni Latince'ye dayanan ve “uydurmak” ya da “uyum sağlamak” anlamlarını taşıyan bir terimdir. Zamanla, bu kavram “adapt” kök sözcüğü temel alınarak uyarlanabilirlik, uyumluluk ve adaptasyon gibi farklı ancak ilişkili boyutlarda ele alınmıştır. İnsanlar değişim karşısında az ya da çok hazırlık yapar; bu süreçte değişiklikleri yönetebilmek için kişisel kaynaklarını dönüştürme eğilimi gösterir. Değişim gereksinimi ortaya çıktığında bireyler bu duruma farklı seviyelerde tepki verebilir ve nihayetinde yaşamın sunduğu çeşitli rollere uyum sağlayarak onlarla bütünleşirler (Savickas ve Porfeli 2012: 662).

Çalışanların kariyer beklentileri ile iş dünyasındaki mevcut koşullar her zaman uyumlu olmayabilir. Bu nedenle bireylerin, iş yaşamının gerekliliklerine ve değişen şartlarına uyum sağlayabilmeleri önemlidir. Başka bir deyişle, çalışanlar içinde bulundukları koşulları kendi çıkarları doğrultusunda optimize etme ve çalışma ortamının özelliklerini şekillendirme yetisine sahip olmalıdırlar (Denizli ve Taçgın, 2018: 424).

Kariyer uyum yeteneği kavramını anlayabilmek için, kariyerle bağlantılı diğer temel kavramların da bilinmesi önemlidir. Bu çerçevede, benlik yapısı, kariyer inşası, kariyer dayanıklılığı ve bilişsel yetenek gibi kavramlar hem kariyer uyumunu kavramada hem de geliştirmede önemli bir temel sağlar (Köker, 2024: 14).

Benlik yapısı, bireylerin tercihlerini yönlendiren ve bu yönüyle kariyer uyum süreçleriyle yakından ilişkili olan temel bir kavramdır. İnsan yaşam döngüsü incelendiğinde, kariyerin uzun bir zaman aralığını kapsadığı ve bireylerin yaşamlarını çok boyutlu biçimde etkilediği görülmektedir. Yaşam tasarımı paradigmasına göre bireyler, çevresel deneyimlerinden edindikleri benlik yapıları doğrultusunda seçimlerde bulunmakta ve bu seçimler aracılığıyla kariyerlerini şekillendirmekte ve geliştirmektedirler (Savickas vd., 2009).

Kariyer inşa sürecinin ardından, kariyerin beraberinde getirdiği çeşitli durumlara karşı dayanıklılık gösterebilmek kritik bir öneme sahiptir. Dayanıklılık, bireyin kariyer yaşamında karşılaşılabileceği güçlüklerle başa çıkabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapasitenin yüksek düzeyde olması, bireyin kariyer uyumunu destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. İş yaşamında karşılaşılan olumsuzluklar, çatışmalar ya da kimi zaman olumlu gelişmelerin ardından yaşanan gerilemeler karşısında yeniden toparlanabilme ve sürece uyum sağlayabilme becerisi, literatürde “dayanıklılık” kavramı ile ifade edilmektedir (Luthans, 2002).

Kariyer dayanıklılığı, iş yaşamındaki zorluklar ve değişimlerle başa çıkabilme kapasitesini belirtirken; bilişsel yetenekler, bireyin problem çözme, öğrenme ve uyum sağlama becerilerini kapsamaktadır. Bu kavramlar, kariyer uyum yeteneğinin oluşumunda birbirini tamamlayan unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Köker, 2024: 14; Savickas vd., 2009).

3.7. Kariyer Uyum Yeteneğini Etkileyen Faktörler

21. yüzyılın değişen ve hızla gelişen koşulları, kariyerlerin de daha esnek, belirsizlik içeren ve öngörülemeyen değişimlere açık bir yapıya dönüşmesine neden olmuştur. Geleneksel kariyer anlayışının yerini, bireylerin kendi kariyerlerini yönettikleri, sürekli öğrenme, beceri geliştirme ve değişime uyum sağlama gibi unsurların ön planda olduğu dinamik kariyer yapıları almıştır. Bu yeni yapı, bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları ani değişikliklere karşı daha hazırlıklı ve dayanıklı olmalarını gerektirmektedir (Ataman, 2022: 54).

Kariyer uyum yeteneği, bireyin değişen iş dünyası koşullarına ve yaşam rollerine esnek bir şekilde uyum sağlayabilme kapasitesini ifade etmektedir (Savickas, 1997). Bu yetenek; bireysel, çevresel ve sosyal birçok faktörün etkileşimi sonucunda şekillenmekte olup, aşağıda sıralanmıştır:

Bireysel faktörler; kişilik özellikleri, öz-yeterlik algısı, benlik saygısı ve yaşam doyumu ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar, öz-yeterlik düzeyi yüksek bireylerin kariyer uyum yeteneklerinin daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır (Hirschi, 2009). Ayrıca, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi pozitif

psikolojik sermaye unsurları da kariyer uyum yeteneğini olumlu yönde etkilemektedir (Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2019).

Çevresel faktörler; özellikle aile, okul ve iş çevresinden gelen desteklerle ilişkilidir. Aile desteği, gençlerin kariyer karar süreçlerinde önemli bir rol oynamakta ve onların mesleki gelişimlerinde güven duygusunu artırmaktadır (Guan et al., 2015). Bunun yanında, öğretmenler ve mentörler tarafından sağlanan rehberlik de bireyin kariyer uyum kapasitesini güçlendirmektedir (Nota et al., 2015).

Sosyal ve kültürel faktörler; bireylerin kariyer gelişiminde önemli belirleyicilerden biridir. Toplumsal beklentiler, cinsiyet rolleri ve ekonomik koşullar bireyin kariyer uyumunu doğrudan etkilemektedir (Siyez ve Belkıs, 2016). Özellikle küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin hızlandığı günümüzde, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve esnek kariyer anlayışları, kariyer uyum yeteneğini destekleyen kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Tonus ve Paşaoğlu Baş, 2020).

3.8. Kariyer Uyum Yeteneğinin Boyutları

Kariyer uyum yeteneği, çok boyutlu ve hiyerarşik bir yapıya sahip bir kavram olarak ele alınmaktadır. Literatürde bu yeteneğin temel bileşenleri “4C” modeli ile açıklanmaktadır: Concern (kaygı), Control (kontrol), Curiosity (merak) ve Confidence (güven). Bu dört unsur bir araya geldiğinde, kendi anlamlarının ötesine geçerek bütünsel bir yapı oluşturur ve bireyin kariyer uyum yeteneğini güçlü bir şekilde tanımlar (Savickas ve Porfeli, 2012: 663).

Kariyer uyum yeteneğinin boyutları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Kariyer Uyum Yeteneğinin Boyutları
(Kaynak: Savickas , 2013)

Uyumluluk Boyutları	Tutumlar ve İnançlar	Yetkinlikle Başa Çıkma	Davranışlar	Kariyer Problemi
Kaygı	Planlılık	Planlama	Farkındalık, ilişkili ve hazırlama	Aldırışsızlık
Kontrol	Belirleyici	Karar verme	İddialı, disiplinli ve kasıtlı	Kararsızlık
Merak	Meraklı	Keşfetme	Deney, risk alma ve sorgulayan	Gerçekdışı (Hayali)
Güven	Etkileyici	Problem Çözme	Israrcı çaba gösterme ve çalışkan	Çekingenlik

3.8.1. Kaygı

Kaygı, bireyin mesleki geleceğine yönelik olarak kendi yeteneklerinin bilincinde olmasını ve buna göre planlar yapmasını ifade eder (Kanten, 2012: 193).

Kariyer uyumunu etkileyen ve onunla yakından ilişkili olan kavramlardan biri kariyer kaygısıdır. Kariyer kaygısı, bireyin kendi mesleki geleceğine ilişkin yaşadığı belirsizlik, endişe ve kararsızlıkların tümünü kapsar. Bu kaygı, yalnızca bir meslek seçimi yapmak ya da seçilen kariyeri sürdürmekle sınırlı olmayıp; aynı zamanda işsiz kalma, başarısız olma ve hedeflere ulaşamama gibi durumlara dair endişeleri de içerir Bunun yanı sıra, kariyer kaygısı kişinin ailesini hayal kırıklığına uğratma korkusunu ya da kariyer seçimleri nedeniyle ailesinden ve yakın çevresinden uzaklaşma kaygısını da içeren çok boyutlu bir olgudur (Vignoli vd., 2005).

Kariyer kaygısı, bireyin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda genel yaşam planlarını da şekillendirmesinde önemli bir yönlendirici unsurdur. Bu kaygı, kişinin sadece mevcut durumunu değerlendirmesini değil, geçmiş deneyimlerini gözden geçirmesini ve geleceği öngörmesini sağlar. Geleceğe yönelik düşünmeyi teşvik eden bu duygu olmadığında, birey kariyerine karşı ilgisiz kalabilir. Bu tür olumsuzlukların önüne geçmek amacıyla kariyer danışmanları, bireylerin kariyer farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olurlar (Pişkin, 2017).

3.8.2. Kontrol

Kontrol boyutu; bireyin profesyonel gelişim sürecinde sergilediği disiplin, kararlılık ve öz-denetim kapasitesini temsil etmektedir. Bu boyut, çalışanın kendi kariyer yolculuğunu şekillendirme noktasında üstlendiği bireysel sorumluluğun derecesini yansıtır. Bir başka ifadeyle kontrol; bireyin kendi geleceği üzerinde hak sahibi olduğunu hissetmesi, kariyerine yönelik mülkiyet duygusu geliştirmesi ve bu süreçteki mesuliyeti içselleştirmesi olarak tanımlanabilir (Günaydın, 2022: 85).

Kontrol, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği durumlara hazırlık yapabilmesi adına, bugünden itibaren disiplinli, özverili ve sabırlı bir şekilde hem kendisini hem de çevresini yönlendirme sorumluluğunu üstlenmesidir. Başka bir ifadeyle, kişinin kendi kariyerinin sorumluluğunu aldığını kabul etmesi ve bunu gerçekleştirecek yetkinliğe sahip olduğuna inanmasıdır. Kontrol, bireyin mesleki geleceğine yönelik ne derece sorumluluk taşıdığını gösterir ve bireyde kendi yaşamını ve kariyerini yönetme bilinci oluşturur. Bu yönüyle kontrol, bireyin kaderine yön verme sürecinde etkili bir araçtır. Bireylerin kariyerlerini yürüttükleri alanda söz sahibi olabilmeleri, kendi davranışlarını ve çevresel faktörleri etkileme becerisiyle ilgilidir. Aynı zamanda kontrol; kişinin kendini koruma, bağımsız kararlar alma, sorumluluk bilinci ve eylem güdüsünde belirleyici bir rol oynar. Öte yandan, merak ise bireyin çevresindeki olay ve olguları keşfetme ve öğrenme isteği olarak tanımlanabilir (Kalaycıoğlu, 2018)

3.8.3. Merak

Merak, canlıların doğasında var olan, yeni bilgileri keşfetme ve öğrenme isteğiyle ortaya çıkan bir davranış biçimi olup, bu davranışı tetikleyen içsel duygunun adıdır (TDK, 2024).

Hayatta başarılı olan bireyleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri, meraklı bir yapıya sahip olmalarıdır. Merak, bilimsel ve teknolojik ilerlemenin temel itici güçlerinden biridir. Kişinin çevresinde gerçekleşen olayları öğrenme, keşfetme ve sorgulama isteği, merak duygusunun bir yansımasıdır (Savickas ve Porfeli, 2012).

Merak boyutuna sahip bireyler, mevcut bilgi, iletişim ve teknoloji düzeyleriyle yetinmezler; sürekli olarak yeni seçenekler ve alternatif yollar araştırır, farklı deneyimlerle kendilerini sınyarak öğrenme ve gelişim süreçlerini zenginleştirirler. Bu bireyler, kariyerlerinde bir değışiklik yapmak istediklerinde öncelikle farklı kariyer seçeneklerini araştırırlar. Ancak bu sürecin sonunda kariyer değışikliğinden vazgeçerlerse, mevcut kariyerlerinde ilerlemek için yetkinliklerini artıracak eğitim ve deneyimlere yönelirler (Özdemir ve Ayaz, 2018).

3.8.4. Güven

Kariyer güveni, bireyin kariyerine ilişkin karşılaştığı zorlukları aşabilme ve problemleri etkili biçimde çözebilme kapasitesine olan inancını ifade eder. Başka bir deyişle, farklı durumlar karşısında sahip olunan problem çözme becerilerine ve öz-yeterlik inancına güven duymaktır. Kariyer güveni, bireyin etkili davranışlar geliştirmesini, karşılaştığı engelleri aşmasını ve geleceğine dair sağlam adımlar atmasını destekler. Özellikle çocukluk döneminde geliştirilen bu yeti, bireyin kendine olan güvenini artırır ve sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerde eşitlik duygusunu güçlendirir. Buna karşılık, kariyer güveninin zayıf olması; bireyde yetersizlik hissi, engellenmişlik duygusu ve geleceğe yönelik karamsarlık gibi olumsuz tutumlara neden olabilir (Günaydın, 2022: 89).

Böylece birey, iş yaşamında meydana gelen hızlı değışimlere karşı kendini geliştirebileceğine, yeniliklere ve dönüşümlere uyum sağlayabileceğine inanmakta; bu inanç doğrultusunda karşısına çıkabilecek zorluklarla başa çıkmaya kendini hazır hissetmektedir (Özdemir ve Ayaz, 2018).

3.9. Kariyer Uyum Yeteneğinin Önemi

Kariyer uyum yeteneği, bireylerin eğitim sürecinden iş yaşamına geçişlerinde ve mesleki değışim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri uyum sorunlarını azaltan; aynı zamanda onları olası değışimlere karşı daha dirençli ve mücadeleci kılan beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kalaycıoğlu, 2018).

Günümüz iş dünyasında etkili olan yoğun rekabet ortamı göz önüne alındığında, bireylerin kariyer uyum becerileri; rekabet, mücadele ve zorluklarla dolu

ortamlarda varlıklarını sürdürebilmeleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Mesleki gelişim hedeflerine ulaşma sürecinde kariyer uyumu, bireylere güçlü bir uyum sağlama kapasitesi kazandırmaktadır. Bu yetenek, bireylerin arzuladıkları başarıya ulaşmalarında belirleyici rol oynamakta ve sürdürülebilir başarı için temel unsurlardan biri haline gelmektedir (Kalafat, 2012).

Kariyer uyum yeteneği yüksek bireyler, değişikliklere hızlı ve etkili bir biçimde uyum sağlayabilmektedir. Bu bireyler, güçlü iletişim becerilerine sahip olup sürekli araştırma yaparak en uygun çözümleri belirlemeye çalışırlar. Bu yaklaşım, kariyer planlamasında kontrollü ve sistematik bir yol izlemelerini sağlar. Yaptıkları araştırmalar sayesinde planlarını hayata geçirme sürecinde daha az zorlukla karşılaşırırlar. Kariyerlerine ilişkin doğru öngörülerde bulunabilen bu kişiler, iş fırsatlarını etkin biçimde değerlendirebilir ve böylece hedeflerine ulaşmada daha başarılı olurlar. Ayrıca, yeni kariyer ortamlarına uyum sağlama süreçleri de daha hızlı gerçekleşir (Mucuk, 2022: 29).

Kariyer, bireyin işle ilgili tutumlarının zaman içerisindeki gelişimini kapsamaktadır. Bireylerin bir kariyere sahip olmaları, bilinçli tercihlerde bulunmaları ve bu tercihleri sürdürebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ancak kariyer süreci, durağan değil; değişen yaşam koşulları, fırsatlar ve iş imkânları doğrultusunda sürekli bir uyum gerektirir. Bu değişiklikler, pozisyon değişiklikleriyle sınırlı kalmayıp, kariyerin erken dönemlerinde karşılaşılan fırsatlar doğrultusunda farklı alanlara yönelmeyi de içerebilir. Bu bağlamda, bireylerin söz konusu değişimlere etkin bir şekilde uyum sağlamalarını mümkün kılan kariyer uyum yetenekleri kritik bir rol oynamaktadır (Şahin ve Gürbüz, 2022: 4).

Kariyer uyum kaynakları, bireylerin kariyer uyum yeteneklerini güçlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu kaynaklar, kişilerin karşılaşılabilecekleri mesleki değişim, iş hayatındaki belirsizlikler ve kariyer gelişim görevleriyle başa çıkabilmek için stratejiler geliştirmelerine ve mevcut stratejilerini düzenlemelerine olanak tanır. Dolayısıyla, kariyer uyum kaynaklarının etkin kullanımı, bireylerin hem kısa vadeli iş fırsatlarına hem de uzun vadeli kariyer hedeflerine daha esnek ve etkili bir şekilde adapte olmalarını sağlar (Savickas, 1997; Sullivan ve Baruch, 2009).

3.10. Kariyer Uyum Yeteneği Yüksek Bireylerin Özellikleri

İyi yapılmış kariyer planları, bireyin özellikle iş hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Kariyer uyumu olan kişiler, görevlerine hazırdır ve tüm süreçleri başarıyla yönetebilmektedirler (Demir ve Ayaz, 2019).

Kariyer uyumu yüksek bireyler, girişimcilik veya kendi işini kurma gibi yeni fırsatları değerlendirme konusunda daha güçlü psikolojik dayanıklılığa ve sosyal destek ağlarına sahiptir. Bu yetkinlik, yalnızca karşılaşılan zorluklarla başa çıkmayı kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kariyer hedeflerine ulaşmasını ve kişisel başarılarını artırmasını da destekler (Haibo vd., 2017).

Kaya'ya (2024:15) göre kariyer uyum yeteneğine sahip bireyler aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Güçlü iletişim becerilerine sahiptirler.
- Sürekli araştırma yaparak en uygun çözümleri bulmaya çalışırlar.
- Kariyer planlamasında dikkatli ve kontrollü bir yaklaşım sergilerler.
- Yaptıkları araştırmalarla kariyerlerini daha sorunsuz şekillendirirler.
- İş olanaklarını doğru değerlendirir, hedeflerine isabetli tahminlerle ulaşırlar.
- Yeni iş ortamlarına kolayca uyum sağlarlar.
- Yaratıcılıkları sayesinde hem kurum içinde verimli olurlar hem de yeniliklere açık kalırlar.

Kariyer uyum yeteneği yüksek bireyler, iş yaşamında karşılaştıkları değişim ve belirsizliklere hızlı ve etkili bir şekilde adapte olabilmektedir. Bu kişiler arasındaki iletişim güçlüdür ve sürekli araştırma yaparak en uygun seçenekleri aramaktadırlar. Bu sayede kariyer planlarını oluştururken kontrollü ve bilinçli bir yol izlemektedirler. Yaptıkları araştırmalar doğrultusunda planlarını başarılı bir şekilde hayata geçirebilmekte, kariyerleriyle ilgili doğru öngörülerde bulunarak iş fırsatlarını doğru değerlendirmektedirler. Böylelikle hedeflerine daha kolay ulaşmakta ve yeni kariyerlerine sorunsuz uyum sağlamaktadırlar. Ayrıca yaratıcılıkları, örgüt içindeki

verimlilikleri ve yeniliklere açık olmaları, kariyer uyum yeteneği yüksek bireylerin önemli özelliklerindendir (Mucur, 2022: 29).

Sağlam kariyer planlama kararları, bireyin yaşamını, özellikle de mesleki gelişimini doğrudan etkilemektedir. Kariyer uyumluluğu yüksek bireyler, görevlerine ve kendilerinden beklenen sorumluluklara daha hazırlıklı olmaktadır (Demir ve Ayaz, 2019).

Yüksek kariyer uyum yeteneğine sahip birey, geleceğe yönelik olumlu ve ilgili bir perspektife sahiptir; iş yaşamından beklentilerini açıkça belirler, tercih ettiği alanla ilgili kapsamlı araştırmalar yapar ve görevlerini başarıyla yerine getirebileceğine dair güçlü bir özgüven taşır (Rees, 2017).

Kariyer uyum yeteneğine sahip ve güçlü iletişim becerilerine sahip bireyler, sürekli araştırma yaparak en uygun çözümleri geliştirmeye çalışırlar. Bu yaklaşım, kariyer planlaması sürecinde dikkatli ve kontrollü hareket etmelerine olanak sağlar. Yaptıkları araştırmalar sayesinde belirledikleri kariyer hedeflerini daha sorunsuz bir şekilde gerçekleştirebilirler. Ayrıca iş fırsatlarını doğru analiz ederek ve kariyerleriyle ilgili gerçekçi öngörülerde bulunarak hedeflerine ulaşmada daha başarılı olurlar ve yeni iş ortamlarına kolaylıkla uyum sağlarlar. Yaratıcılıkları ise, kurum içinde etkin olmalarını ve yeniliklere açık kalmalarını sağlayan kariyer uyum yeteneğinin temel unsurlarından biridir (Kaya, 2024: 15).

3.11. Kariyer Uyum Yeteneğinin Sonuçları

Kariyer uyumluluğu, bireyin öngörülemeyen ve alışılmadık durumlarla başa çıkabilme, değişimi yönetme konusunda hazır, istekli ve esnek olma yetkinliğini ifade eder. Bu uyumluluk; yeni beceriler, tutumlar ve uzmanlıklar edinmeyi, mevcut becerilerin farklı durumlara aktarılabilmesini, karmaşık durumlarla etkili şekilde başa çıkmayı ve yeni ile dinamik koşulları birer engel değil, gelişim fırsatı olarak görmeyi içerir. Aynı zamanda bireyin eylemleri ve kariyerine ilişkin öz farkındalık geliştirmesini de kapsar (Mahmutoğlu, 2022: 7).

Kariyer uyum yeteneği (KUY), bireylerin kariyer planlarını göz önünde bulundurarak sağlıklı kararlar almalarına ve hem kendilerini hem de mesleklerini

daha iyi anlayarak karşılaştıkları mesleki sorunlara etkili çözümler bulmalarına yardımcı olur. Yüksek kariyer uyum yeteneği seviyesine sahip bireylerin, diğerlerine kıyasla daha planlı ve gerçekçi kararlar verebildikleri kabul edilmektedir (İspir vd., 2019).

Kariyer uyum yeteneği, iş yaşamında karşılaşılan zorluklar karşısında dirençli ve algı düzeyi yüksek bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan destekleyici bir unsur olarak görülmektedir (Mucuk, 2022: 32).

Kariyer uyum yeteneği gelişmiş bireyler, mesleki ve sektörel değişimlere açık olmaktadır. Bu bireylerin, kariyer gelişim süreçlerinde karşılaşılabilecekleri olası zorlukları ve engelleri önceden tespit etmeleri, bu durumlara yönelik etkili stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Karşılaşılan engelleri doğru bir biçimde öngörebilen ve çözüm odaklı yaklaşımlar üretebilen bireyler, kariyer yolculuklarında daha başarılı olabilmektedirler (Genç vd., 2017: 242).

3.12. Kariyer Uyum Yeteneği Konusunda Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar

Kariyer Uyum Yeteneği konusunda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında; araştırmaların temelde kariyer uyum yeteneği kavramının kurucusu Savickas'ın dört ana bileşeni (ilgi, kontrol, merak, güven) üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar çoğunlukla üniversite ve lise öğrencileri gibi kariyer başlangıcı aşamasındaki gençleri incelemiştir. Bulgulara göre, KUY düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterirken; umut, kişisel gelişim eğilimi ve akademik canlılık gibi pozitif özelliklerle güçlü bir ilişkide olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz ve Cenkseven Önder (2019), yaşam amaçları ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişkide umudun aracılık rolünü araştırmak amacıyla 353 lise öğrencisi üzerinde anket yöntemiyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda; yaşam amaçlarından kariyer ve beden-duyumu amaçları ile umut düzeyinin, kariyer uyum yetenekleriyle pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Koen, Klehe ve Van Vianen (2012), üniversite öğrencilerinin kariyer uyum becerilerini geliştirmek amacıyla bir eğitim programı tasarlamışlardır. Yapılan deney sonucunda, programa katılan öğrenciler ile katılmayanlar arasında kariyer uyumu skorlarında kayda değer bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, programın kariyer uyumluluğunu artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Genç (2016) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kişisel gelişim eğilimleri ile kariyer uyum becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma ayrıca, kişisel gelişim eğilimlerinin öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Kavi ve Kaya (2018) tarafından İstanbul'daki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin demografik özellikleri ile kariyer uyum yetenekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin cinsiyet, yaş, barınma durumu ve sınıf düzeyine göre kariyer uyum yeteneklerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Rachmayanti ve Suharso (2018), 597 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik canlılık ile kariyer uyum yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, akademik canlılık ile kariyer uyum yeteneği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

3.13. Dijital Okuryazarlık, Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Uyum Yeteneği ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri etkili, eleştirel ve bilinçli bir biçimde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, bireyin teknolojiyle etkileşimini ve teknolojiyi öğrenme ile kariyer süreçlerine entegre edebilmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla, söz konusu kavramlara temel oluşturan kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir.

3.13.1. Teknoloji Kabul Teorisi ve Modeli

Teknoloji kabulüne ilişkin ilk sistematik açıklamalar, Ajzen ve Fishbein (1980) tarafından geliştirilen Akılcı Eylem Teorisi ile ortaya konulmuştur. Bu teoriye göre bireyin bir davranışı gerçekleştirme niyeti, tutumu ve öznel normları tarafından belirlenmektedir.

Bu teorik temelden hareketle Davis'in 1989 yılında literatüre kazandırdığı Teknoloji Kabul Modeli (TKM), teknolojik yeniliklerin bireyler tarafından nasıl ve neden benimsendiğini anlamak amacıyla geliştirilmiş en köklü yaklaşımlardan biridir. Özellikle bilgi sistemleri alanındaki araştırmalarda en çok referans gösterilen teorik çerçeve olma özelliğini taşıyan bu model temelinde kullanıcıların teknolojiye yönelik tutum ve davranışlarını analiz etmeyi hedefler (Venkatesh, 2000).

Dijital okuryazarlık, bireyin teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanabilme becerisi olarak ele alındığında, Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde algılanan kullanım kolaylığını ve algılanan faydayı doğrudan etkileyen bir öncül değişken olarak değerlendirilmektedir (Park, 2009). Yaşam boyu öğrenme, bireyin öğrenmeyi sürdürme isteği ve öğrenmeye açıklığı ile ilişkilidir. Teknolojinin öğrenme sürecine entegrasyonu, ancak bireyin teknolojiyi kabul etmesiyle mümkün olmakta; bu durum yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendirmektedir (Teo, 2011). Kariyer uyum yeteneği, bireyin mesleki geçişlere ve belirsizliklere uyum sağlama kapasitesini ifade etmektedir. Dijital teknolojilerin kariyer planlama, bilgiye erişim ve mesleki fırsatları keşfetme süreçlerinde kullanımı, teknoloji kabul düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Savickas, 2013).

3.13.2. Sosyo-Teknik Sistemler Teorisi

Sosyo-Teknik Sistemler Teorisi, örgütlerde ve toplumsal yapılarda teknolojik unsurlar ile sosyal unsurların birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağını savunan bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, bir sistemin etkin biçimde işlemesi; teknik yapı (teknoloji, araçlar, süreçler) ile sosyal yapı (bireyler, roller, ilişkiler ve kültür) arasındaki uyuma bağlıdır (Trist ve Bamforth, 1951).

Teorinin temel varsayımı, teknolojik yeniliklerin bireylerin davranışlarını, iş yapma biçimlerini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediği; aynı zamanda bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarının da teknolojinin kullanım biçimini şekillendirdiğidir (Cherns, 1976). Bu karşılıklı etkileşim, bireylerin öğrenme ve kariyer gelişim süreçlerinde teknolojiye uyum sağlama gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sosyo-Teknik Sistemler Teorisi, dijital okuryazarlığı bireyin yalnızca teknik yeterliği olarak değil; aynı zamanda sosyal çevresiyle etkileşim içinde geliştirdiği bir yetkinlik olarak ele almaktadır. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini destekleyen ve kariyer uyum yeteneklerini güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Teori, dijital becerilerin bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırdığını ve kariyer gelişiminde esneklik kazandırdığını ortaya koymaktadır (Pasmore, 1988).

3.13.3. Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi

Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi (Social Cognitive Career Theory – SCCT), bireylerin kariyer gelişim süreçlerini açıklamak amacıyla Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından ortaya konulan bu teori, bireyin kariyer tercihleri, performansı ve sürekliliğinin; öz-yeterlik inançları, sonuç beklentileri ve kişisel hedefler arasındaki etkileşimle şekillendiğini ileri sürmektedir.

Dijitalleşmenin hızla arttığı günümüzde, dijital okuryazarlık bireylerin kariyer gelişiminde önemli bir öz-yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Dijital teknolojileri etkili biçimde kullanabilen bireylerin dijital öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu, bunun da kariyer uyum yeteneklerini ve mesleki karar süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Lent ve Brown, 2013).

3.13.4. Kariyer İnşası Teorisi

Kariyer İnşası Teorisi'nin temelleri, Super'in Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi Kuramına dayanmaktadır. Savickas (2005), Super'in gelişimsel yaklaşımını yapılandırmacı bir bakış açısıyla yeniden ele alarak kariyer gelişimini bireyin yaşam

öyküsü içerisinde sürekli olarak yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda kariyer, yalnızca mesleki bir rol değil; bireyin kimliğini, değerlerini ve yaşam amaçlarını yansıtan dinamik bir yapı olarak ele alınmaktadır. Dijital teknolojiler, bireylerin kariyerlerini keşfetme, mesleki bilgiye erişme ve kariyer alternatiflerini değerlendirme süreçlerinde önemli araçlar sunmaktadır. Kariyer İnşası Teorisi çerçevesinde dijital okuryazarlık, bireyin kariyerini yapılandırma sürecinde kullandığı kaynakların etkinliğini artırmaktadır (Savickas, 2013). Değişen iş gücü piyasası koşullarında bireylerin yeni bilgi ve beceriler edinmeleri, kariyerlerini sürdürebilmeleri açısından zorunlu hâle gelmiştir. Kariyer İnşası Teorisi, bireyin öğrenmeye açıklığını ve kendini geliştirme isteğini kariyer uyumunun temel belirleyicileri arasında göstermektedir (Savickas ve Porfeli, 2012).

3.13.5. Sınırlı Kariyer Teorisi

Sınırlı Kariyer Teorisi, bireylerin kariyer gelişimlerinin büyük ölçüde örgütsel yapılar, hiyerarşik kademeler ve kurumsal sınırlar içerisinde şekillendiğini savunan geleneksel kariyer yaklaşımını ifade etmektedir. Bu teoriye göre kariyer, bireyin tek bir kurum ya da meslek alanı içinde zamanla ilerlediği, görece istikrarlı, doğrusal ve öngörülebilir bir süreç olarak ele alınmaktadır (Arthur, 1994; Sullivan ve Baruch, 2009). Dijital okuryazarlığın bireye sunduğu esneklik, bilgiye erişim ve alternatif kariyer yollarını keşfetme olanakları, sınırlı kariyer anlayışının öngördüğü sabit ve doğrusal kariyer yapısıyla çelişmektedir. Bu durum, dijital okuryazarlığın sınırlı kariyer anlayışını dönüştürücü bir etken olduğunu göstermektedir (Inkson, 2006). Sınırlı kariyer yaklaşımında öğrenme süreçleri büyük ölçüde örgüt tarafından belirlenmekte ve bireyin öğrenme faaliyetleri, kurumun beklenti ve gereksinimleriyle sınırlı kalmaktadır (Hall, 2004).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNE VE KARİYER UYUM YETENEKLERİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın konusu ve problemi tanımlanarak çalışmanın genel çerçevesi ortaya konulmuştur. Daha sonra araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış; ardından araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme ilişkin bilgiler sunulmuştur. Kullanılan veri toplama araçları tanıtıldıktan sonra, verilerin analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Son olarak, araştırma modeli ve hipotezler ortaya konulmuş ve elde edilen bulgular sistematik bir biçimde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme, kariyer uyum yetenekleri kavramları ve bu üç kavram arasındaki ilişki ve etkilerin üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğu ve bu etkinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin literatürdeki bulgular sınırlıdır; bu bağlamda bu üç değişken açısından bütüncül bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın ana problemi; bu üç değişken arasında bir ilişki ve etkinin olup olmadığının sorgulanmasıdır.

4.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Literatürde bu üç kavramın birlikte incelendiği bir çalışma bulunmadığından, araştırma bu yönüyle öncül ve özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır.

4.3. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü öğrencilerinin (1., 2., 3. ve 4. sınıf) dijital okuryazarlık düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden anket metodu kullanılmıştır. Veriler, çevrimiçi ve yüz yüze anket uygulamaları ile toplanmıştır.

Literatür taraması ve yapılan açıklamalar doğrultusunda araştırma modeli ve hipotezler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

H1-Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H1a- Tutum değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H1b- Teknik değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H1c- Bilişsel değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H1d- Sosyal değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2- Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2a- Tutum boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2b- Teknik boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2c- Bilişsel boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2d- Sosyal boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2e- Tutum boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2f- Teknik boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2g- Bilişsel boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2h- Sosyal boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2i- Tutum boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2i- Teknik boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2j- Bilişsel boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2k- Sosyal boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2l- Tutum boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2m- Teknik boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2n- Bilişsel boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2o- Sosyal boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2p- Tutum boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2r- Teknik boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2s- Bilişsel boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H2t- Sosyal boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3- Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3a- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kaygı boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3b- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kontrol boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3c- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H3d- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güven boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.

H4- Üniversite Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4a. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4b. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4c. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4d. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4e. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4f. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4g. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4h. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H4ı. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5-Üniversite Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H5a. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5b. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5c. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5d. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5e. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5f. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5g. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5h. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H5i. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6- Üniversite Öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H6a. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6b. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6c. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6d. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.

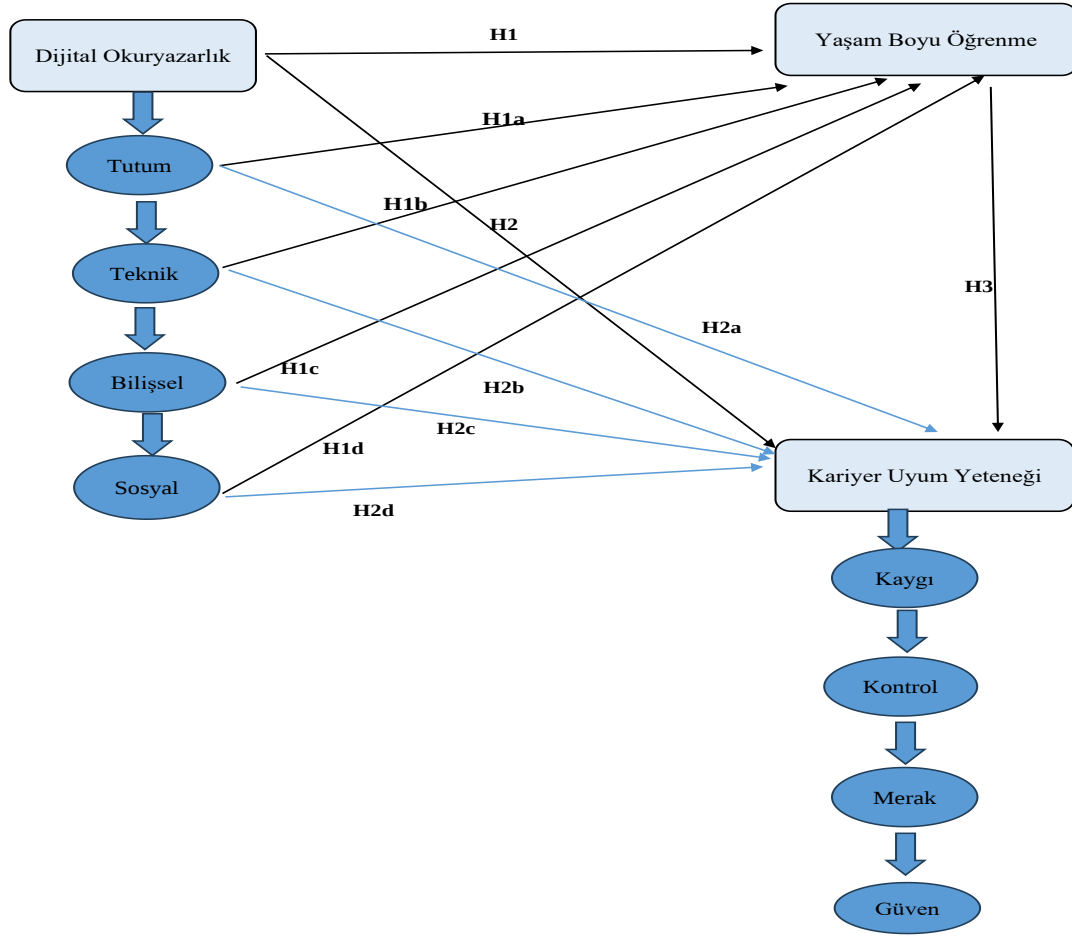
H6e. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6f. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6g. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6h. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H6i. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.



Şekil 4.1. Araştırmanın Modeli

4.4. Evren ve Örneklem

Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Toplam 412 öğrenciye ulaşılarak anket sorularına cevap aranması planlanmıştır.

4.5. Etik Kurulu Onayı

“Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nden 19.04.2024 tarih ve 2024/353 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

4.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak “Dijital Okuryazarlık”, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Kariyer Uyum Yeteneği” kavramlarını ölçmeye yönelik anketler kullanılmıştır. Anketler, ilgili literatür doğrultusunda hazırlanmış ve öğrencilerin bu üç kavramla ilgili görüş ve algılarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

“*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*” olarak Ng tarafından 2012 yılında geliştirilen ve 17 maddeden oluşan Türkçe’ye uyarlaması ise Hamutoğlu vd. (2017) tarafından yapılan ölçek kullanacaktır. Ölçeğin orijinali 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlardan oluşmaktadır. Tersten puanlanan maddenin bulunmadığı ölçekte 5’li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı için ise Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilen ve Engin ve diğerleri (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan, 15 soru ve toplam puandan oluşan, Ölçek 5’li likert tipte olan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçme ölçeği kullanılmıştır.

Kariyer uyum yeteneği kavramını ölçmek amacıyla, Savickas ve Porfeli (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Kanten (2012) tarafından yapılan “Kariyer Uyum Yeteneği Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, geçerlilik ve güvenilirliği Kanten (2012) tarafından sağlanmış olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kaygı (Concern), kontrol (Control), merak (Curiosity) ve güven (Confidence) olmak üzere dört alt boyutu bulunmakta ve her alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada, katılımcıların ifadeleri 5’li Likert ölçeği üzerinden değerlendirilmiştir.

4.7. Verilerin Analizi

Bu bölümde, “Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi” başlıklı tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen saha araştırmasından elde edilen nicel verilerin istatistiksel analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı detaylı yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan modelin ve hipotezlerin test edilmesi sürecinde, toplanan ham veriler öncelikle veri temizleme işlemlerine tabi tutulmuş, uç değer analizleri yapılmış, ardından nihai 412 veri,

Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (SPSS 22) ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (AMOS 24) yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir

Anketler, katılımcılara yüz yüze ve çevrimiçi ortam aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ölçeklerin analiz sürecine başlamadan önce güvenilirliklerini test etmek amacıyla iç tutarlılık göstergesi olarak Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Veri analizi kapsamında, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), normallik testi, betimleyici istatistikler, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, demografik değişkenlerin etkilerini incelemek amacıyla fark testlerinden yararlanılmıştır.

4.8. Araştırmanın Bulguları

Analiz ve Bulgular bölümü, mantıksal bir akış içerisinde şu başlıklar altında kurgulanmıştır:

- **Frekans Analizleri:** Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim ve meslek durumları vb.) ve teknoloji kullanım alışkanlıklarının (bilgisayar sahipliği, internet kullanım süresi ve amacı vb.) betimlenmesidir.
- **Geçerlilik Analizleri:** Araştırmada kullanılan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği”nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarıdır.
- **Güvenilirlik Analizleri:** Ölçeklerin ve alt boyutlarının iç tutarlılık düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's Alpha katsayılarıdır.
- **Otokorelasyon ve Çoklu Bağntı Sorununa Dair Bulgular:** Regresyon analizinin temel varsayımlarından olan çoklu bağntı (multicollinearity) ve otokorelasyon problemlerinin varlığının test edilmesidir.
- **Tanımlayıcı İstatistikler:** Değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerin sunulmasıdır.

- **Normallik Testi:** Verilerin dağılım özelliklerinin (Normal dağılım gösterip göstermediğinin) Kolmogorov-Smirnov testleri ile incelenmesidir.
- **Fark Testleri:** Bağımlı değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan parametrik (t-testi, ANOVA) ve parametrik olmayan (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H) test sonuçları ve ilgili hipotezlerin değerlendirilmesidir.
- **Korelasyon Analizi:** Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve şiddetinin belirlenmesidir.
- **Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri:** Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcı etkisinin test edilmesi ve temel araştırma hipotezlerinin sınanmasıdır.

4.8.1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler (Frekans Analizleri)

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik ve sosyo-ekonomik profillerini ortaya koymak, elde edilen bulguların hangi özelliklere sahip bir kitleyi temsil ettiğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu başlık altında, katılımcıların kişisel bilgilerine ve teknoloji kullanım alışkanlıklarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları detaylı olarak incelenmiştir.

4.8.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı, Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (n)	Geçerli Yüzde (%)
Kadın	162	39,4
Erkek	249	60,6
Toplam (n)	411	100,0
Cevapsız	1	
Genel Toplam	412	

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 412 öğrenciden 1'inin cinsiyet bilgisini belirtmediği, geçerli 411 veri üzerinden yapılan analizde ise katılımcıların %60,6'sının erkek, %39,4'ünün ise kadın öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü ilgili fakülte ve bölümlerin genel öğrenci profiline göre erkek öğrencilerin daha yoğun olduğu anlaşılmaktadır.

4.8.1.2. Sınıf Düzeyi Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans (n)	Yüzde (%)
1. Sınıf	109	26,5
2. Sınıf	103	25,0
3. Sınıf	105	25,5
4. Sınıf	95	23,1
Toplam	412	100,0

Tablo 4.2'deki veriler, katılımcıların sınıf düzeylerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflar arasında oldukça homojen bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %26,5'i 1. sınıf, %25'i 2. sınıf ve %25,5'i 3. sınıf öğrencileridir. Son sınıf öğrencilerinin oranı ise %23,1'dir.

4.8.1.3. Yaş Dağılımı

Katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımı Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Frekans (n)	Yüzde (%)
18-20	119	28,9
21-24	251	60,9

25 ve üzeri	42	10,2
Toplam	412	100,0

Tablo 4.3.'e göre, katılımcıların büyük çoğunluğunu %60,9 oranıyla 21-24 yaş grubundaki gençler oluşturmaktadır. Bunu %28,9 ile 18-20 yaş grubu takip etmektedir. 25 yaş ve üzeri katılımcıların oranı ise %10,2 düzeyindedir. Veriler kümülatif olarak değerlendirildiğinde katılımcıların yaklaşık %90'ının 24 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, örneklemin “Z kuşağı” olarak adlandırılan ve dijital teknolojilerle iç içe büyüyen bir demografik yapıyı temsil ettiğini göstermektedir.

4.8.1.4. Öğrenim Türü Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları öğrenim türüne (Normal Öğrenim/İkinci Öğrenim) ilişkin veriler Tablo 4.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Türüne Göre Dağılımı

Öğrenim Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Normal Öğrenim	249	60,4
İkinci Öğrenim	163	39,6
Toplam	412	100,0

Tablo 4.4. incelendiğinde, katılımcıların %60,4'ünün Normal Öğrenim, %39,6'sının ise İkinci Öğrenim programlarına devam ettiği görülmektedir. Normal öğrenim öğrencileri fazla sayıda olsa da gruplar arasındaki dağılım nispeten birbirine yakın ve dengelidir.

4.8.1.5. Kişisel Bilgisayar Sahipliği Durumu

Dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde temel bir araç olan kişisel bilgisayar sahipliğine ilişkin bulgular Tablo 4.5.'de yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık becerilerinin gelişiminde temel bir araç olan kişisel bilgisayar sahipliğine ilişkin bulgular Tablo 4.5.'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. Katılımcıların Kişisel Bilgisayar Sahipliği Durumu

Bilgisayar Sahipliği	Frekans (n)	Geçerli Yüzde (%)
Evet	394	95,9
Hayır	17	4,1
Toplam (n)	411	100,0
Cevapsız	1	
Genel Toplam	412	

Tablo 4.5.'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %96'sının kişisel bir bilgisayara sahip olduğu, yalnızca %4'ünün bilgisayarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu veriler, üniversite öğrencilerinin dijital teknolojilere fiziksel erişim konusunda önemli bir avantaja sahip olduklarını göstermektedir.

4.8.1.6. Kişisel İnternet Bağlantısı Durumu

Öğrencilerin kendilerine ait bir internet bağlantısına sahip olup olmadıklarına ilişkin veriler Tablo 4.6.'ya sunulmuştur.

Tablo 4.6. Katılımcıların Kişisel İnternet Bağlantısı Durumu

Kişisel İnternet Bağlantısı	Frekans (n)	Yüzde (%)
Evet	363	88,1
Hayır	49	11,9
Toplam	412	100,0

Tablo 4.6. incelendiğinde, katılımcıların %88'inin kişisel internet bağlantısına (mobil veri, ev interneti vb.) sahip olduğu, %12'sinin ise kendine ait bir internet bağlantısının bulunmadığı görülmektedir. Bilgisayar sahipliğine kıyasla internet sahipliği oranının bir miktar daha düşük olması, bilgisayarı olan her öğrencinin kişisel internet bağlantısına sahip olmadığını ve bu öğrencilerin internete erişim için ortak ağları (kampüs, yurt vb.) kullanıyor olabileceğini düşündürmektedir.

4.8.1.7. Günlük İnternet Kullanım Süresi

Katılımcıların günlük ortalama internet kullanım sürelerine ilişkin dağılım Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Süreleri

Kullanım Süresi	Frekans (n)	Yüzde (%)
0-1 saat	5	1,2
1-3 saat	73	17,7
4-6 saat	229	55,6
7-10 saat	83	20,1
11 saat ve üzeri	22	5,3
Toplam	412	100,0

Tablo 4.7'deki veriler, katılımcıların yarısından fazlasının (%55,6) günde 4 ile 6 saat arasında internette vakit geçirdiğini göstermektedir. Bunu %20,1 ile 7-10 saat arası ve %17,7 ile 1-3 saat arası kullanım süreleri takip etmektedir. Günde 11 saat ve üzeri internet kullananların oranı %5,3 iken, 0-1 saat gibi çok sınırlı kullananların oranı sadece %1,2'dir. Kümülatif olarak bakıldığında, katılımcıların %81'inin günde en az 4 saat internet kullandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, dijital ortamın öğrencilerin günlük yaşamının merkezi bir parçası haline geldiğini kanıtlar niteliktedir.

4.8.1.8. İnternet Kullanım Amacı

Öğrencilerin interneti temel olarak hangi amaçla kullandıklarına ilişkin sıklık verileri Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı

Kullanım Amacı	Frekans (n)
Sosyal Ağlar	388
Eğitim	334
Oyun ve Eğlence	258
İş/Staj	165

Tablo 4.8. incelendiğinde, öğrencilerin interneti kullanım amaçları arasında en sık sosyal ağlar ziyaret, en az iş/staj imkanlarını araştırma olduğu görülmektedir. Bu bulgu kapsamında dikkat çekici olan, öğrencilerin interneti sosyal ağlar, oyun ve eğlence için kullanım tercihleri toplamının eğitim faaliyetleri, iş ve staj araştırma tercihlerinden daha yüksek olmasıdır.

Tablo 4.9. Katılımcıların İnternet Kullanım Amaçlarının Sayısına Göre Dağılımı

Kullanım Amacı Sayısı	Frekans (n)	Yüzde (%)
0	1	0,2
1	50	12,1
2	93	22,6
3	163	39,6
4	105	25,5
Toplam (n)	412	100

Tablo 4.9. incelendiğinde, öğrencilerden interneti sosyal ağlar, eğitim, oyun-eğlence, iş/staj amaçlarından en fazla üçü için kullananların oranının %39,6, en fazla ikisi için kullananların oranının %22,6, dördü için kullananların oranının %25,5 ve sadece biri için kullananların oranının ise %12,1 olduğu görülmektedir. Kümülatif olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin (%65,1) interneti en az üç farklı amaç için kullandığı anlaşılmaktadır.

4.8.1.9. Teknolojiye Erişim Araçları

Katılımcıların teknolojiye erişimde en sık kullandıkları dijital araçlara ilişkin dağılım Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Teknolojiye Erişim Araçlarına Göre Dağılımı

Erişim Aracı	Frekans (n)
Masaüstü Bilgisayar	91
Dizüstü Bilgisayar	362
Tablet	56
Telefon	387

Tablo 4.10. incelendiğinde, öğrencilerin teknolojiye erişim noktasında en sık tercih ettiği araçların telefon ve dizüstü bilgisayar olduğu görülürken; en az tercih edilen aracın ise tablet olduğu anlaşılmaktadır. Telefon ve dizüstü bilgisayarların taşınabilirlik ve fonksiyonellik açısından üniversite öğrencileri tarafından birincil araçlar olarak tercih edildiği söylenebilir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Teknolojiye Erişim Araçlarının Sayısına Göre Dağılımı

Erişim Aracı Sayısı	Frekans (n)	Yüzde (%)
0	3	0,7
1	45	10,9
2	259	62,9
3	87	21,1
4	18	4,4
Toplam (n)	412	100,0

Tablo 4.11.'e göre, öğrencilerden teknolojiye erişim için telefon, tablet, dizüstü ve masaüstü bilgisayardan en fazla ikisini tercih edenlerin oranının %62,9, en fazla üçünü tercih edenlerin oranının %21,1, yalnızca birini tercih edenlerin oranının

%10,4 ve dördünü birden tercih edenlerin oranının ise %4,4 olduğu görülmektedir. Kümülatif olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yaklaşık %74'ünün teknolojiye erişimde bu araçlardan en fazla ikisini kullandığı anlaşılmaktadır.

4.8.1.10. Cep Telefonu Kullanım Amacı

Öğrencilerin cep telefonlarını kullanım amaçlarına ilişkin veriler Tablo 4.12.'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Katılımcıların Cep Telefonu Kullanım Amaçlarına Göre Dağılımı

Kullanım Amacı	Frekans (n)
İletişim	385
Bilgi	361
Eğlence	339
Boş Zaman	282

Tablo 4.12. incelendiğinde, telefon kullanımında en baskın amacın iletişim (n=385) olduğu görülmektedir. İkinci sırada bilgiye erişim (n=361), üçüncü sırada eğlence (n=339) ve son olarak boş zaman aktivitesi (n=282) cep telefonu kullanımının en sık tercih edilen amaçları arasında yer almaktadır. Bu durum, akıllı telefonların öğrenciler için adeta yaşamlarının merkezine konumlanmış şekilde birçok farklı işlev gördüğünü; iletişim, bilgi edinme, eğlence ve boş zaman değerlendirmede önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Cep Telefonu Kullanım Amaçlarının Sayısına Göre Dağılımı

Amaç Sayısı	Frekans (n)	Yüzde (%)
1	31	7,5
2	47	11,4
3	94	22,8
4	240	58,3
Toplam	412	100,0

Tablo 4.13. incelendiğinde, öğrencilerin cep telefonu kullanım amaçlarından iletişim, bilgi, eğlence ve boş zaman alternatiflerinden hepsini tercih edenlerin oranının %58,3, en fazla üçünü tercih edenlerin oranının %22,8, ikisini tercih edenlerin oranının %11,4 ve yalnızca birini tercih edenlerin oranının ise %7,5 olduğu görülmektedir. Kümülatif olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%81,1) cep telefonunu en az üç amaca yönelik kullandıkları anlaşılmaktadır.

4.8.1.11. Anne Eğitim Durumu

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine ilişkin dağılım Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
İlköğretim	225	54,6
Lise	101	24,5
Üniversite	63	15,3
Diğer	23	5,6
Toplam	412	100,0

Tablo 4.14.'ye göre, katılımcıların annelerinin yarıdan fazlası (%54,6) ilköğretim mezunudur. Lise mezunu olan annelerin oranı %24,5 iken, üniversite mezunu olanların oranı %15,3'tür. Diğer yandan her 5 anneden 4'ünün en az ilköğretim, en fazla lise mezunu olduğu kümülatif değerlendirmede anlaşılmaktadır.

4.8.1.12. Baba Eğitim Durumu

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyine ilişkin dağılım Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans (n)	Geçerli Yüzde (%)
İlköğretim	138	33,6
Lise	124	30,2
Üniversite	140	34,1
Diğer	9	2,2
Toplam (n)	411	100,0
Cevapsız	1	
Genel Toplam	412	

Tablo 4.15. incelendiğinde, babaların eğitim düzeyinin annelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu babaların oranı %34,1 ile en yüksek grubu oluşturmakta, bunu %33,6 ile ilköğretim ve %30,2 ile lise mezunları takip etmektedir. Ayrıca babaların %64,3'ünün en az lise mezunu olduğu kümülatif değerlendirmede anlaşılmaktadır.

4.8.1.13. Anne Mesleği

Katılımcıların annelerinin mesleki durumlarına ilişkin veriler Tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Katılımcıların Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ev Hanımı	313	76,0
İşçi	31	7,5
Memur	27	6,6
Emekli	22	5,3
Serbest Meslek	14	3,4
Diğer	5	1,2
Toplam	412	100,0

Tablo 4.16'ya göre, annelerin büyük çoğunluğu (%76) ev hanımıdır. Çalışan anneler arasında serbest meslek sahibi olanlar %3,4 iken; işçi (%7,5) ve memur (%6,6) olanların oranları birbirine yakın seyretmektedir, emekli olanların oranı ise %5,3'tür.

4.8.1.14. Baba Mesleği

Katılımcıların babalarının mesleki durumlarına ilişkin dağılım Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Katılımcıların Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Meslek	Frekans (n)	Geçerli Yüzde (%)
Serbest Meslek	65	15,8
Emekli	78	19,0
Memur	118	28,7
İşçi	126	30,7
Diğer	24	5,8
Toplam (n)	411	100,0
Cevapsız	1	
Genel Toplam	412	

Tablo 4.17. incelendiğinde, baba mesleklerinde en yüksek oranın %30,7 ile “işçi” grubunda olduğu görülmektedir. Bunu %28,7 ile “memur” grubu izlemektedir. Emekli (%19) ve serbest meslek mensubu (%15,8) oranları ise birbirine yakındır. Kümülatif değerlendirme yapıldığında öğrencilerin babalarının yaklaşık %60'ının (%59,4) memur ya da işçi oldukları anlaşılmaktadır.

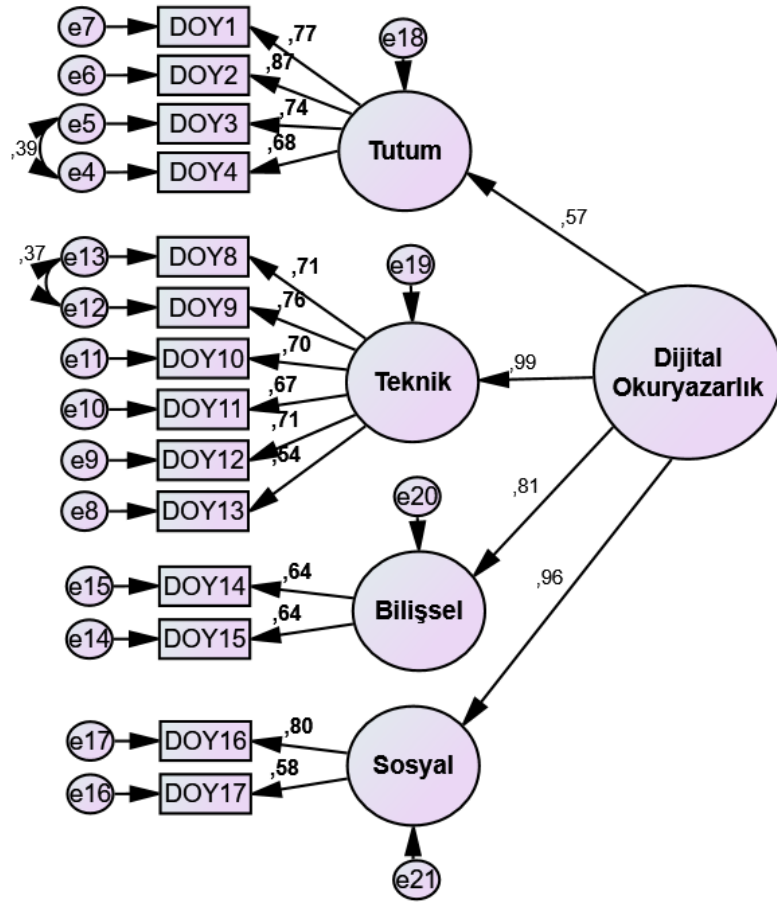
4.8.2. Geçerlilik Analizleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Dijital Okuryazarlık”, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Kariyer Uyum Yeteneği” ölçeklerinin yapı geçerliliğini

test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, daha önceden belirlenmiş ve teorik bir temele dayanan faktör yapısının (modelin), eldeki veri seti ile ne derece uyum sağladığını test eden güçlü bir istatistiksel yöntemdir. Analizler, AMOS programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve model uyumunu değerlendirmek için literatürde yaygın olarak kabul gören uyum indeksleri hesaplanmıştır.

4.8.2.1. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA)

17 ifadeden oluşan Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nin orijinal formunda yer alan “Tutum”, “Teknik”, “Bilişsel” ve “Sosyal” olmak üzere dört boyutlu yapısının, mevcut örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla ikinci düzey çok faktörlü doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda faktör yükleri 0,5'in altında olan (Hair vd., 2010; Tabachnick ve Fidell, 2019) ve uyum iyiliği değerlerini düşürdüğü tespit edilen “tutum” boyutunun 5. ifadesi (“*Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla internet aracılığıyla -Skype, Face ve Bloglar vb.- yardım alırım.*”; $\lambda=0,298$), 6. ifadesi (“*Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.*”; $\lambda=0,453$) ve 7. ifadesi (“*Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.*”; $\lambda=0,440$) ve sırayla ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. İlgili ifadeler çıkarıldıktan sonra elde edilen faktör yapısı modeli Şekil 4.2’de yer almaktadır.



Şekil 4.2. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Faktör Yapısı Modeli

Dijital okuryazarlık ölçeğine dair yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi dört faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Tablo 4.18.'de görülebilmektedir.

Tablo 4.18. Dijital Okuryazarlık Ölçeği Faktör Yükleri

Alt Boyut	İfade No	Faktör Yüğü (λ)
Tutum	DOY1	0,769
	DOY2	0,866
	DOY3	0,742
	DOY4	0,678
Teknik	DOY8	0,705
	DOY9	0,757

Tablo 4.18.: (Devamı)

	DOY10	0,704
	DOY11	0,672
	DOY12	0,710
	DOY13	0,537
Bilişsel	DOY14	0,641
	DOY15	0,637
Sosyal	DOY16	0,802
	DOY17	0,578

Tablo 4.18.'e göre, tüm ifadelerin faktör yükleri 0,50 eşik değerinin üzerindedir (En düşük: DOY13=0,537; En yüksek: DOY2=0,866). Ayrıca analizler sonucunda tüm t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu da ($p<0,001$) görülmüştür. Modele dair uyum iyiliği değerleri ise Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Dijital Okuryazarlık Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları

Kaynak: Gürbüz, 2021, .38; Karagöz, 2017, 466; Meydan ve Şeşen, 2015, 37.

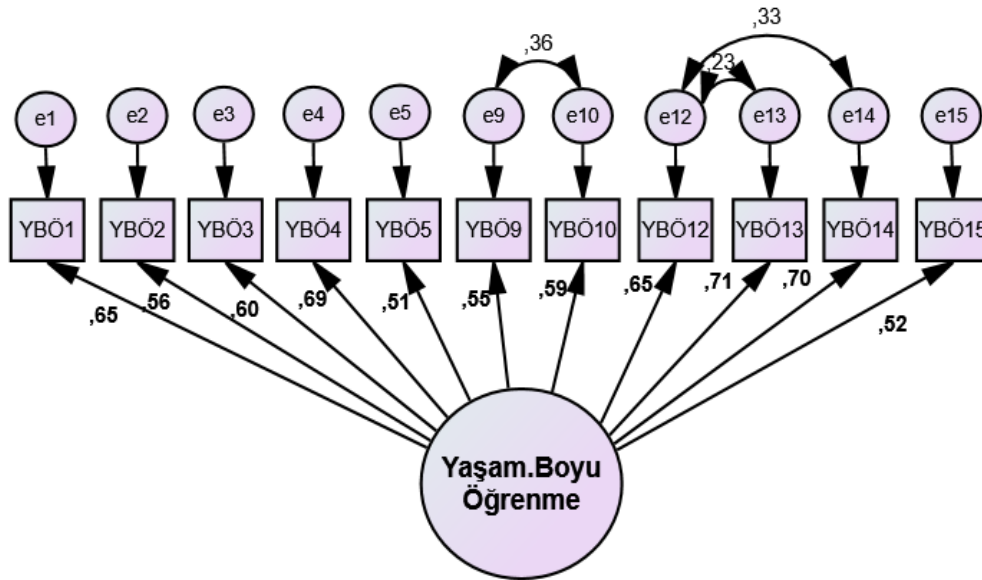
Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Edilebilir Sınır	İyi Uyum Sınırı	Sonuç
X^2/ sd	243,408 /71 =3,428	$\leq 5,00$	$\leq 3,00$	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,077	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,934	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,921	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	0,915	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 4.19. incelendiğinde, X^2/ sd değerinin 3,428 olduğu ve 5'in altında kalarak kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. CFI (0,934) ve GFI (0,921) değerleri 0,90 üzerinde olup kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri

0,077 ile kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Benzer şekilde TLI değeri (0,915) ise 0,90 sınırının üzerindedir. Uyum iyiliği değerleri ve faktör yüklerinin ilgili sınırlar içerisinde olması, ölçeğin dört faktörlü yapısının veri seti ile uyumlu olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

4.8.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA)

15 ifadeden oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının, mevcut örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla birinci düzey tek faktörlü DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda faktör yükleri 0,5'in altında olan ve uyum iyiliği değerlerini düşürdüğü tespit edilen ölçeğin 6. ifadesi (*"Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir."*; $\lambda=0,430$), 8. ifadesi (*"İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşırım."* $\lambda=0,409$), 7. ifadesi (*"Kendi kendine motive olan bir öğrenenim."*; $\lambda=0,474$) ve 11. ifadesi (*"Keyif almak ve eğlenmek için okurum."*; $\lambda=0,452$) sırayla ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. İlgili ifadeler çıkarıldıktan sonra elde edilen faktör yapısı modeli Şekil 4.3'de yer almaktadır.



Şekil 4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yapısı Modeli

Yaşam boyu öğrenme ölçeğine dair yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi tek faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Tablo 4.20.'de görülebilmektedir.

Tablo 4.20. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri

İfade No	Faktör Yüğü (λ)	İfade No	Faktör Yüğü (λ)
YBÖ1	0,654	YBÖ10	0,589
YBÖ2	0,561	YBÖ12	0,648
YBÖ3	0,600	YBÖ13	0,709
YBÖ4	0,688	YBÖ14	0,699
YBÖ5	0,511	YBÖ15	0,519
YBÖ9	0,550		

Tablo 4.20. incelendiğinde, ölçek ifadelerinin standardize edilmiş faktör yüklerinin 0,511 ile 0,709 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm ifadeler faktör yapısına 0,50 ve üzeri düzeyde katkı sağlamaktadır. Ayrıca analizler sonucunda tüm t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu da ($p < 0,001$) görülmüştür. Modele dair uyum iyiliği değerleri ise Tablo 4.21.'de yer almaktadır.

Tablo 4.21. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları

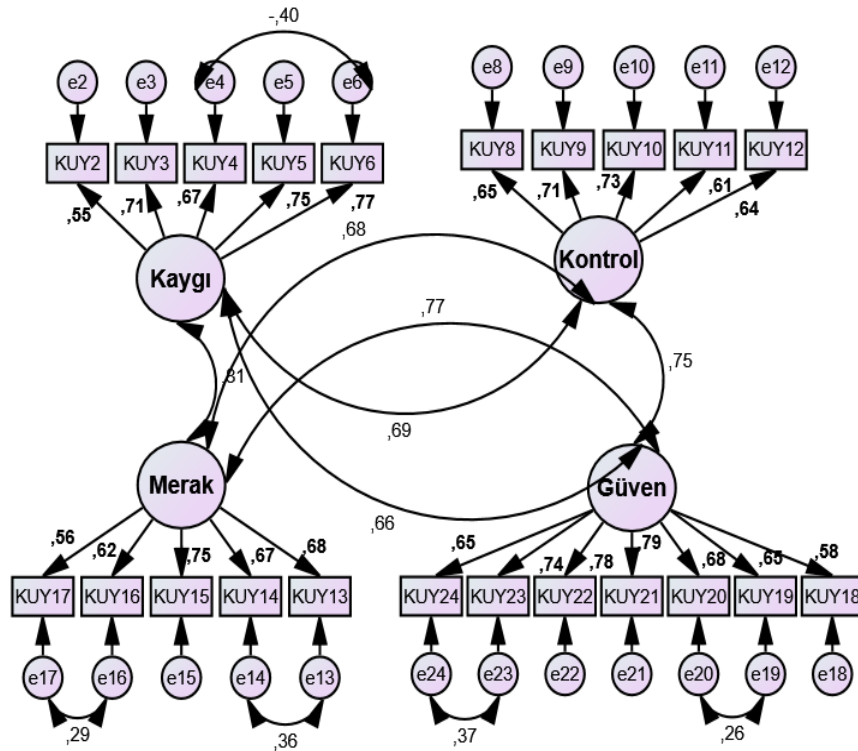
Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Edilebilir Sınır	İyi Uyum Sınırı	Sonuç
X^2/ sd	168,994 / 41 = 4,122	$\leq 5,00$	$\leq 3,00$	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	0,087	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	Kabul Edilebilir Sınırdaki
CFI	0,922	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,932	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	0,895	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Sınırdaki

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme ölçeğinin tek faktörlü modeli için hesaplanan X^2/ sd değeri 4,122; GFI değeri 0,932 ve CFI değeri 0,922 olarak bulunmuştur. TLI değeri (0,895), kabul edilebilir sınıra oldukça yakındır.

RMSEA değeri (0,087) ise 0,08'in çok az üzerinde olsa da literatürde 0,10'a kadar olan değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019; Kaplan, 2000). Uyum iyiliği değerleri ve faktör yüklerinin ilgili sınırlar içerisinde olması, ölçeğin tek faktörlü yapısının veri seti ile uyumlu olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

4.8.2.3. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Geçerlilik Analizi (DFA)

24 ifadeden oluşan Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği'nin "Kaygı", "Kontrol", "Merak" ve "Güven" boyutlarından oluşan dört faktörlü yapısının mevcut örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla birinci düzey çok faktörlü DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda faktör yükleri 0,5'in altında olan ve uyum iyiliği değerlerini düşürdüğü tespit edilen "kontrol" boyutunun 1., ölçeğin 7. ifadesi ("*Geleceğim hakkında iyimserim.*"; $\lambda=0,415$) ile "kaygı" boyutu ve ölçeğin 1. ifadesi ("*Geleceğimin nasıl olacağını sıklıkla düşünüyorum.*" $\lambda=0,453$) sırayla ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. İlgili ifadeler çıkarıldıktan sonra elde edilen faktör yapısı modeli Şekil 4.4'de yer almaktadır.



Şekil 4.4. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Faktör Yapısı Modeli

Kariyer uyum yeteneği ölçeğine dair yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi dört faktörden oluşan yapının doğrulandığı görülmektedir. Modele ilişkin faktör yükleri ise Tablo 4.22.'te görülebilmektedir.

Tablo 4.22. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği Faktör Yükleri

Alt Boyut	İfade No	Faktör Yükü (λ)	Alt Boyut	İfade No	Faktör Yükü (λ)
Kaygı	KUY2	0,547	Merak	KUY13	0,677
	KUY3	0,708		KUY14	0,668
	KUY4	0,665		KUY15	0,749
	KUY5	0,751		KUY16	0,616
	KUY6	0,771		KUY17	0,565
Kontrol	KUY8	0,646	Güven	KUY18	0,582
	KUY9	0,711		KUY19	0,647
	KUY10	0,727		KUY20	0,675
	KUY11	0,607		KUY21	0,793
	KUY12	0,644		KUY22	0,781
				KUY23	0,745
				KUY24	0,655

Tablo 4.22.'de sunulan faktör yükleri incelendiğinde, tüm ifadelerin ilgili faktörler altında 0,50'nin üzerinde yüke sahip olduğu (0,547 - 0,781 aralığında) ve yapı geçerliliğinin doğrulandığı görülmektedir. Ayrıca analizler sonucunda tüm t-değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu da ($p < 0,001$) görülmüştür. Modele dair uyum iyiliği değerleri ise Tablo 4.23.'de yer almaktadır.

Tablo 4.23. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği DFA Uyum İyiliği Sonuçları

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kabul Edilebilir Sınır	İyi Uyum Sınırı	Sonuç
X^2/ sd	598,680 / 198 = 3,024	$\leq 5,00$	$\leq 3,00$	İyi Uyum
RMSEA	0,070	$\leq 0,08$	$\leq 0,05$	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	0,905	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	0,879	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Sınıra Yakın
TLI	0,889	$\geq 0,90$	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Sınıra Yakın

Tablo 4.23.'e göre, Kariyer Uyum Yeteneği ölçeği için kurulan modelin uyum indeksleri tatmin edicidir. Özellikle X^2/ sd değerinin yaklaşık 3 olması, modelin “iyi/mükemmel uyum” sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri 0,070 ile kabul edilebilir uyumu desteklerken; GFI ve TLI değerlerinin de 0,90 sınırına oldukça yakın oldukları görülmektedir. Bu değerler ve faktör yükleri birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin dört faktörlü yapısının veri seti ile uyumlu olduğu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı anlaşılmaktadır.

4.8.3. Güvenilirlik Analizleri

Ölçeklerin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. “Sosyal bilimlerde bir ölçeğin güvenilir sayılabilmesi için Alpha katsayısının genellikle 0,70 ve üzerinde olması beklenirken, madde sayısının az olduğu durumlarda 0,60 üzeri değerler de kabul edilebilir bulunmaktadır” (Sipahi vd., 2008).

Tablo 4.24. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek / Alt Boyut	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha (α)	Güvenilirlik Düzeyi
Dijital Okuryazarlık	14	0,893	Yüksek
Tutum	4	0,858	Yüksek
Teknik	6	0,842	Yüksek
Bilişsel	2	0,578	Düşük/Orta*
Sosyal	2	0,617	Kabul Edilebilir
Yaşam Boyu Öğrenme	11	0,868	Yüksek
Kariyer Uyum Yeteneği	22	0,927	Yüksek
Kaygı	5	0,805	Yüksek
Kontrol	5	0,794	Yüksek
Merak	5	0,807	Yüksek
Güven	7	0,871	Yüksek

Tablo 4.24.'deki veriler incelendiğinde;

- **Dijital Okuryazarlık Ölçeği:** Genel güvenilirlik katsayısı Cronbach's $\alpha=0,893$ ile oldukça yüksektir. Alt boyutlardan “Tutum” ve “Teknik” yüksek güvenilirlik gösterirken, ifade sayısı sadece 2 olan “Bilişsel” boyutuna ilişkin Cronbach's $\alpha=0,578$ ve “Sosyal” boyutuna dair Cronbach's $\alpha=0,617$ değerlerini almıştır. İki ifadeden oluşan faktörlerde Cronbach's α değerlerinin düşük çıkması beklenen bir durumdur ve az sayıda ifade içeren boyutlar için güvenilirlik katsayısı değerlendirmesinde literatürde daha esnek eşikler önerilmektedir. Bu çalışmada da, az sayıda ifade içeren faktörler için 0,50 ve üzeri güvenilirlik değerinin kabul edilebileceğini ifade eden görüşler dikkate alınmıştır (Nunnally ve Bernstein, 1994; Peterson, 1994).

- **Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği:** Cronbach's alpha=0,868 değeri ile yüksek derecede güvenilirdir.
- **Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği:** Cronbach's alpha=0,927 değeri ile mükemmel düzeyde güvenilirlik göstermektedir. Ölçeğin tüm alt boyutları da 0,790'ın üzerindedir.

Sonuç olarak, araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin analizlerde kullanılmak üzere yeterli güvenilirliğe sahip olduğu saptanmıştır.

4.8.4. Otokorelasyon ve Çoklu Bağıntı Sorununa Dair Bulgular

Regresyon analizi yapılmadan önce, veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu kapsamda Çoklu Bağıntı (Multicollinearity) ve Otokorelasyon problemleri incelenmiştir.

Çoklu bağıntı sorunu olup olmadığını belirlemek için VIF (Varyans Şişirme Faktörü) ve Tolerans değerleri incelenmiştir. Literatürde VIF değerinin 10'dan küçük (tercihen 5'ten küçük), Tolerans değerinin ise 0,10'dan büyük olması beklenir (Hair vd., 2010; Pallant, 2020). Otokorelasyon için ise Durbin-Watson katsayısına bakılmış olup, bu değer 1,5 ile 2,5 arasında olması istenir (Kalaycı, 2010).

Tablo 4.25. Çoklu Bağıntı ve Otokorelasyon İstatistikleri

Model	Bağımsız Değişkenler	Tolerans	VIF	Durbin-Watson
Model 1 (Bağımlı D.: Kariyer Uyum Yeteneği) (Bağımsız D.: Dijital Okuryazarlık)	Tutum	0,660	1,515	2,017
	Teknik	0,417	2,398	
	Bilişsel	0,612	1,633	
	Sosyal	0,496	2,018	
Model 2 (Bağımlı D.: Yaşam Boyu Öğrenme) (Bağımsız D.: Kariyer Uyum Yeteneği)	Kaygı	0,504	1,986	1,734
	Kontrol	0,530	1,888	
	Merak	0,456	2,194	
	Güven	0,443	2,256	

Tablo 4.25.'deki veriler incelendiğinde;

- Tüm VIF değerlerinin 1,515 ile 2,398 arasında olduğu ve 10 kritik değerinin çok altında olduğu,
- Tolerans değerlerinin 0,417 ile 0,660 arasında değiştiği ve 0,10'dan büyük olduğu,
- Durbin-Watson değerlerinin ise 2,017 ve 1,734 olarak hesaplandığı ve 1,5-2,5 aralığında olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, veri setinde çoklu bağıntı ve otokorelasyon sorunu bulunmadığını, dolayısıyla regresyon analizinin güvenle yapılabileceğini göstermektedir.

4.8.5. Tanımlayıcı İstatistikler

4.8.5.1. Değişkenlere İlişkin Genel Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırma değişkenlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.26'da özetlenmiştir.

Tablo 4.26. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	N	Ort. (X)	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Okuryazarlık	412	4,17	0,57	1,00	5,00	-1,582	5,264
Tutum	412	4,31	0,73	1,00	5,00	-1,780	4,875
Teknik	412	4,17	0,65	1,00	5,00	-1,278	3,186
Bilişsel	412	4,16	0,72	1,00	5,00	-1,181	2,601
Sosyal	412	3,93	0,80	1,00	5,00	-0,686	0,552
Yaşam Boyu Öğrenme	412	3,81	0,65	1,36	5,00	-0,487	0,336
Kariyer Uyum Yeteneği	412	4,28	0,52	1,00	5,00	-1,342	4,375
Kaygı	412	4,23	0,64	1,00	5,00	-1,293	3,352
Kontrol	412	4,31	0,62	1,00	5,00	-1,233	2,214
Merak	412	4,14	0,66	1,00	5,00	-0,766	0,773
Güven	412	4,39	0,57	1,00	5,00	-1,333	3,568

Tablo 4.26.’daki veriler incelendiğinde;

- **Dijital Okuryazarlık:** Katılımcıların genel dijital okuryazarlık düzeyinin (Ort.=4,17) “Katılıyorum” (Yüksek) seviyesinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek ortalama “Tutum” (4,31) sahipken, en düşük ortalama “Sosyal” (3,93) boyutundadır. 5’li Likert ölçeği bağlamında (1,00-2,33=düşük; 2,34-3,67 orta; 3,67 üzeri=yüksek) değerlendirildiğinde ise tüm boyutların ortalama değerleri 3,67’nin üzerinde olması nedeniyle “yüksek seviyede” olduğu söylenebilir.
- **Yaşam Boyu Öğrenme:** Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Ort.=3,81) “Sık Sık” düzeyine karşılık gelmektedir, ayrıca 3,67’nin üzerinde olması nedeniyle yüksek düzeydedir.
- **Kariyer Uyum Yeteneği:** Katılımcıların kariyer uyum yetenekleri (Ort.=4,28) “Katılıyorum” düzeyindedir. “Güven” (4,97) ve “Kontrol” (4,31) boyutları en yüksek puanlara sahipken, “Merak” (4,14) boyutu göreceli olarak en düşüktür ancak tüm boyutlara dair ortalama değerlerin 3,67’nin üzerinde olması yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, araştırmaya katılan öğrenci grubunun dijital teknolojilere karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını ve dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğunu, kendilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak gördüklerini ve kariyer geleceklerine dair güven ve kontrol hislerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

4.8.5.2. Ölçek Maddelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcıların ölçeklerde yer alan her bir ifadeye verdikleri cevapların dağılımını görmek amacıyla madde bazlı tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.27. Dijital Okuryazarlık Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Kod	İfade	n	Ort. (X)	SS
DOY1	Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	412	4,48	0,84
DOY2	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	412	4,42	0,79
DOY3	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.	412	4,23	0,89
DOY4	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	412	4,11	0,96
DOY8	Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	412	4,24	0,86
DOY9	Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	412	4,29	0,83
DOY10	Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	412	3,96	0,94
DOY11	Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada gerekli teknik becerilere sahibim.	412	3,97	0,94
DOY12	İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	412	4,16	0,84
DOY13	Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin kullanım potansiyeli yüksektir.	412	4,38	0,79
DOY14	Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	412	4,17	0,89
DOY15	BİT, proje çalışmalarında arkadaşlarımla daha iyi iş birliği içinde çalışmamı sağlar.	412	4,15	0,82
DOY16	Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	412	4,23	0,81
DOY17	İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (siber güvenlik vb.) bilirim.	412	3,62	1,07

Tablo 4.27.’deki incelendiğinde, dijital okuryazarlık ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider” (Ort.=4,48) olduğu; en düşük ortalamanın ise “İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (siber güvenlik vb.) bilirim” (Ort.=3,62)

maddesine ait olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin siber güvenlik gibi internet tabanlı aktiviteler konusunda ortalama düzeyde (3,62) bilgi sahibi oldukları ve bu konuya dijital okuryazarlığının diğer bileşenlerine göre daha az aşina oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.28. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Kod	İfade	n	Ort. (X)	S
YBÖ1	Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.	412	3,86	0,96
YBÖ2	Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.	412	3,98	0,92
YBÖ3	Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.	412	3,92	0,97
YBÖ4	Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.	412	3,94	0,99
YBÖ5	Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.	412	3,21	1,07
YBÖ9	Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.	412	3,61	1,06
YBÖ10	Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.	412	3,60	1,01
YBÖ12	Birçok şeyi merak eden birisiyim.	412	4,13	0,92
YBÖ13	Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.	412	3,91	1,00
YBÖ14	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.	412	4,31	0,81
YBÖ15	Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.	412	3,43	1,15

Tablo 4.28.'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeğinde katılımcıların en yüksek katılım gösterdiği ifade *“Yeni şeyler öğrenmeyi severim”* (Ort.=4,31) iken; en düşük katılım gösterdikleri ifade *“Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir”* (Ort.=3,21) olmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin kariyerleri adına önemli bir yetkinlik olan “öğrenmeye açıklık” konusunda yüksek ortalamaya sahip oldukları; öte yandan bu duruma tezat teşkil edecek bir şekilde öğrenme ve araştırmanın temel yetkinliği olan “okuma” konusunda ise diğer bileşenlere kıyasla yeterince hevesli olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.29. Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Kod	İfade	n	Ort. (X)	SS
KUY2	Hayatımın bu evresinde verdiğim kararların, geleceğimi belirlediğinin farkındayım.	412	4,58	0,74
KUY3	Geleceğim için hazırlık yapıyorum.	412	4,09	0,92
KUY4	Kariyerim ile ilgili seçim yapmak zorunda olduğumun farkındayım.	412	4,52	0,73
KUY5	Amaçlarımı nasıl başarabileceğimi planlıyorum.	412	4,03	0,90
KUY6	Kariyerime katkı sağlayacak faaliyetlerle ilgileniyorum.	412	3,95	0,95
KUY8	Kararlarımı kendim veririm.	412	4,19	0,86
KUY9	Verdiğim kararların sorumluluğu bana aittir.	412	4,51	0,72
KUY10	İnandığım değerleri savunurum.	412	4,47	0,78
KUY11	Kendime güvenirim.	412	4,19	0,95
KUY12	Kendim için doğru olan şeyi yaparım.	412	4,17	0,89
KUY13	Kariyerim ile ilgili her şeyi (meslekler, gereken beceriler vb.) araştırıyorum.	412	4,06	0,94
KUY14	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak fırsatları araştırıyorum.	412	4,05	0,98
KUY15	Bir karar vermeden önce seçenekleri araştırıyorum.	412	4,25	0,80
KUY16	Bir şeyi yapmanın farklı yollarını da inceliyorum.	412	4,25	0,78
KUY17	Zihnimdeki soruları derinlemesine araştırıyorum.	412	4,08	0,89
KUY18	Gelecekte karşıma çıkacak fırsatları merak ediyorum.	412	4,48	0,77
KUY19	Bana verilen görevleri layıkıyla yerine getiririm.	412	4,34	0,81
KUY20	En iyisini yapmak için dikkat ederim.	412	4,45	0,74
KUY21	Yeni beceriler öğrenebilirim.	412	4,42	0,74
KUY22	Yeteneklerimi geliştirebilirim.	412	4,43	0,71
KUY23	Engellerin üstesinden gelebilirim.	412	4,27	0,81
KUY24	Problemlerimi çözebilirim.	412	4,33	0,78

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, kariyer uyum yeteneği ölçeğinde en yüksek ortalama “*Hayatımın bu evresinde verdiğim kararların, geleceğimi belirlediğinin farkındayım*” (Ort.=4,58) ifadesine aittir. En düşük ortalama ise “*Kariyerime katkı sağlayacak faaliyetlerle ilgileniyorum*” (Ort.=3,95) ifadesinde gerçekleşmiştir. Bütün ifadelerle ilişkin ortalama değerler yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin üniversite hayatında alacakları kararların geleceklerini inşa etme noktasındaki etkisine dair farkındalıklarının yüksek olduğu; öte yandan kariyerlerini inşa etme için eyleme geçme hususunda diğerlerine göre nispeten ilgisiz oldukları söylenebilir.

4.8.6. Normallik Testi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu, parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin seçimi için kritik öneme sahiptir. Normallik testi sonuçları Tablo 23/27'deki Çarpıklık ve Basıklık değerleri (Tabachnick ve Fidell, 2019) ile örneklem büyüklüğü ($n=315$) 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi (Kalaycı, 2010) üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo 4.30. Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov (K-S) İstatistik	p	Çarpıklık	Basıklık
Dijital Okuryazarlık	0,090	0,000	-1,582	5,264
Yaşam Boyu Öğrenme	0,058	0,002	-0,487	0,336
Kariyer Uyum Yeteneği	0,083	0,000	-1,342	4,375

Tablo 4.30.'a göre, tüm değişkenlerin normal dağılımdan saptığı görülmektedir ($p<0,05$). Bununla birlikte dijital okuryazarlık (basıklık=5,264) ve kariyer uyum yeteneği (basıklık=4,375) değişkenlerinin basıklık değerleri normal dağılım sınırları olarak kabul edilen -1,5 ile +1,5 (veya -2 ile +2) aralığının oldukça dışındadır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu nedenle, dijital okuryazarlık ile kariyer

uyum yeteneği değişkenlerine ilişkin **fark testlerinde** (iki grup karşılaştırmaları ve çoklu grup karşılaştırmaları) verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle parametrik olmayan **Mann-Whitney U** ve **Kruskal-Wallis H** testlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer yandan, yaşam boyu öğrenme değişkenine ilişkin K-S testi sonucunda normal dağılmadığı görünse de, literatürde sıklıkla referans verilen arpıklık ve basıklık değerlerinin (-0,487; 0,336) normal dağılıma ilişkin sınırlar içerisinde olması (Tabachnick ve Fidell, 2019) nedeniyle bu değişkene dair fark testlerinde parametrik olan **t testi ve Anova** testlerinin kullanılması daha uygun görülmüştür.

Diğer yandan hipotez testlerinde kullanılan **Regresyon Analizi** için, Merkezi Limit Teoremi gereği örneklem büyüklüğünün ($n=412$) yeterli olması sebebiyle parametrik testlerin uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir (Büyüköztürk, 2002; Karagöz, 2017).

4.8.7. Fark Testleri

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği değişkenlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair analiz sonuçları detaylı tablolar halinde sunulmuştur. Normal dağılım göstermeyen değişkenler için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri, normal dağılım gösterdiği varsayılan değişken için t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır (Karagöz, 2017).

4.8.7.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan niversite ğrencilerinin cinsiyetlerine göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U ve bağımsız örneklem t testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.31. Cinsiyete Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort. / Ort.	z / SS	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Mann-Whitney U)	Kadın	162	197,13	-1,223	U=18732	0,221
	Erkek	249	211,77			
Kariyer Uyum Yeteneği (Mann-Whitney U)	Kadın	162	210,28	-0,590	U=19475	0,555
	Erkek	249	203,21			
Yaşam Boyu Öğrenme (t-testi)	Kadın	162	3,83	0,726	t=0,573	0,567
	Erkek	249	3,79	0,595		

Tablo 4.31.'deki bulgular incelendiğinde;

- Kadın ve erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=18732; $p>0,05$). (H4a hipotezi desteklenmemiştir)
- Benzer şekilde, kariyer uyum yeteneği açısından da cinsiyetler arası anlamlı bir fark yoktur (U=19475; $p>0,05$). (H6a hipotezi desteklenmemiştir)
- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (t=0,573; $p>0,05$). (H5a hipotezi desteklenmemiştir)

4.8.7.2. Sınıf Düzeyine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.32. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Sınıf	n	Sıra Ort. / Ort.	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	1. Sınıf	109	191,63	$\chi^2=6,357$ (sd=3)	0,095
	2. Sınıf	103	193,58		
	3. Sınıf	105	216,49		
	4. Sınıf	95	226,54		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	1. Sınıf	109	202,80	$\chi^2=3,195$ (sd=3)	0,363
	2. Sınıf	103	192,03		
	3. Sınıf	105	211,57		
	4. Sınıf	95	220,83		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	1. Sınıf	109	3,87	$F=1,382$ (sd=3/408)	0,248
	2. Sınıf	103	3,79		
	3. Sınıf	105	3,86		
	4. Sınıf	95	3,71		

Tablo 4.32.'de yer alan bulgulara göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi (1., 2., 3. ve 4. sınıf), dijital okuryazarlık, kariyer uyum yeteneği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır ($p>0,05$). (*H4b, H5b, H6b hipotezleri desteklenmemiştir*).

4.8.7.3. Yaş Değişkenine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaş gruplarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır.

Tablo 4.33. Yaş Gruplarına Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Yaş Grubu	n	Sıra Ort. / Ort.	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	18-20 Yaş	119	188,90	$\chi^2=5,314$ (sd=2)	0,070
	21-24 Yaş	251	210,00		
	25+ Yaş	42	235,46		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	18-20 Yaş	119	186,74	$\chi^2=4,710$ (sd=2)	0,095
	21-24 Yaş	251	213,65		
	25+ Yaş	42	219,77		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	18-20 Yaş	119	3,80	F=0,246 (sd=2/409)	0,782
	21-24 Yaş	251	3,80		
	25+ Yaş	42	3,88		

Tablo 4.33. incelendiğinde, yaş grupları arasında dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$). ($H4c$, $H5c$, $H6c$ hipotezleri desteklenmemiştir)

4.8.7.4. Öğrenim Türüne Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim türlerine göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi ve bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 4.34. Öğrenim Türüne Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Öğrenim Türü	n	Sıra Ort. / Ort.	z / SS	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Mann-Whitney U)	Normal	249	195,14	-2,397	U=17464	0,017
	İkinci Öğretim	163	223,86			
Kariyer Uyum Yeteneği (Mann-Whitney U)	Normal	249	199,22	-1,535	U=18481	0,125
	İkinci Öğretim	163	217,62			
Yaşam Boyu Öğrenme (t-testi)	Normal	249	3,79	0,652	t= -0,845	0,399
	İkinci Öğretim	163	3,84	0,649		

Tablo 4.34.'e göre, öğrencilerin öğrenim türüne göre dijital okuryazarlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($U=17464$; $p>0,05$). Veriler incelendiğinde ikinci öğretim öğrencilerinin (Ort.=223,86) normal öğretim öğrencilerine (Ort.=195,14) göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda *H4d hipotezi desteklenmiştir*. Diğer yandan yine Tablo 4.34'teki verilere göre öğrencilerin normal veya ikinci öğretimde okuyor olmaları yaşam boyu öğrenme eğilimi ve kariyer uyum yeteneği değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır (*H5d ve H6d hipotezleri desteklenmemiştir*).

4.8.7.5. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi ve tek yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır.

Tablo 4.34. Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Günlük İnt. Kullanım Süresi	n	Sıra Ort. /Ort.	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	0-1 saat	5	233,80	$\chi^2=4,238$ (sd=4)	0,375
	1-3 saat	73	191,95		
	4-6 saat	229	206,63		
	7-10 saat	83	205,89		
	11+ saat	22	249,52		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	0-1 saat	5	205,30	$\chi^2=1,532$ (sd=4)	0,821
	1-3 saat	73	216,90		
	4-6 saat	229	206,15		
	7-10 saat	83	195,20		
	11+ saat	22	218,50		

Tablo 4.34. (Devamı)

Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	0-1 saat	5	4,38	F=1,251 (sd=4/407)	0,289
	1-3 saat	73	3,87		
	4-6 saat	229	3,79		
	7-10 saat	83	3,77		
	11+ saat	22	3,83		

Tablo 4.34'teki analiz sonuçları, internette geçirilen sürenin dijital okuryazarlık, kariyer uyum yeteneği ve yaşam boyu öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir (*H4e, H5e, H6e hipotezleri desteklenmemiştir*).

4.8.7.6. Bilgisayar Sahipliğine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kişisel bilgisayar sahibi olma durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.35. Kişisel Bilgisayar Sahipliğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Bilgisayar Sahibi Olma	n	Sıra Ort. / Ort.	z / SS	İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Mann-Whitney U)	Evet	394	207,98	-1,626	U=2570	0,104
	Hayır	17	160,18			
Kariyer Uyum Yeteneği (Mann-Whitney U)	Evet	394	206,26	-0,212	U=3248	0,832
	Hayır	17	200,03			
Yaşam Boyu Öğrenme (t-testi)	Evet	394	3,81	0,642	t=0,091	0,929
	Hayır	17	3,79	0,713		

Tablo 4.35'deki bulgular doğrultusunda, kişisel bilgisayar sahipliğine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, kariyer uyum yetenekleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.8.7.7. İnternet Bağlantısı Sahipliğine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kişisel internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.36. Kişisel İnternet Bağlantısı Sahipliğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	İnternet Bağlantısı	n	Sıra Ort./ Ort.	z / SS	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Mann-Whitney U)	Evet	363	212,16	-2,627	U=6841	0,009
	Hayır	49	164,60			
Kariyer Uyum Yeteneği (Mann-Whitney U)	Evet	363	208,97	-1,146	U=7997	0,252
	Hayır	49	188,20			
Yaşam Boyu Öğrenme (t-testi)	Evet	363	3,82	0,642	t=0,967	0,334
	Hayır	49	3,73	0,713		

Tablo 4.36'daki bulgular doğrultusunda, kişisel internet bağlantısı sahipliğine göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Bir başka ifadeyle kişisel internet bağlantısı olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, olmayanlara göre anlamlı derecede yüksektir ($\text{Ort.}_{\text{İB_evet}}=212,16 > \text{Ort.}_{\text{İB_hayır}}=164,60$). Diğer yandan kişisel internet bağlantısı sahipliğine göre öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.8.7.8. Annenin Eğitim Durumuna Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.37. Annenin Eğitim Durumuna Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim	n	Sıra Ort.	Test İstatistiği	p
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	İlköğretim	225	200,27	$\chi^2=8,313$ (sd=3)	0,040
	Lise	101	211,69		
	Üniversite	63	237,02		
	Diğer	23	161,07		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	İlköğretim	225	198,90	$\chi^2=2,310$ (sd=3)	0,511
	Lise	101	216,74		
	Üniversite	63	218,39		
	Diğer	23	203,33		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	İlköğretim	225	3,74	F=3,188 sd=3/408)	0,024
	Lise*	101	3,93		
	Üniversite*	63	3,92		
	Diğer	23	3,66		

*Varyanslar homojen dağıldığı için (Levene=0,971; p=0,406) gruplar arası farkların tespitinde Post-Hoc testlerinden Scheffe ve Bonferroni'den yararlanılmıştır (Karagöz, 2017).

Tablo 4.37.'deki analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimi istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0,05$). Bu bulgular doğrultusunda $H4f$ ve $H5f$ hipotezleri desteklenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar incelendiğinde, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin diğerlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Ort.DOY_ ANNE.ÜNV.MEZ=237,02). Diğer yandan Anova testi bulguları ile post-hoc

testlerinin sonuçlarına göre anneleri lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($X_{YBÖ_ANNE.ÜNV.MEZ}=3,92$; $X_{YBÖ_ANNE.LİSE.MEZ}=3,93$). Son olarak araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının kariyer uyum yeteneği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir (H_0 hipotezi desteklenmemiştir).

4.8.7.9. Babanın Eğitim Durumuna Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.38. Babanın Eğitim Durumuna Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort. / Ort.	Test İstatistiği	P
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	İlköğretim	138	191,49	$\chi^2=6,545$ (sd=3)	0,088
	Lise	124	198,75		
	Üniversite	140	225,35		
	Diğer	9	227,39		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	İlköğretim	138	194,56	$\chi^2=2,976$ (sd=3)	0,395
	Lise	124	205,47		
	Üniversite	140	218,61		
	Diğer	9	192,61		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	İlköğretim	138	3,69	$F=2,376$ (sd=3/407)	0,070
	Lise	124	3,87		
	Üniversite	140	3,86		
	Diğer	9	3,97		

Tablo 4.38.'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının dijital okuryazarlık, kariyer uyum yeteneği ve yaşam boyu öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir ($H4g$, $H5g$, $H6g$ hipotezleri desteklenmemiştir).

4.8.7.10. Annenin Mesleğine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin annelerinin meslek durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.39. Annenin Mesleğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Meslek	n	Sıra Ort. / Ort.	Test İstatistiği	P
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	Ev Hanımı	313	202,47	$\chi^2=1,715$ (sd=5)	0,887
	İşçi	31	218,68		
	Memur	27	220,85		
	Emekli	22	215,02		
	Serbest Meslek	14	229,46		
	Diğer	5	204,00		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	Ev Hanımı	313	204,50	$\chi^2=4,279$ (sd=5)	0,510
	İşçi	31	197,35		
	Memur	27	231,91		
	Emekli	22	185,89		
	Serbest Meslek	14	231,75		
	Diğer	5	271,40		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	Ev Hanımı	313	3,80	$F=1,228$ (sd=5/406)	0,295
	İşçi	31	3,65		
	Memur	27	3,99		
	Emekli	22	3,84		
	Serbest Meslek	14	4,06		
	Diğer	5	3,86		

Tablo 4.39.'daki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerinin dijital okuryazarlık, kariyer uyum yeteneği ve yaşam boyu öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir (*H4h, H5h, H6h hipotezleri desteklenmemiştir*).

4.8.7.11. Babanın Mesleğine Göre Fark Testleri

Bu başlık altında, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin babalarının meslek durumlarına göre dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği ortalamalarında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis ve tek yönlü Anova testlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.40. Babanın Mesleğine Göre Değişkenlerin Karşılaştırılması

Değişken	Meslek	n	Sıra Ort. / Ort.	Test İstatistiği	P
Dijital Okuryazarlık (Kruskal-Wallis)	İşçi	65	215,72	$X^2=4,811$ (sd=4)	0,307
	Memur	78	219,09		
	Emekli	118	204,11		
	Serbest Meslek	126	189,88		
	Diğer	24	231,06		
Kariyer Uyum Yeteneği (Kruskal-Wallis)	İşçi	65	196,79	$X^2=6,292$ (sd=4)	0,178
	Memur	78	221,78		
	Emekli	118	195,60		
	Serbest Meslek	126	202,11		
	Diğer	24	251,23		
Yaşam Boyu Öğrenme (ANOVA)	İşçi	65	3,81	$F=0,658$ (sd=4/406)	0,621
	Memur	78	3,82		
	Emekli	118	3,75		
	Serbest Meslek	126	3,83		
	Diğer	24	3,97		

Tablo 4.40'daki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerinin dijital okuryazarlık, kariyer uyum yeteneği ve yaşam boyu öğrenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. (*H4i, H5i, H6i hipotezleri desteklenmemiştir*)

4.8.8. Korelasyon Analizi

Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve kuvvetini belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.41.'de sunulmuştur.

Tablo 4.41. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Matrisi

Spearman Test (r)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DOY (1)	1									
Tutum (2)	,698**	1								
Teknik (3)	,876**	,403**	1							
Bilişsel (4)	,656**	,429**	,448**	1						
Sosyal (5)	,718**	,250**	,654**	,436**	1					
YBÖ (6)	,482**	,255**	,500**	,278**	,391**	1				
KUY (7)	,587**	,343**	,595**	,355**	,441**	,592**	1			
Kaygı (8)	,471**	,333**	,449**	,318**	,350**	,480**	,796**	1		
Kontrol (9)	,466**	,278**	,502**	,237**	,315**	,450**	,777**	,491**	1	
Merak (10)	,521**	,274**	,526**	,320**	,427**	,570**	,842**	,647**	,511**	1
Güven (11)	,474**	,253**	,492**	,306**	,375**	,462**	,836**	,504**	,603**	,614**

Not: n=412; DOY=Dijital Okuryazarlık; YBÖ=Yaşam Boyu Öğrenme; KUY=Kariyer Uyum Yeteneği;** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (iki kuyruklu/yönlü test).

“Korelasyon katsayısı ‘r değeri’; 0,10 ile 0,29 arası düşük düzeyde, 0,30 ile 0,69 arası orta düzeyde ve 0,70 ile 1,00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir” (Büyüköztürk, 2002). Tablo 4.40'daki korelasyon katsayıları incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- **Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Boyu Öğrenme:** Dijital okuryazarlık ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir

ilişki vardır ($r=0,482$; $p<0,01$). Dijital okuryazarlığın alt boyutlarından “teknik” ($r=0,500$) ve “sosyal” ($r=0,391$) ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta düzeyde; “tutum” ($r=0,255$) ve “bilişsel” ($r=0,278$) ile yaşam boyu öğrenme arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmektedir.

- **Dijital Okuryazarlık ve Kariyer Uyum Yeteneği:** Dijital okuryazarlık ile kariyer uyum yeteneği arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,587$; $p<0,01$). Dijital okuryazarlık ile kariyer uyum yeteneğinin alt boyutları kaygı ($r=0,471$), kontrol ($r=0,466$), merak ($r=0,521$) ve güven ($r=0,474$) arasında da pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca dijital okuryazarlığın alt boyutlarından “teknik” ($r=0,595$), “sosyal” ($r=0,441$) “tutum” ($r=0,343$) ve “bilişsel” ($r=0,355$) ile kariyer uyum yeteneği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Dijital okuryazarlık ve kariyer uyum yeteneğini değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken; en güçlü ilişkinin teknik ile merak arasında ($r=0,526$), en zayıf ilişkinin ise bilişsel ile kontrol değişkeni arasında ($r=0,237$) olduğu belirlenmiştir.

- **Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Uyum Yeteneği:** Yaşam boyu öğrenme ile kariyer uyum yeteneği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,592$; $p<0,01$). Yaşam boyu öğrenme ile kariyer uyum yeteneğinin alt boyutları kaygı, kontrol, merak ve güven arasında da pozitif ve orta düzeyde ilişkiler görülürken, merak boyutu ile olan ilişkinin ($r=0,570$) diğer boyutlara göre daha güçlü olduğu anlaşılmaktadır.

4.8.9. Regresyon Analizleri

Araştırmanın temel hipotezlerini (H1, H2, H3) test etmek ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri yapılmıştır.

4.8.9.1. Dijital Okuryazarlığın Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Öncelikle dijital okuryazarlık genel puanlarının yaşam boyu öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.42.'de sunulmuştur.

Tablo 4.42. Dijital Okuryazarlık Değişkeninin Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Model 1	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,221	,200	-	6,112	,000	,294	,292	170,898	,000
DOY	,620	,047	,542	13,073	,000				

Bağımlı Değişken: Yaşam Boyu Öğrenme

Tablo 4.42. incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1;410)=170,898$; $p<0,001$). Modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde, dijital okuryazarlık değişkeninin yaşam boyu öğrenme değişkenindeki toplam varyansın (değişimin) %29,2'sini ($\Delta R^2 = 0,292$) açıkladığı tespit edilmiştir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($\beta=0,542$; $p<0,001$). Buna göre, katılımcıların dijital okuryazarlık puanlarındaki 1 birimlik artış, yaşam boyu öğrenme puanlarında 0,542 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Bu bulgu, dijital okuryazarlık düzeyinin yükselmesinin yaşam boyu öğrenme algısını doğrudan ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda **H1 hipotezi desteklenmiştir.**

İkinci olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) yaşam boyu öğrenme eğilimini ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 4.43. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Yaşam Boyu Öğrenme Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 2	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,289	,199	-	6,466	,000	,316	,309	46,908	,000
Tutum	,077	,045	,086	1,710	,088				
Teknik	,436	,064	,434	6,842	,000				
Bilişsel	,020	,047	,022	,428	,669				
Sosyal	,073	,047	,091	1,554	,121				

Bağımlı Değişken: Yaşam Boyu Öğrenme

Tablo 4.43.'e göre, kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=46,908; p<0,001). Dijital okuryazarlığın alt boyutları, yaşam boyu öğrenme eğilimindeki toplam varyansın yaklaşık %31'ini ($\Delta R^2=0,309$) açıklamaktadır.

Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- Tutum boyutunun ($\beta=0,086$; p=0,088) yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Bu bulgu, **H1a hipotezini** desteklememektedir.
- **Teknik** boyutun ($\beta=0,434$; p=0,000) yaşam boyu öğrenme üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H1b hipotezini** desteklemektedir.
- Bilişsel (p=0,669) ve Sosyal (p=0,121) boyutların etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu doğrultuda **H1c ve H1d hipotezleri desteklenmemiştir.**

Genel olarak, model bir bütün olarak anlamlı bulunduğu için dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme üzerindeki pozitif etkisi, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre de doğrulanmış ve H1 hipotezi desteklenmiştir.

4.8.9.2. Dijital Okuryazarlığın Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisi

Öncelikle dijital okuryazarlık genel puanlarının kariyer uyum yeteneği değişkenini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.44’te sunulmuştur.

Tablo 4.44. Dijital Okuryazarlık Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Model 3	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,830	,147	-	12,491	,000	,410	,408	284,351	,000
DOY	,587	,035	,640	16,863	,000				

Bağımlı Değişken: Kariyer Uyum Yeteneği

Tablo 4.44. incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1;410)=284,351$; $p<0,001$). Modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde, dijital okuryazarlık değişkeninin kariyer uyum yeteneği değişkenindeki toplam varyansın (değişimin) yaklaşık %41’ini ($\Delta R^2 = 0,408$) açıkladığı tespit edilmiştir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($\beta=0,640$; $p<0,001$). Buna göre, katılımcıların dijital okuryazarlık puanlarındaki 1 birimlik artış, kariyer uyum yeteneği puanlarında 0,640 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Bu bulgu, dijital okuryazarlık düzeyinin yükselmesinin kariyer uyum yeteneği algısını doğrudan ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda **H2 hipotezi desteklenmiştir.**

İkinci olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) kariyer uyum yeteneğini ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 4.45. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 4	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,857	,147	-	12,639	,000	,421	,416	74,048	,000
Tutum	,110	,033	,154	3,318	,001				
Teknik	,372	,047	,462	7,908	,000				
Bilişsel	,054	,035	,074	1,534	,126				
Sosyal	,045	,035	,069	1,289	,198				

Bağımlı Değişken: Kariyer Uyum Yeteneği

Tablo 4.45’ya göre regresyon modeli istatistiksel bakımdan anlamlıdır ($F=74,048$; $p<0,001$). Dijital okuryazarlık boyutları, kariyer uyum yeteneğindeki değişimin yaklaşık %42’sini ($\Delta R^2=0,416$) açıklamaktadır. Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- **Tutum** boyutunun ($\beta=0,154$; $p=0,001$) kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2a hipotezini** desteklemektedir.
- **Teknik** boyutun ($\beta=0,462$; $p=0,000$) kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2b hipotezini** desteklemektedir.
- Bilişsel ($p=0,126$) ve Sosyal ($p=0,198$) boyutların ise kariyer uyum yeteneği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkileri yoktur. Bu bulgular, **H2c ve H2d hipotezleri** desteklememektedir.

Genel olarak, dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği üzerindeki pozitif etkisi doğrulandığı, dolayısıyla model bir bütün olarak anlamlı bulunduğu için çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular da H2 hipotezini desteklemektedir.

Üçüncü olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) kariyer uyum yetenekleri arasında yer alan “kaygı” boyutunu ne düzeyde

yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.46.'da verilmiştir.

Tablo 4.46. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Kaygı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 5	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,521	,192	-	7,925	,000	,341	,334	52,590	,000
Tutum	,223	,043	,255	5,154	,000				
Teknik	,361	,061	,366	5,873	,000				
Bilişsel	,058	,046	,066	1,279	,202				
Sosyal	,001	,045	,002	,032	,975				

Bağımlı Değişken: Kaygı

Tablo 4.46'ya göre regresyon modeli istatistiksel bakımdan anlamlıdır (F=52,590; p<0,001). Dijital okuryazarlık boyutları, kaygıdaki değişimin yaklaşık %33'ünü ($\Delta R^2=0,334$) açıklamaktadır. Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- **Tutum** boyutunun ($\beta=0,255$; p=0,000) kaygı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2e hipotezini** desteklemektedir.
- **Teknik** boyutun ($\beta=0,366$; p=0,000) kaygı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2f hipotezini** desteklemektedir.
- Bilişsel (p=0,202) ve Sosyal (p=0,975) boyutların etkisi ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu doğrultuda **H2g ve H2h hipotezleri desteklenmemiştir.**

Dördüncü olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) kariyer uyum yetenekleri arasında yer alan “kontrol” boyutunu ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.47.'de verilmiştir.

Tablo 4.47. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Kontrol Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 6	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,967	,195	-	10,071	,000	,286	,279	40,808	,000
Tutum	,115	,044	,135	2,617	,009				
Teknik	,439	,062	,455	7,020	,000				
Bilişsel	,019	,046	,021	,400	,689				
Sosyal	-,016	,046	-,020	-,344	,731				

Bağımlı Değişken: Kontrol

Tablo 4.47.'ye göre regresyon modeli istatistiksel bakımdan anlamlıdır (F=40,808; p<0,001). Dijital okuryazarlık boyutları, kontroldeki değişimin yaklaşık %28'ini ($\Delta R^2=0,279$) açıklamaktadır. Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- **Tutum** boyutunun ($\beta=0,135$; p=0,009) kontrol üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2i hipotezini** desteklemektedir.
- **Teknik** boyutun ($\beta=0,455$; p=0,000) kontrol üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2i hipotezini** desteklemektedir.
- Bilişsel (p=0,689) ve Sosyal (p=0,731) boyutlarının etkisi ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu doğrultuda **H2j ve H2k hipotezleri desteklenmemiştir.**

Beşinci olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) kariyer uyum yetenekleri arasında yer alan “merak” boyutunu ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 4.48. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Merak Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 7	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	1,621	,204	-	7,953	,000	,308	,301	45,322	,000
Tutum	,070	,046	,078	1,529	,127				
Teknik	,349	,065	,342	5,354	,000				
Bilişsel	,035	,048	,038	,725	,469				
Sosyal	,156	,048	,189	3,230	,001				

Bağımlı Değişken: Merak

Tablo 4.48.'ye göre regresyon modeli istatistiksel bakımdan anlamlıdır (F=45,322; p<0,001). Dijital okuryazarlık boyutları, meraktaki değişimin %30'unu ($\Delta R^2=0,301$) açıklamaktadır. Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- **Teknik** boyutun ($\beta=0,342$; p=0,000) merak üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2m hipotezini** desteklemektedir.
- **Sosyal** boyutun ($\beta=0,189$; p=0,001) merak üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2o hipotezini** desteklemektedir.
- Tutum (p=0,127) ve Bilişsel (p=0,469) boyutların merak üzerindeki etkisi ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu doğrultuda **H2l ve H2n hipotezleri desteklenmemiştir.**

Son olarak, dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (tutum, teknik, bilişsel, sosyal) kariyer uyum yetenekleri arasında yer alan “güven” boyutunu ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.49.'da verilmiştir.

Tablo 4.49. Dijital Okuryazarlık Alt Boyutlarının Kariyer Uyum Yeteneklerinden Güven Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

Model 8	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	Model p
(Sabit)	2,186	,179		12,233	,000	,293	,286	42,187	,000
Tutum	,054	,040	,068	1,330	,184				
Teknik	,348	,057	,393	6,082	,000				
Bilişsel	,088	,042	,111	2,079	,038				
Sosyal	,040	,042	,056	,942	,347				

Bağımlı Değişken: Güven

Tablo 4.49.'a göre regresyon modeli istatistiksel bakımdan anlamlıdır (F=42,187; p<0,001). Dijital okuryazarlık boyutları, güvendedeki değişimin yaklaşık %29'unu ($\Delta R^2=0,286$) açıklamaktadır. Modele dair katsayılar incelendiğinde;

- **Teknik** boyutunun ($\beta=0,393$; p=0,000) güven üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2r hipotezini** desteklemektedir.
- **Bilişsel** boyutun ($\beta=0,111$; p=0,038) kontrol üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu bulgu, **H2s hipotezini** desteklemektedir.
- Tutum (p=0,184) ve Sosyal (p=0,347) boyutlarının güven üzerindeki etkisi ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu doğrultuda **H2p ve H2t hipotezleri desteklenmemiştir.**

4.8.9.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisi

Öncelikle yaşam boyu öğrenme genel puanlarının kariyer uyum yeteneği değişkenini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 4.50.'de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Yaşam Boyu Öğrenme Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Model 9	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımsız Değişken	B	td. Hata	β	T	p	η^2	R ²	F	Model p
(Sabit)	2,445	,122	-	19,982	,000	,360	,359	230,755	,000
YBÖ	481	032	600	15,191	000				

Bağımlı Değişken: Kariyer Uyum Yeteneği

Tablo 4.50. incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F(1;410)=230,755$; $p<0,001$). Modelin açıklayıcılık gücü incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme değişkeninin kariyer uyum yeteneği değişkenindeki toplam varyansın (değişimin) yaklaşık %36'sını ($\Delta R^2 = 0,359$) açıkladığı tespit edilmiştir.

Regresyon katsayıları incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir ($\beta=0,600$; $p<0,001$). Buna göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme puanlarındaki 1 birimlik artış, kariyer uyum yeteneği puanlarında 0,600 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenme düzeyinin yükselmesinin kariyer uyum yeteneği algısını doğrudan ve pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda **H3 hipotezi desteklenmiştir.**

İkinci olarak, yaşam boyu öğrenmenin kariyer uyum yeteneği alt boyutlarını (kaygı, kontrol, merak, güven) ne düzeyde yordadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizlerine bulguları Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 4.51. Yaşam Boyu Öğrenme Değişkeninin Kariyer Uyum Yeteneği Alt Boyutları Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizleri

Model 10-11-12-13	Katsayılar					Model Özeti ve Anova			
Bağımlı Değişkenler	B	Std. Hata	β	T	p	R ²	R ²	F	Model p
Kaygı	479	042	489	1,338	000	239	237	128,547	000
Kontrol	454	,042	473	0,860	000	223	222	117,941	000
Merak	574	041	564	3,828	000	318	316	191,211	,000
Güven	435	038	494	1,494	000	244	242	132,105	000

Bağımsız Değişken: Yaşam Boyu Öğrenme

Tablo 4.51.'e göre tüm regresyon modelleri istatistiksel bakımdan anlamlıdır ($p < 0,001$). Yaşam boyu öğrenme, kariyer uyum yeteneklerinden **kaygıdaki** değişimin yaklaşık %24'ünü ($\Delta R^2 = 0,237$) açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin kaygı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır ($\beta = 0,489$; $p = 0,000$). Bu bulgu, **H3a hipotezini** desteklemektedir. Yaşam boyu öğrenme, kariyer uyum yeteneklerinden **kontroldeki** değişimin yaklaşık %22'sini ($\Delta R^2 = 0,222$) açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin kontrol üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır ($\beta = 0,473$; $p = 0,000$). Bu bulgu, **H3b hipotezini** desteklemektedir. Yaşam boyu öğrenme, kariyer uyum yeteneklerinden **meraktaki** değişimin yaklaşık %32'sini ($\Delta R^2 = 0,316$) açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin merak üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır ($\beta = 0,564$; $p = 0,000$). Bu bulgu, **H3c hipotezini** desteklemektedir. Yaşam boyu öğrenme, kariyer uyum yeteneklerinden **güvendedeki** değişimin yaklaşık %24'ünü ($\Delta R^2 = 0,242$) açıklamaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin güven üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi vardır ($\beta = 0,494$; $p = 0,000$). Bu bulgu, **H3d hipotezini** desteklemektedir.

4.8.10. Araştırma Hipotezlerinin Test Sonuçları

Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla yapılan analizler ve sonuçlarına Tablo 56'da yer verilmiştir.

Tablo 4.52. Araştırma Hipotezlerinin Test Sonuçları

Hipotezler	Sonuç
H1-Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H1a- Tutum değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H1b- Teknik değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H1c- Bilişsel değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H1d- Sosyal değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2- Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2a- Tutum boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2b- Teknik boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2c- Bilişsel boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2d- Sosyal boyutunun kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2e- Tutum boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2f- Teknik boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2g- Bilişsel boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2h- Sosyal boyutunun kaygı üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2i- Tutum boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2i- Teknik boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2j- Bilişsel boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2k- Sosyal boyutunun kontrol üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2l- Tutum boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2m- Teknik boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi

Tablo 4.52. (Devamı)

H2n- Bilişsel boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2o- Sosyal boyutunun merak üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2p- Tutum boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H2r- Teknik boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2s- Bilişsel boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H2t- Sosyal boyutunun güven üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklenmedi
H3- Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H3a- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kaygı boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H3b- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kontrol boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H3c- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H3d- Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güven boyutu üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi vardır.	Desteklendi
H4- Üniversite Öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Kısmen desteklendi
H4a. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4b. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4c. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4d. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklendi
H4e. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4f. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklendi
H4g. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4h. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H4i. Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi

Tablo 4.52. (Devamı)

H5-Üniversite Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.	Kısmen desteklendi
H5a.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5b.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5c. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5d.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5e.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5f.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklendi
H5g.Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5h. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H5ı. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6- Üniversite Öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6a.Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6b.Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6c. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği yaş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6d.Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6e. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği internette geçirilen süreye göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6f. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6g. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6h. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi
H6ı. Üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yeteneği babanın mesleğine göre anlamlı farklılık göstermektedir.	Desteklenmedi

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, bireylerin bilgiye erişim, bilgiyi değerlendirme ve kullanma biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüş; bu dönüşüm dijital okuryazarlığı temel bir yeterlilik alanı hâline getirmiştir. Dijital okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme, üretme ve paylaşma süreçlerinde etkin rol almalarını sağlayan çok boyutlu bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada dijital okuryazarlık ile ilişkili olarak yaşam boyu öğrenme eğilimi ve kariyer uyum yeteneği kavramları ele alınmış; üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin bu iki yapı üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma kapsamında Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim gören 412 lisans öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Z kuşağına mensup olması, kişisel bilgisayar ve internet erişimine yüksek oranda sahip olmaları ve günlük internet kullanım sürelerinin uzunluğu, dijital teknolojilerin öğrencilerin günlük yaşamlarının ve öğrenme süreçlerinin merkezinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Dijital teknolojileri etkin, bilinçli ve eleştirel biçimde kullanabilen öğrencilerin öğrenmeyi süreklilik arz eden bir gelişim süreci olarak benimsedikleri belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık alt boyutları incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimini en güçlü biçimde yordayan boyutun teknik yeterlilik olduğu; tutum, bilişsel ve sosyal boyutların ise istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Bu durum, üniversite öğrencilerinde sürekli öğrenme davranışının oluşmasında dijital araçları etkin biçimde kullanabilme becerisinin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmada dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği üzerinde de pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça öğrencilerin kariyerlerine yön verme, kariyer belirsizlikleriyle başa çıkma, yeni

kariyer fırsatlarını keşfetme ve mesleki geleceklerine ilişkin güven geliştirme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Regresyon analizleri, dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği varyansının önemli bir bölümünü açıkladığını ve özellikle teknik boyutun bu ilişkide baskın bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, dijital yetkinliğin modern kariyer dünyasında uyum sağlamanın temel araçlarından biri hâline geldiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları ayrıca yaşam boyu öğrenme eğiliminin kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenmeyi yaşam boyu sürdürülen bir süreç olarak benimseyen öğrencilerin, kariyer geçişlerine daha kolay uyum sağladıkları; kariyerlerine ilişkin daha planlı, bilinçli ve sorumluluk temelli kararlar aldıkları belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile kariyer uyum yeteneği arasındaki güçlü ilişki, öğrenmenin kariyer uyumunun temel psikolojik kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi bireysel demografik değişkenlerin dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Buna karşılık kişisel internet bağlantısına sahip olma, anne eğitim düzeyi ve öğrenim türü gibi sosyo-ekonomik değişkenlerin bazı dijital ve öğrenmeye ilişkin beceriler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Dijital Uçurum Teorisi'nin öne sürdüğü üzere, bireyler arasındaki farklılıkların yalnızca teknolojiyi kullanma isteğinden değil; dijital kaynaklara erişim, aile eğitsel sermayesi ve sosyo-ekonomik koşullardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla dijital imkânlara erişimin, öğrencilerin teknolojik yetkinlikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dolaylı olarak kariyer uyum yetenekleri üzerinde halen belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Bu durum, ailenin özellikle annenin, bireyin öğrenme alışkanlıkları, teknolojiye yönelik tutumları ve öğrenmeye verilen değer üzerindeki belirleyici rolü ile açıklanabilir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının öğrenme süreçlerini daha fazla destekledikleri, bilgiye erişimi teşvik eden bir ev ortamı sundukları ve

dijital araçların bilinçli kullanımına yönelik rehberlik sağladıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyi, bireyin erken dönemden itibaren öğrenmeye açık olma, kendini geliştirme isteği ve dijital teknolojileri etkili kullanma becerilerinin gelişmesinde önemli bir sosyo-kültürel sermaye unsuru olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik bir beceri alanı olmadığı; aynı zamanda yaşam boyu öğrenme eğilimini besleyen ve kariyer uyum yeteneğini doğrudan ve dolaylı biçimde güçlendiren stratejik bir gelişim unsuru olduğunun ortaya konulmasıdır. Dijital okuryazarlık becerileri gelişmiş, öğrenmeyi süreklilik arz eden bir süreç olarak benimseyen bireylerin; kariyerlerine daha bilinçli yön verdikleri, değişen iş dünyası koşullarına daha hızlı uyum sağladıkları ve mesleki geleceklerine ilişkin daha yüksek bir güven geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlığın yükseköğretim kurumlarında sistematik ve planlı biçimde desteklenmesi, bireysel kariyer gelişiminin yanı sıra toplumsal ve ekonomik sürdürülebilirlik açısından da önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kariyer uyum yeteneklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yükseköğretim öğrencilerinin dijital teknolojilerle yoğun etkileşim içinde olmaları ve dijital araçları hem akademik hem de günlük yaşamlarında aktif biçimde kullanmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmada dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu; Uslu ve arkadaşları (2023), Özoğlu ve Kaya (2022), Gökbulut (2021) ve Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda da dijital okuryazarlık düzeyi yüksek bireylerin öğrenmeye daha istekli oldukları, kendilerini geliştirmeye açık bir öğrenme anlayışı benimsedikleri ve öğrenmeyi süreklilik arz eden bir süreç olarak gördükleri vurgulanmıştır. Bu durum, dijital okuryazarlığın bireyin öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Köseoğlu (2025) tarafından yapılan İngilizce öğretmenlerinin 21. yy becerileri çerçevesinde teknolojik pedagojik alan bilgileri, dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek üzerine yaptığı çalışmasında da araştırmadan elde edilen veriler ve bulgular çerçevesinde İngilizce öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyleri ile dijital okuryazarlık bilgi düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin birbirlerini etkileyen ve destekleyen yöne sahip oldukları belirlenmiştir.

Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlığın teknik boyutunun yaşam boyu öğrenme eğilimini en güçlü biçimde yordayan boyut olması dikkat çekicidir. Buna karşın tutum, bilişsel ve sosyal boyutların anlamlı bir yordayıcı olmaması, üniversite öğrencilerinde sürekli öğrenme davranışının oluşmasında “istekli olma” ya da “dijital ortamlarda sosyalleşme”den ziyade, dijital araçları etkin ve işlevsel biçimde kullanabilme becerisinin belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, özellikle Boyacı (2019) ve Gökbulut (2021) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmekte; öğrenmenin sürdürülebilirliğinde teknik yeterliliğin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, dijital okuryazarlığın teknik (araçsal) boyutunun kariyer uyum yeteneği üzerinde bilişsel boyuta kıyasla daha baskın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin dijital araçları etkin biçimde kullanabilmeleri, kariyerlerine yönelik güven algılarını artırmakta ve özellikle kariyer kontrolü ile kariyer güveni boyutlarında daha güçlü bir etki yaratmaktadır. Buna karşın, dijital bilgiyi eleştirel analiz etme, değerlendirme ve sorgulama gibi bilişsel yetkinliklerin kariyer uyum yeteneği üzerindeki etkisinin görece daha sınırlı kalması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin teknolojiyi kullanabilme becerisini, teknolojiyi anlamlandırma ve eleştirel biçimde değerlendirme becerisinden daha işlevsel ve doğrudan kariyerle ilişkili algıladıklarını düşündürmektedir. Ancak bu bulgu, kariyer uyumunun uzun vadeli ve sürdürülebilir bir yapıdan ziyade, kısa vadeli bir yeterlik ve özgüven algısı üzerinden şekillenebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olmasıdır. Dijital okuryazarlık düzeyi arttıkça öğrencilerin kariyerlerine yön verme, kariyer belirsizlikleriyle başa

çıkma, yeni kariyer fırsatlarını keşfetme ve mesleki geleceklerine ilişkin güven geliştirme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Anwar ve arkadaşları (2025) tarafından üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışma ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Anwar ve arkadaşları (2025), dijital yeterlikleri yüksek bireylerin kariyer geçişlerini daha başarılı yönettiklerini ve mesleki zorluklarla daha etkili biçimde başa çıktıklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada dijital okuryazarlığın kariyer uyum yeteneği varyansının %40,8'ini açıklaması, dijital yetkinliğin modern kariyer dünyasında ne denli belirleyici bir unsur hâline geldiğini göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, dijital becerilerin yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmadığını; bireyin kariyer gelişimini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koyması bakımından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile kariyer uyum yeteneği arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, araştırmada ortaya çıkan en güçlü ilişkilerden biridir. Öğrenmeyi bir yaşam tarzı hâline getiren, kendini sürekli yenileyen bireylerin değişen iş dünyası koşullarına daha kolay uyum sağladıkları görülmektedir. Bu bulgu, Argon ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında ortaya koyulan “merak” ve “uyum” arasındaki ilişkiyle de örtüşmektedir. Öğrenme isteği ve merak duygusu, kariyer uyumunun temel psikolojik dinamikleri arasında yer almaktadır.

Araştırma bulgularının, Swastikan ve Sudjani (2023) tarafından mesleki lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışma ile örtüşmediği görülmektedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık ve kariyer uyum yeteneklerinin orta düzeyde olduğu ve dijital okuryazarlığın kariyer uyumuna katkısının sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Bu farklılığın; araştırma gruplarının yaş düzeyleri, öğrenim kademeleri ve akademik beklentilerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin daha ileri yaş grubunda olmaları, akademik sorumluluklarının artması ve kariyer farkındalıklarının daha gelişmiş olması, dijital yetkinliklerin kariyer uyumu üzerindeki etkisini güçlendirmiş olabilir.

Demografik değişkenler açısından elde edilen bulgular, Demiralp ve Kazu (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Her iki çalışmada da

sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu durum, öğrenmeye yönelik eğilimlerin üniversite süreci boyunca görece istikrarlı bir yapı sergilediğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırma dijital okuryazarlığın yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği üzerindeki etkisini üniversite öğrencileri özelinde ortaya koyarak alan yazındaki bulguları büyük ölçüde desteklemekte; farklı eğitim kademelerinde elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında ise yaş, öğrenim düzeyi ve akademik beklentilerin bu ilişkilerde belirleyici rol oynadığını göstermektedir.

Teknik dijital yetkinliklerin kariyer uyum yeteneği üzerindeki baskın etkisi, yükseköğretim müfredatlarının araçsal becerilere ağırlık veren yapısıyla ilişkilendirilebilir. Üniversite eğitiminde dijital beceriler çoğunlukla belirli yazılımların, platformların ve teknolojik araçların kullanımına indirgenmekte; eleştirel dijital okuryazarlık, etik farkındalık ve bilişsel derinlik gibi boyutlar ikincil planda kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kısa vadede kendilerini istihdam edilebilir ve yeterli hissetmelerini sağlasa da, hızla değişen iş gücü piyasasında karşılaşılabilecekleri belirsizlikler karşısında esnek ve sürdürülebilir kariyer uyumu geliştirmelerini sınırlandırabilir. Dolayısıyla yükseköğretim müfredatlarının yalnızca teknik dijital becerileri kazandırmayı değil, aynı zamanda dijital bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebilen, teknolojik dönüşümlere uyum sağlayabilen ve kariyer kararlarını bilinçli şekilde yönlendirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi gerekmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, dijital okuryazarlığın hem yaşam boyu öğrenme eğilimi (varyansın %29,2'si) hem de kariyer uyum yeteneği (varyansın %40,8'i) üzerinde güçlü ve anlamlı bir yordayıcı olmasıdır. Bu doğrultuda, üniversitelerin müfredatlarında dijital okuryazarlık derslerine yalnızca teorik içerik olarak değil, uygulama ağırlıklı biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle dijital araç kullanımı, veri yönetimi, yapay zekâ tabanlı uygulamalar ve mesleki yazılımların kullanımını içeren modüllerle öğrencilerin teknik yeterlilikleri desteklenmelidir.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin kariyer uyum yeteneğini anlamlı biçimde yordaması dikkate alındığında, üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kültürünü destekleyen eğitim modellerinin yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Proje tabanlı öğrenme, kendi kendine öğrenmeyi teşvik eden uygulamalar ve disiplinler arası çalışmalar, öğrencilerin öğrenmeyi süreklilik arz eden bir süreç olarak benimsemelerine katkı sağlayacaktır.

Üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla, öğrencilerin serbest zamanlarını verimli değerlendirebilecekleri ve farklı alanlarda beceri kazanabilecekleri (yabancı dil, dijital beceriler, sanatsal ve sportif etkinlikler vb.) kurs ve sertifika programlarının sayısı ve çeşitliliği artırılmalıdır. Bu tür faaliyetler, öğrencilerin hem yaşam boyu öğrenme eğilimlerini hem de kariyer uyum yeteneklerini destekleyici bir rol üstlenecektir.

Araştırma bulgularında dijital imkânlara erişimin belirleyici bir faktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler için ücretsiz internet erişimi ve dijital cihaz destekleri sağlanması önem arz etmektedir. Bu tür destekler, dijital eşitsizliğin azaltılmasına ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sunacaktır.

Kariyer merkezleri tarafından dijital kariyer yönetimi, çevrim içi kariyer planlama araçlarının kullanımı ve teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirmeye odaklanan eğitim ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu çalışmalar, öğrencilerin kariyer belirsizlikleriyle başa çıkmalarına ve kariyerlerine daha bilinçli yön vermelerine yardımcı olacaktır.

Gelecek araştırmalarda dijital okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği değişkenleri; farklı üniversiteler, fakülteler ve eğitim kademeleri arasında karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Dijital okuryazarlığın alt boyutlarının (özellikle teknik, bilişsel ve sosyal boyutlar) yaşam boyu öğrenme ve kariyer uyum yeteneği üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerine (mülakat, odak grup görüşmeleri) başvurulması önerilmektedir.

Son olarak, dijital okuryazarlık ile kariyer uyum yeteneği arasındaki ilişkide öz-yeterlilik, psikolojik dayanıklılık veya motivasyon gibi değişkenlerin aracı ya da düzenleyici rollerinin incelendiği yapısal eşitlik modellemelerine dayalı çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.



KAYNAKÇA

- ACAR, Çiğdem (2015). Anne ve babaların ilkököl, ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ADABAŞ, Abdurrahman (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterliklere Sahip Olma Düzeyleri. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- AJZEN, I., ve Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- AKIN, G. (2022). Yaşam Seyrindeki Öğrenme Yolları: Yaşam Boyu, Yaşam Genişliğinde ve Yaşam Derinliğinde. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (Jfes)*, 55(2), 567-599.
- AKKOYUNLU, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansında sunulan bildiri, (Açılış Konuşması), 6 – 8 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- AKSOY, M. (2008). Yaşam boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- AKSÜT, Selda (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- AKTHER, J. (2020). “Influence of UNESCO In The Development Of Lifelong”, Learning. *Open Journal of Social Sciences*, 8(03), 103. doi: 10.4236/jss.2020.83010.
- ALA-Mutka K, Punie Y ve Redecker C (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning: Policy Brief*. Luxembourg Publication Office of the European Union.
- ALLEN, C. ve Berggren, J. (2016). Digital Literacy And Sustainability–A Field Study In EFL Teacher Development. *CALL Communities And Culture–Short Papers From Eurocall*, 14-19.
- ALPAN, G. B. ve Durdubaşoğlu, G. (2013). Toplumsal Dayanışma Merkezlerindeki (TODAM) Resim Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 55-68.
- ARICI, S. (2016). İnsan kaynakları yönetimi: Öğrenmek isteyenler için! 1. Baskı, Artikel Yayıncılık.
- ARGON, T., Celik Yilmaz, D. ve Ismetoglu, M. (2016). High school students' views on lifelong learning and career adaptabilities. *Anthropologist*, 24(1), 354–362.
- ARSLAN, S. (2019). İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ARTHUR, M. B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295–306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- ARTHUR, M. B., Khapova, S. N. ve Wilderom, C. P. M. (2005). Career Success İn A Boundaryless Career World. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 177-202.
- ASSELİN, M. ve Moayeri, M. (2013). Ergenlerde İnternet Okuryazarlığı Uygulamalarının İncelenmesi: Araştırma Yöntemlerinin Araştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(2), 191-210.
- ATAMAN, M. Bozkurt (2022). Türkiye (Selçuk Üniversitesi) ve Azerbaycan'da (Gence Üniversitesi) Eğitim Gören Veteriner Fakültesi Öğrencilerinin Gelecek Beklentisi,

Mesleki Kaygı Ve Kariyer Uyum Yeteneği Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Avrupa Komisyonu (2005). Proposal for a Recommendation of The European Parliament and of The Council on Key Competences for Lifelong Learning. 05.05.20225 tarihinde <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0548:FIN:EN:PDF> adresinden alınmıştır.

Avrupa Komisyonu (2019). Key Competences For Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office. (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>) .

AYÇİÇEK B ve Karanfil B. (2021). Investigation of university students' lifelong learning tendencies in terms of various variables. *African Educational Research Journal*, 9(1), 21-133.

AYDIN, Betül (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AYTAÇ, Serpil (2000). İşgücü Verimliliği Açısından İşletmelerde Kariyer Geliştirme Sistemi. *Verimlilik Dergisi, MPM Yayını*, Sayı: 3.

BADKE, W. (2010). Foundations of information literacy: Learning from Paul Zurkowski. Online, www.onlinemag.net, 34(1), 48-50.

BAĞCI Ş. Erhan (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları: Almanya, Danimarka ve Türkiye Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

BALCI, F. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Yetkinliklerinin Web 2.0 Araçları Kullanım Durumuna Etkisi. Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

BAŞBAKANLIK (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, (30388), ss. 24-55.

BAWDEN, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear, ve M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, Peter Lang Publishing, 17-32.

BİLİCİ, O. ve Bağcı, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 205-219.

BOYACI, Zeynep (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzce Üniversitesi Örneği. Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

BOZKURT, A., Karadeniz, A. ve Erdoğan, E. (2018). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sisteminde Karekod Kullanımı: Açıköğretim Ders Kitapları Örneği. *AJIT-E: Akademik Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 9(31), 105-120.

BURACK, E. H. (1980). Career Management İn Organisations:A Practical Human Resources Planning. Brace-Park Press Lake Forest, IL.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

CHURCHILL, N., Ping, L.Ç., Oakley, G. ve Churchill, D. (2008). Digital Storytelling And Digital Literacy Learning. *International Conference on Information Communication Technologies in Education*, 418-430.

COŞKUN, İ. (2021). 21'inci Yüzyılda Okuma Yazma ve Yeni Okuryazarlıklar. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/21inci-yuzyilda-okuma-yazma-ve-yeniokuryazarliklar-41826867> tarihinde sayfasından erişilmiştir.

- COŞKUN, Y. T.** (2009). **Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- COTTON, K.** (1998). **From high school student to lifelong learner your route to independence.** Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.
- ÇALIK, T. ve Ereş F.** (2006). **Kariyer Yönetimi Tanımlar Kavramlar İlkeler.** Ankara: Gazi Kitabevi.
- ÇALIŞKAN Toyoğlu, A. ve Doğan, S.** (2020). **Okullarda Yaşam boyu Öğrenme Kültürüne İlişkin Öğretmen Algıları.** *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581.
- ÇAVUŞOĞLU, G. ve Acar, K.** (2020). **Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.** *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 207-220.
- ÇELENK, Olcay** (2022). **Yeni Kariyer Modelleri.** *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 118-127.
- ÇELİK, A.** (2007). “Kariyer Kavramı, Kapsamı ve Temel Boyutları”. Ed. Şimşek M. Ş., Çelik A. ve Akatay A., **Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları**, Geliştirilmiş 2. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara, 6-7.
- CHERNS, A.** (1976). The principles of sociotechnical design. *Human Relations*, 29(8), 783–792. <https://doi.org/10.1177/001872677602900806>
- ÇINAR, C.** (2015). **Kadınların Kariyer Engelleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bankacılık Sektörü Üzerine Bir Araştırma.** Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- DE LA HARPE, B. ve Radloff, A.** (2000). **Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning.** *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169–182. DOI:10.1080/713695729.
- DEMİRALP, D. ve Kazu, H.** (2017). **Öğretmen Adaylarının Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 71-85. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.354234>.
- DEMİR, Ö. O. ve Ayaz, A.** (2019). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Mezunlarının Çalışma Durumlarında Kariyer Uyumluluğunun Rolü.** *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 28-36.
- DEMİR, S. ve Deniz, H.** (2020). **Akademik Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1366-1379. DOI: 10.24106/kefdergi.4008.
- DENİZLİ, A. A. ve TAÇGIN, Z.** (2018). “Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlar ile Kariyer Uyum Yetenekleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 422- 435.
- DİKİLİ, Ali** (2012). **Yeni Kariyer Yaklaşımlarına İlişkin Değerlendirmeler.** *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 473-484.
- DİKER Coşkun, Y. ve Demirel, M.** (2012). **Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- DİNLEMEZ, Ş.** (2021). **Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Dijital Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi.** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- DİNEVSKİ, D. ve Dinevski, I. V.** (2004). **The concepts of university lifelong learning provision in Europe.** *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- DUMAN, A.** (2006). **Yetişkinler Eğitimi.** Ankara: Ütopya Yayınları.

- DURAN, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- EFİMOVA, L. ve Grudin, J. (2008). **Crossing Boundaries: Digital Literacy in Enterprises**. Lankshare, C. ve Knobel, M. (Eds.). **Digital Literacies** Newyork: Peter Lang Publishing. Retrieved from 203-226.
- ERDOĞMUŞ, Nihat ve KOÇER Sevim (2009). “Televizyon Yayıncılığı Sektöründe Çalışan Profesyonellerin Kariyerinin “Sınırsız Kariyer Kuramı” Açısından İncelenmesi”. 7. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı, 30 Ekim-1 Kasım 2009, 1469-1479.
- ERSOY, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- ESHET, Y. (2002). **Digital Literacy: A New Terminology Framework And Its Application To The Design Of Meaningful Technology-Based Learning Environments**.
- ESHET Alkalai, Y. (2004). **Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival İn The Digital Era**. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- FAURE, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M. ve Ward, F.C. (1972). **Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow**. Paris: UNESCO.
- FENWICK, T. A. (2001). **Fostering teachers’ lifelong learning through professional growth plans: a cautious recommendation for policy**. 2001 PanCanadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Educator Training: Current Trends and Future Directions, 1-21, 2001 Laval University, Quebec City.
- FERRARİ, A., Punie, Y. ve Redecker, C. (2012). **Understanding digital competence in the 21st Century: An analysis of current frameworks**. *EC-TEL*, 79-92.
- FİGEL, J. (2007). **Key competences for lifelong learning-European reference framework**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved May, 25, 2009.
- GAGNÉ, R. M. (1985). **The Conditions of Learning and Theory of Instruction** (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GENÇ, E., Yavuz, K. ve Aydemir, S. (2017). **Bireysel Gelişmelerin Kariyer Uyumluluğu Algısına Etkisi**. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (60), 240-252.
- GÖKBULUT, B. (2021). **Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi**. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.896998>.
- GÖKMEN, H. (2012). **Finansal Okuryazarlık**. 1. Baskı, Hiperlink Yayınları, İstanbul, 20.
- GUAN, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L. ve Li, Y. (2015). **Career Adaptability, Job Search Self-Efficacy And Outcomes: A Three-Wave Investigation Among Chinese University Graduates**. *Journal Of Vocational Behavior*, 86, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007>.
- GÜLEÇ, İsmail, Çelik Seda ve Demirhan Buket (2012). **Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme**. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3) 34-48.
- GÜNDÖĞAN, N. (2003). **Avrupa Birliği’ne Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak Yaşam Boyu Öğrenme ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar**. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15.
- GÜNEN, M. S. (2024). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Engelleri**. Sakarya Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

- GÜNEŞ, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 2(1), 1-17.
- GÜNEŞ, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.29250/sead.286391>.
- GÜNEŞ, F. (2019). Okuryazarlık Yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>.
- GÜNAY, Özge ve Çarıkçı Hüseyin (2018). Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kariyer Uyum Yetenekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 21(17), 427-440.
- GÜNAY, Özge ve Çarıkçı İlker H. (2018). Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kariyer Uyum Yetenekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 17, 427-440.
- GÜRBÜZ, S. (2021). Amos ile Yapısal Eşitlik Modellemesi (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- GÜVEN, Nurcan (2024). Finansal Okuryazarlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Kripto Para Piyasası Yatırımlarına Etkisi: Uşak Üniversitesi Örneği. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- GÜLTEKİN, V. ve Özel, N. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 64(1), 384-420. <https://doi.org/10.33171/Dtcjournal.2024.64.1.16>.
- HAİR, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis (7. baskı). Prentice Hall.
- HAGUE, C. ve Payton, S. (2010). Digital Literacy across the curriculum. Bristol, Retrieved from: <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>.
- HAİBO, Y., Xiaoyu, G., Xiaoming, Z. ve Zhijin, H. (2017). Career adaptability with or without career identity: How career adaptability leads to organizational success and individual career success? *Journal of Career Assessment*, 1069072717727454.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- HAMUTOĞLU, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). “Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe’ye Uyarlama Çalışması”. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- HİÇYAKMAZER, Ezgi ve Mete Mustafa (2022). Bireylerde Dijital Okuryazarlık ve E-Sağlık Okuryazarlığının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi*, <https://orcid.org/0000-0002-5912-0571>.
- HİLGARD, E. R. ve Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HİRSCHİ, A. (2009). Career Adaptability Development İn Adolescence: Multiple Predictors And Effect On Sense Of Power And Life Satisfaction. *Journal Of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>.
- HOBBS R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. Aspen Institute.
- İLLERİS, K. (2009). Contemporary Theories of Learning: Learning theorists. in their own words. Routledg.
- INKSON, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 48–63. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.004>

- IRGATOĞLU, A., Erken, V., Gürsel, G. B. ve Denizli, Ö. M. (2024). Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 572-586. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1454536>.
- İŞİK, M. (2019). Algılanan Aşırı Vasıflılık ve Bireysel Kariyer Planlaması İlişkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Düzenleyicilik Etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), DOI: 10.29029/Busbed.559814, 1015-1041.
- İSPİR, Ö., Elibol, E. ve Sönmez, B. (2019). "The Relationship Of Personality Traits And Entrepreneurship Tendencies With Career Adaptability Of Nursing Students". *Nurse Education Today*, 79, 41-47.
- İLHAN, T. (2011). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Öğrenme Stratejileri Ve İlgili Sınıflamalar. Ed. Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- KAHRİMAN, C. (2021). Turist Rehberlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim ve Yeterlilikleri. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KALAFAT, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk Örneklemini İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.
- KALAYCIOĞLU, E. (2018). Kariyer uyum yeteneğinin çalışanların iş performansına etkisi. Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KALAYCI, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Asil Yayın Dağıtım.
- KALE, E. ve Özer, S. (2012). İşgörenlerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Tutumları: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 7(2), 173-196.
- KANTEN, S. (2012). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 191-205.
- KAPLAN D. (2000). Evaluating and Modifying Structural Equation Models. Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KARAGÖZ, Y. (2017). SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARAKUŞ, C. (2013). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. Erişim Adresi: <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf>.
- KAVİ, E. ve Kaya, A. (2018). Investigation Of Career Adaptability Skills Of Students Attending Universities In Istanbul. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 104-116. <https://doi.org/10.26899/inciss.32>.
- KAVİ, E. ve Kaya, A. (2018). İstanbul'da Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Uyum Yeteneklerine Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), 104-116.
- KAYA, Ç. ve Sart, G. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ, Kariyer Uyum ve İyimserliğinin Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies*, 6(1), 46-64.
- KAYA, Ömer (2024). Kariyer Uyum Yeteneği ile Kariyer Değiştirme Niyeti Arasındaki İlişkide Kariyer Tatmininin Düzenleyici Rolü. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KAYACAN, K., Özkanan, A. ve Acar, OK (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kariyer Planlaması Üzerine Bir Model Önerisi/ Ortaöğretim Öğrencilerinin Kariyer Planlamasına İlişkin Bir Model Önerisi. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 165-190. <https://doi.org/10.47105/nsb.1394884>.

- KELLNER, D. (2001). **New Technologies/New Literacies: Reconstructing education for the millennium.** *International Journal of Technology and Design Education* 11, 67- 81, Kluwer Academic Publisher. Printed in the Netherlands.
- KILIÇ, A. ve Altınışik, S. (2018). **Yaşam boyu Öğrenmede Türkiye Açısından Yeni Bir Model: Üçüncü Bahar Üniversitesi.** *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1566-1592.
- KILINÇ, A. ve Salman, S. (2006). **Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 150-166.
- KLAMMA R., Chatti, M. A., Duval, E., Hummel, H., Hvannberg, E. H., Kravcik, M., Law, E., Naeve, A. ve Scott, P. (2007). **Social software for life-long learning.** *Journal of Educational Technology ve Society*, 10(3), 72-83.
- KOZAN, M. ve Bulut Özek, M. (2019). **BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi.** *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- KOÇ, S. A. (2015). **Kamu Kurumlarında Çalışanlarda Kariyer Yönetimi ve Kariyer Planlama; Orta Anadolu Gümrük ve Ticaret Bölge Müdürlüğünde Bir Uygulama.** Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KORDON, E. (2006). **Yetkinliklere Dayalı Kariyer Planlama ve Endüstri Mühendisliği Öğrencileri İçin Bir Uygulama.** Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KORKMAZ, M. (2020). **Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Seviyelerinin Belirlenmesi.** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- KORKMAZ, O. ve Cenkseven Önder, F. (2019). **Yaşam Amaçları ile Kariyer Uyum Yetenekleri Arasındaki İlişki: Umudun Aracılık Rolünün İncelenmesi.** *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 59-76.
- KÖSEOĞLU, İ. (2025). **İngilizce Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi.** Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- KURUDAYIOĞU, Mehmet ve Tüzel M. Sait (2010). **“21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”.** *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 0-298.
- KURT, E., Cevher, T. Y. ve Arslan, N. (2019). **Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.** *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160. <https://doi.org/10.24315/tred.473391>.
- KURU, E. (2019). **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Kavramına İlişkin Görüşleri.** *Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648.
- KUTLUAY Tutar, F., Abukalloub, A. ve Erkan Bal, Ç. (2025). **Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenmenin Kültürel, Ekonomik ve Toplumsal Dönüşümdeki Rolü.** *Journal Of Economics And Research*, 6(1), 18-37. <https://doi.org/10.53280/Jer.1647788>.
- KÖKER, Sümeyra Nur (2024). **Bilişsel Esneklik ve Öz Yeterlik Düzeyinin Kariyer Uyum Yeteneği Üzerindeki Etkisi.** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- LAMBEIR, B. (2005). **“Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Lear**
- LENT, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). **Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance.** *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027ning>.” *Educational Philosophy and Theory*, 37(3):349-355.
- LENT, R. W., & Brown, S. D. (2013). **Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span.** *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>

- LUSARDİ, A. (2008). “Financial Literacy: An Essential Tool For Informed Consumer Choice”. Dartmouth College, Harvard Business School and NBER, pp.1-29.
- LUTHANS, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. <https://doi.org/10.1002/job.165>.
- MARTİN, A. (2005). Digeulit – A European Framework For Digital Literacy: A Progress Report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- MEB (2014). Türkiye Yaşam boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Yüksek Planlama Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- MEB (2020). Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu: Erişim: <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>.
- MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf> adresinden 03.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Medel- Anonuevo, C., Ohsako, T. ve Mauch, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. UNESCO Institute for Education.
- MERRIAM, S.B. ve Caffarella, R.S. (1999). Learning in adulthood: A comprehensive guide (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MEYDAN, C. H. ve Şeşen, H. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık
- MOLLAİBRAHİMOĞLU, M. (2016). Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Journal of Life Economics*, 119-125. <https://doi.org/10.15637/jlecon.145>.
- MUCUK, Görkem (2022). Kariyer Uyum Yeteneğinin İş gören Performansına Etkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracı Rolü. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- NAİK, L., Kumar, K. ve Sab, S. I. (2016). Information literacy, lifelong learning, computer and internet literacy: an overview. *South Indian Journal of Library and Information Science*, 2(4), 1-10.
- NG, W. (2012). “Can we teach digital natives digital literacy?” *Computers ve Education*, 59: 1065-1078.
- NORDSTROM, N. M. ve Merz, J. F. (2006). Learning later, Livinggreater. Boulder: Sentient Publications.
- NOTA, L., Ginevra, M. C. ve Soresi, S. (2015). The career and work adaptability questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 413–425. <https://doi.org/10.1177/1069072714548617>.
- NUNNALLY, J. C., ve Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3. baskı). McGraw-Hill.
- OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD. (2016). Skills matter: Further results from the Survey of Adult Skills (PIAAC). OECD Publishing.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption. OECD Publishing.
- On The Implementation, Results And Overall Assessment Of The European Year Of Lifelong Learning, Report From Commission, To The Council The European Parliament, The Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions, Commission of The European Communities, Com(99) 447 Final, 15.09.1999, Burussels (1999).

- ONURSOY, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 990-1013.
- ÖNAL, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 101-121.
- ÖZERBAŞ, M.A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),16-25.
- ÖZTEMEL, K. ve Yıldız-Akyol, E. (2019). The predictive roles of career adaptability and optimism on life satisfaction. *Journal of Positive School Psychology*, 3(2), 128–138.
- ÖZOĞLU, C. ve Kaya, E. (2021). Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824040>.
- PARK, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Educational Technology & Society*, 12(3), 150–162.
- PETERSON, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381–391.
- PALLANT, J. (2020). SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS. Open University Press.
- PASMORE, W. A. (1988). Designing effective organizations: The sociotechnical systems perspective. Wiley.
- PİŞKİN, M. (2017). “Gelişen insan kaynakları”. *Kariyer Gündemi Dergisi*, 5, 11.
- POLİZZİ, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers ve Education*, 152, 1-13.
- RACHMAYANTİ, D. ve Suharso, P. L. (2018). Relationship between Academic Buoyancy and Career Adaptability in 9th Grade Students. In *Universitas Indonesia International Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2017)*, 139, 124-129.
- REDMAN, T. ve Wilkinson, A. (2008). *Contemporary Human Resources Management*. Financial Times/ Prentice Hall, NewYork, 576.
- REMPEL, H. G. (2010). A longitudinal assessment of graduate student research behavior and the impact of attending a library literature review workshop. *College ve Research Libraries*, 71(6).
- RİNTANİNGRUM, R. (2009). Literacy: its importance and changes in the concept and definition. *Teflin*, 20(1), 1-7.
- ROY, Baumeister, F. ve Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, And Motivation. *Socialand Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- SAMANCI, O. ve Ocakçı, E. (2017). Yaşam boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- SARIGÖZ, O. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüş ve Farkındalıklarının Değerlendirilmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Doktora Tezi.
- SARTIK, H. ve Koca Balı, A. İ. (2020). Kişilik Özelliklerinin Kariyer Uyum Yeteneğine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 68-86.

- SAV, Duygu (2008). **Bireysel Kariyer Planlamada Etkili Olan Faktörler ve Üniversitelerin Etkisi Üzerine Bir Araştırma**. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SAVICKAS, M. L. (1997). “Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, LifeSpace Theory”. *The Career Development Quarterly*, 45: 247.
- SAVICKAS, M. L. (1997). “Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory”. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>.
- SAVICKAS, M. L. (2005). **The theory and practice of career construction**. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- SAVICKAS, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. ve Van Vianen, A. E. (2009). **Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century**. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- SAVICKAS, M. L., ve Porfeli, E. J. (2012). **Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries**. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- SAVICKAS, M. L. (2013). **Career construction theory and practice**. In R. W. Lent and S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: Wiley.
- SAYIN Murat (2024). “Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi”. Ed. Doç. Dr. Hüseyin Kaygın, *Hayat Boyu Öğrenmenin Dünü Bugünü Yarını*, 1, 118.
- SEÇER, Barış (2007). **Kariyer Sermayesi ve İstihdam Edilebilirliğin İş Güvencesizliği Üzerindeki Etkisi**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- SEZGİN, S. (2022). **Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Yayınların Sistematik Literatür Taraması**. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SİPAHİ, B. YURTKORU, E. S. ve ÇİNKÖ, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- SİYEZ, D. M. ve Belkıs, A. (2016). **Ergenlerde Kariyer Uyumluluğu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiler**. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 279–292. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6170>.
- SODHANI, S., Faramarzi, M., Mehta, S. V., Malviya, P., Abdelsalam, M., Janarthanan, J. ve Chandar, S. (2022). **An introduction to lifelong supervised learning**. *arXiv preprint arXiv:2207.04354*.
- SON, J. B., Park, S., S. ve Park, M. (2017). **Digital literacy of language learners in two different contexts**. *Jalt Call Journal*, 13(2), 77-96.
- SÖNMEZ, S. (2005). **İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği ile Bilgisayar Okuryazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SULLIVAN, S. E. ve Baruch, Y. (2009). **Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration**. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571.
- SUPER, D. E. ve Knasel, E. G. (1981). **Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution**. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 9(2), 194–201.
- SUR, E. (2022). **Okuryazarlık Kavramı ve Türkiye’deki Okuryazarlık Araştırmaları Üzerine Bir İnceleme**. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.

- SWASTİKA, D. R. ve Sudjani (2023). Dijital okuryazarlık açısından meslek lisesi öğrencilerinin kariyere uyum potansiyeli. *Pendidikan Teknik Sipil*, 12(1), 22–32. <https://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jpensil/article/view/30681>.
- ŞAHİN, Z. ve Gürbüz, S. (2022). **Kariyer Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ŞİMŞEK, Ş. M., Çelik, A. ve Akatay, A. (2007). **Kariyer Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları**. Gazi Kitabevi, 2. Baskı, Ankara.
- TABACHNICK, B. G., ve FIDELL, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. baskı). Pearson.
- TALAN, Tarık (2021). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3).
- TAŞLIYAN, M., Arı, N. Ü. ve Duzman, B. (2011). İnsan Kaynakları Yönetiminde Kariyer Planlama ve Kariyer Yönetimi: İİBF Öğrencileri Üzerinde Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- TDK (t.y.). <https://sozluk.gov.tr/>.
- TEMEL, K. (2024). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Kurumsal Destek Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 914-923. <https://doi.org/10.24315/Tred.1400533>.
- TEO, T. (2011). Factors influencing teachers' intention to use technology: Model development and test. *Computers & Education*, 57(4), 2432–2440.
- TERZİ, O. ve İşli, A. G. (2020). Dijitalleşen Dünyada Dijital Okuryazarlık: Banka Müşterileri Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aksos)*, 7, 50-67.
- THWE WP ve Kálmán A. (2023). Lifelong Learning In The Educational Setting: A Systematic Literature Review. *Asia-Pacific Edu Res.* 1–11. Doi: 10.1007/S40299-023-00738-W. Epub Ahead Of Print. PMCID: PMC10182754.
- TOMCZYK, Ł. (2020). Öğretmenler Arasında Dijital Okuryazarlığın Temel Bir Bileşeni Olarak Dijital Güvenlik Alanındaki Beceriler. *Eğitim ve Bilişim Teknolojileri*, 25 (1), 471- 486. doi:10.1007/s10639-019-09980-6 IF=2.91.
- TONUS, H. Z. ve Paşaoğlu Baş, D. (2020). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TRİST, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting. *Human Relations*, 4(1), 3–38. <https://doi.org/10.1177/001872675100400101>
- TUIJNMAN, A. ve Bostrom, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1/2), 93-110.
- TURAN, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1). 87-98.
- TURANOĞLU, Rabia (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İncelenmesi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- TÜİK. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması-2023. erişim tarihi: 22.07.2024 [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407).
- UNESCO (2022). 5th Global report on adult learning and education. International Conference on Adult Education Marrakech, Morocco. <https://www.uil.unesco.org/en/grale5>.
- Ulusal Ajansı (2012). **Youthpass Kılavuzu**. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.

- URHAN, N. (2020). Yaşam boyu Öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye Karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi, Özel Sayı*, 18-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/56709/652917>.
- 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. <https://doi.org/10.26468/Trakyasobed.1183684>.
- UYAR, Ahmet (2021). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 198-211.
- UYSAL, M. (2009). Adult Education in Developed Countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23.
- ÜNVER, Yeşim (2005). “İşletmelerde Kariyer Yönetimi ve Performans Değerlendirme Sistemleri”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dönem Projesi, Ankara, 14. acikarsiv.ankara.edu.tr/fulltext/628.pdf.
- UĞURLU, O. (2007). Kariyer Değerleri: Lise Öğrencilerinin Kariyer Değerleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Araştırma Projesi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VENKATESH, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365. <https://doi.org/10.1287/isre.11.4.342.11872>
- VEZNE, R. ve Yıldız, A. (2021). Yetişkin Eğitimine Katılım Oranlarına Göre Avrupa Birliği’nde Yaşam boyu Öğrenme Modellerinin Karşılaştırılması. M. Sarıtepeci ve H. Yıldız Durak (Eds.), *Dijital Çağda Yaşam boyu Öğrenme İçinde* (1. baskı, s. 129-149). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257676298>.
- VERGİLİEL TÜZ, Melek (2003). “Kariyer Planlamasında Yeni Yaklaşımlar”. *U.Ü.Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 171.
- VIGNOLİ, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Phillipis, A. ve Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>.
- VUORİKARİ, R., Kluzer, S. ve Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/115376, JRC128415.
- WORLD BANK (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. 2012, http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resourses/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf.
- YAZICI, M. (2019). Temel Bilgi Teknolojileri. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- YAŞAM Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022, 11 Kasım). Türkiye’de Yaşam boyu Öğrenmenin Gelişimi ve Önemi. <https://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/>.
- YENEN, Emin T., Kılınç H. H. ve Bulut A. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Researcher*, 4(1), 85-93.
- YEŞİLDAL, M. (2018). Yetişkin Bireylerde Dijital Okuryazarlık ve Sağlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişki: Konya Örneği. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- YEŞİLTAŞ, E. ve Evci, N. (2021). Eğitimde Bilgisayar Okuryazarlığı Çalışmalarının Bibliyometrik Bir Analizi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 224-242.
- YEŞİLTAŞ, M., Akdağ, G., Çeken, H. ve Gürlek, M. (2014). Kariyer Uyum Yetenekleri Turizm Sektörüne Bağlılığı Etkiler mi? Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama. 15. Ulusal Turizm Kongresi Bildiri Kitabı, 1286-1300.

- YILAR Şaziye Ülkü Badakol (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma ve Sorgulamaya Yönelik Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki.** Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIZ, D., Kılıç, M. Y., Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2019). Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri: Ölçek Geliştirme Çalışması.** *Turkish Journal of Education Studies*, 6(1), 45-65. DOI: 10.33907/turkjes.500780.
- YILMAZ, Malik (2009). Öğrenme ve Bilgi İlişkisi.** *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1) 173-191.
- YILTEKİN, F. (2024). Sürdürülebilir Kalkınmada Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi.** Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- YÜKSEL, S., Gündoğdu, K., Akyol, B. ve Akar Vural, R. (2016). Yaşam boyu Öğrenme Konusunda Yayımlanan Tez ve Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: 2000-2015.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.
- YÜZLÜ, Utku (2019). Ön Lisans Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ZAINUL Anwar, Djudiyah Djudiyah, Hasanati Nida ve Sulaiman Ahmad (2025). Son Dönem Lisans Mezunları Arasında Akademik Dijital Okuryazarlığın Kariyer Uyumuna Etkisi** 17(2).
- ZURKOWSKI, P. G. (1974). The information service environment: relationships and priorities.** (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.

EKLER

ANKET FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu anket Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Ana Bilim Dalı bünyesinde Doç. Dr. Ebru Ertürk danışmanlığında yürütülen “Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmakta olan araştırmaya veri desteği sağlamak amacı ile hazırlanmıştır. Vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar araştırmanın başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak olup yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle ankette kişisel bilgileriniz istenmeyecektir. Lütfen sizin için en uygun olan cevapları vermeye çalışınız.

Yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ebru ERTÜRK

Yüksek Lisans Öğrencisi

Özlem KOCAOĞLU

Demografik Sorular

Değişkenler					
Cinsiyet	Kadın ☐		Erkek ☐		
Sınıfı	1. sınıf ☐	2. sınıf ☐	3. sınıf ☐	4. sınıf ☐	
Yaş Grubu	18-20 ☐	21-24 ☐		25 yaş ve üzeri ☐	
Öğrenim Türü	Normal ☐	İkinci Öğretim ☐			
Kişisel Bilgisayar Sahipliği	Evet ☐	Hayır ☐			
Kendinize ait bir internet bağlantınız var mı?	Evet ☐	Hayır ☐			
İnternette geçirilen süre (Günlük)	Saat Arası ☐	1-3 Saat Arası ☐	4-6 Saat Arası ☐	7-10 Saat Arası ☐	11 Saat ve Üzeri ☐

İnternet kullanım amacı (Birden çok şık işaretleyebilirsiniz)	☐ Sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Instagram vb.) ☐ Eğitim ☐ Oyun ve Eğlence				
Dijital araçlardan hangilerini teknolojiye erişmek için kullanıyorsunuz? (Birden çok şık işaretleyebilirsiniz)	☐ Masa Üstü Bilgisayar	☐ Diz Üstü Bilgisayar	☐ Tablet	☐ Telefon	
Kullandığınız telefonu ne amaçla kullanmaktasınız? (Birden çok şık işaretleyebilirsiniz)	☐ İletişim	☐ Bilgi	☐ Eğlence	☐ Boş Zaman	
Annenizin Eğitim Düzeyi	☐ İlköğretim	☐ Lise	☐ Üniversite	☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)	
Babanızın Eğitim Düzeyi	☐ İlköğretim	☐ Lise	☐ Üniversite	☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)	
Annenizin Mesleği	☐ Ev Hanımı	☐ İşçi	☐ Memur	Emekli	☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)
Babanızın Mesleği	☐ İşçi	☐ Memur	☐ Emekli	İşçi	☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

Aşağıdaki tabloda derecelendirme “1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Orta Derecede Katılıyorum, 4=Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. İfadelere katılma durumunuza göre uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Dijital Okuryazarlık

Maddeler	1	2	3	4	5
Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.					
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.					
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.					
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.					
Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglar vb.) yardım alırım.					
Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.					
Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.					
Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.					
Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.					
Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.					
Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar vb.) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.					
İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.					
Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, İpadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım potansiyeli yüksektir.					
Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.					
Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi iş birliği içinde çalışmamı sağlar.					
Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.					
İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb) bilirim.					

Aşağıdaki tabloda derecelendirme “1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle ve 5=Her zaman” şeklindedir. İfadelere katılma durumunuza göre uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Yaşam Boyu Öğrenme

Maddeler	1	2	3	4	5
Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.					
Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.					
Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.					
Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.					
Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.					
Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir					
Kendi kendine motive olan bir öğrenenim.					
İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşıyorum.					
Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.					
Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.					
Keyif almak ve eğlenmek için okurum.					
Birçok şeyi merak eden birisiyim.					
Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.					
Yeni şeyler öğrenmeyi severim.					
Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.					

Aşağıdaki tabloda derecelendirme “1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle ve 5=Her zaman” şeklindedir. İfadelere katılma durumunuza göre uygun olan rakamı işaretleyiniz.

Kariyer Uyum Yeteneği

Maddeler	1	2	3	4	5
Geleceğimin nasıl olacağını sıklıkla düşünüyorum.					
Hayatımın bu evresinde verdiğim kararların, geleceğimi belirlediğinin farkındayım.					
Geleceğim için hazırlık yapıyorum.					
Kariyerim ile ilgili seçim yapmak zorunda olduğumun farkındayım.					
Amaçlarımı nasıl başarabileceğimi planlıyorum.					
Kariyerime katkı sağlayacak faaliyetlerle ilgileniyorum.					
Geleceğim hakkında iyimserim.					
Kararlarımı kendim veririm.					
Verdiğim kararların sorumluluğu bana aittir.					
İnandığım değerleri savunurum.					
Kendime güvenirim.					
Kendim için doğru olan şeyi yaparım.					
Kariyerim ile ilgili her şeyi (meslekler, gereken beceriler vb.) araştırıyorum.					
Kişisel gelişimime katkı sağlayacak fırsatları (staj, kurs, eğitim vb.) araştırıyorum.					
Bir karar vermeden önce seçenekleri araştırıyorum					
Bir şeyi yapmanın farklı yollarını da inceliyorum.					
Zihnimdeki soruları derinlemesine araştırıyorum.					
Gelecekte karşıma çıkacak fırsatları merak ediyorum.					
Bana verilen görevleri layıkıyla yerine getiririm.					
En iyisini yapmak için dikkat ederim.					
Yeni beceriler öğrenebilirim.					
Yeteneklerimi geliştirebilirim.					
Engellerin üstesinden gelebilirim.					
Problemlerimi çözebilirim.					