



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ
KENDİNE ÖĞRENME ALGILARI**

Mehmet Ali AYKUL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ALGILARI
(Self-Directed Learning Perceptions of University Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Ali AYKUL

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum
Mart, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mehmet Ali AYKUL tarafından hazırlanan “**Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algıları**” başlıklı çalışması 24/03/ 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Akdeniz Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Adnan Küçükoğlu

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

Aslı ıslak imzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algıları**” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

24/03/2022

Aslı ıslak imzalıdır

Mehmet Ali AYKUL

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma ve çalışmalarım süresince önerilerini ve desteğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN’a, ölçek uyarlama sürecinde yardımcı olan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca yaşantımın her aşamasında yanımda olup bana büyük destek veren değerli annem Filiz AYKUL’a, babam Emrullah AYKUL’a, kardeşim Akif AYKUL’a, sevgili eşim Büşra AYKUL’a ve dayım Dr. Ömer AKPINAR’a teşekkürü bir borç bilir ve sonsuz şükranlarımı sunarım.

Mehmet Ali AYKUL



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ALGILARI

Mehmet Ali AYKUL

Haziran 2022, 101 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, Williamson (2007) tarafından geliştirilen ‘Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’ni Türk kültürüne uyarlanıp, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarını (cinsiyet, bölüm, sınıf, vb.) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2020-2021 öğrenim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü öğrenim programlarında yer alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı örneklem grubu yer almıştır. Birinci örneklem grubu ölçek uyarlama çalışmalarında, ikinci örneklem grubu da üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algı düzeylerini belirlemede kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi bünyesinde farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşan 441 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem t testi, Mann-Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları da tek faktörlü yapıyı doğrulamaktadır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat öğrenim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç: Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek olduğu elde edilmiştir. Kadın üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yirmi iki yaş ve üzeri üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bölüm değişkeni bakımından ise Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İlahiyat, Fen ve Matematik, Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre kendi kendine öğrenme algıları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf değişkeninde birinci sınıfta öğrenim görenlerin kendi kendine öğrenme algılarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim kademesi değişkeninde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin lisans eğitimi alan öğrencilere göre kendi kendine öğrenme algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kendi kendine öğrenme, üniversite öğrencileri, ölçek uyarlama, öz değerlendirme ölçeği

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

SELF-DIRECTED LEARNING PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS'

Mehmet Ali AYKUL

June 2022, 101 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to adapt the 'Self-Directed Learning Self-Rating Scale' developed by Williamson (2007) to Turkish culture; It is aimed to determine whether there is a significant difference in terms of the variables (gender, department, class, etc.).

Method: Survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The universe of the research consists of the students who take part in undergraduate education programs of Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Faculty of Theology, Faculty of Health Sciences and Graduate School of Educational Sciences in the 2020-2021 academic year. There were two different sample groups in the study. The first sample group was used in scale adaptation studies, and the second sample group was used to determine the self-directed learning perceptions of university students. The sample of the research consists of 441 university who were students studying in different departments of Atatürk University. As a data collection tool in the research; 'Personal Information Form' and 'Self-Directed Learning Self-Rating Scale' were used. Independent sample t-test, Mann-Whitney U test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data.

Findings: According to the results of the exploratory factor analysis of the scale, a one-dimensional structure emerged. Confirmatory factor analysis results also confirm the single-factor structure. It was observed that the self-directed learning perceptions of university students did not differ significantly in terms of gender, age, department and class variables, but showed a significant difference in education level.

Result: It has been obtained that the self-directed learning perceptions of university students are high. It shows that female university students have higher self-directed learning perceptions and the self-directed learning perceptions of university students aged 22 and over are higher than the other age groups. In terms of the department variable, it was concluded that university students who were studying in Turkish and Social departments were more self-directed learning than university students who were studying Theology, Science and Mathematics, Basic Education and Educational Sciences. In the class variable, it was determined that the first-year students were higher than the second, third and fourth-year students. In addition, in the variable of education level, it was concluded that the self-directed learning perceptions of the students who received postgraduate education were higher than those who received undergraduate education.

Keywords: self-directed learning, university students, scale adaptation, self-evaluation scale

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	5
Eğitim-Öğretim	6
Yapılandırmacı Öğrenme	8
Öğrenme.....	9
Kendi Kendine Öğrenme.....	10
<i>Kendi Kendine Öğrenme ile İlgili Temel İlkeler</i>	11
<i>Kendi Kendine Öğrenmenin Bileşenleri</i>	14
Kendi Kendine Öğrenmede Eğitim Programının Özellikleri.....	14
Kendi Kendine Öğrenmede Ailenin Özellikleri.....	15
Kendi Kendine Öğrenmede Öğrenme Ortamının Özellikleri.	16
Kendi Kendine Öğrenmede Öğrenen Özellikleri	17
Kendi Kendine Öğrenmede Öğretmen Özellikleri.....	20
<i>Öğretmen Eğitimi ve Kendi Kendine Öğrenme</i>	23
İlgili Araştırmalar.....	26
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
Yöntem	36
Araştırma Yöntemi.....	36
Evren ve Örneklem	36

Veri Toplama Araçları	39
Veri Analizi	40
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	41
Bulgular	41
<i>Dilsel Eşdeğerlik</i>	41
<i>Yapı Geçerliği</i>	42
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA).	42
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA).....	43
<i>Güvenirlilik</i>	44
<i>Madde Analizi</i>	45
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	51
Tartışma ve Sonuç	51
Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar	51
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	51
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	52
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	53
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	54
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar	56
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Öğrenim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	57
Öneriler.....	58
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	58
Uygulamaya Yönelik Öneriler	58
KAYNAKÇA	59
EK 1. Dağılımın Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları.....	68
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....	72
EK 3. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği.....	73
EK 4. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği Puanlama Tablosu	78
EK 5. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği'nin Orijinal Hali	80

EK 6. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği'nin Orijinal Halinden	
Alınabilecek Puan Aralığı.....	83
EK 7. Ölçek Uyarlama ve Uygulama İzin Belgesi	84
EK 8. Etik Kurulu Kararı	85
ÖZ GEÇMİŞ.....	88



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Kendi Kendine Öğrenen Bireyin Sahip Olması Gereken Beceri.....</i>	19
Tablo 2. <i>Ölçek Uyarlama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler.....</i>	37
Tablo 3. <i>Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler.....</i>	38
Tablo 4. <i>Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri.....</i>	43
Tablo 5. <i>Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler.....</i>	43
Tablo 6. <i>Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler.....</i>	45
Tablo 7. <i>Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırt Ediciliği İçin T Testi.....</i>	46
Tablo 8. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarına İlişkin Ortanca, Standart Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri.....</i>	47
Tablo 9. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması.....</i>	47
Tablo 10. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....</i>	47
Tablo 11. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması.....</i>	48
Tablo 12. <i>Üniversite Öğrencilerinin Bölümlere Göre Kendi Kendine Öğrenme Algılarına Yönelik Sonuçları.....</i>	48
Tablo 13. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Sınıflara Göre Karşılaştırılması.....</i>	49
Tablo 14. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Sınıflara Göre Sonuçları.....</i>	49
Tablo 16. <i>Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Öğrenim Kademesine Göre Mann-Whitney U Bulguları.....</i>	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Path Diyagramı</i>	47
--------------------------------------	----



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KKÖÖDÖ : Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Öğrenme, doğumdan başlayarak ölüm anına kadar hayatın her sürecinde bilgi birikimi şeklinde devam eden bir süreçtir. Çağımızda bireylerin öğrenmeye ayırdığı zaman sadece okulda verilen eğitimle sınırlı kaldığında ilerleyen bilgi artışının uzağında kalınacağı aşikârdır (Doğan, 2002). Günümüzde öğrenme sadece okullar ve yaygın eğitim kurumlarıyla sağlanamayıp bireylerin gereksinimleri tekrardan sorgulanarak ele alınmış ve toplumda bilgiye erişebilen, elde ettiği bilgiyi kendi kendine yapılandırabilen, buna başka bilgileri ekleyebilen, bilgilerini paylaşabilen bireylere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bir başka ifade ile günümüzde “kendini geliştirme” ve “yaşam boyu öğrenme” yeterliğine erişen bireyler bu yeniliğe adapte olarak toplumun ihtiyaçlarını giderecek özellikleri elde edebileceklerdir (Soran vd., 2006).

Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğrenme aktivitelerini insanların hayatlarının bir dönemine sıkıştırmak yerine öğrenmeyi her yerde ve her zaman mümkün kılan dinamik bir süreç hâline dönüştürmektedir (Soran vd., 2006). Günümüzde sürekli değişen ve gelişen bilgi birikimine karşı yaşam boyu öğrenmede kendi kendine öğrenme becerisinin sürece adaptasyonu için etkili kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Kendi kendine öğrenme, kişilerin bireysel öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenebildiği, öğrenme aşamalarına aktif olarak dâhil olduğu ve kendinin öğrenme düzeyini belirlediği bir süreçtir. Bireyin öğrenme sürecinin içinde olması araştırma ve sorgulama yeterliklerinin artırmasına, bireyin özgüvenli olmasına katkı sağlamaktadır. Bu aşamaların başarılı olarak yürütülmesi kendi kendine öğrenme yönteminin bilinmesi ve bireyin kendi kendine öğrenmeye ait özelliklerini saptamasıyla ilişkilidir (Salas, 2010).

Kendi kendine öğrenme öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin ve öğrenmenin plan aşamasında yönetilmesinden sonuç aşamasında değerlendirilmesine kadar olan süreci bireysel olarak yürüttüğü, kontrolünü yaptığı öğrenme biçimidir. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olan öğrencilerin öğrenmede sorumluluk aldığı, herhangi bir yardım almaksızın bağımsız hareket ettikleri, meraklı, istekli, kendine güvenen öğrenciler oldukları, zamanı etkili bir şekilde yapılandırabildikleri ve öğrenmeyi örgütlemek için planlamalarını yapabilecek yeterlilikte oldukları gözlemlenmiştir (Hall, 2011).

Öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin farkında olmaları öğrencilerin bu alandaki gereksinimlerini karşılarken izleyecekleri yolda rehberlik etmesine olanak sağlar. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterlilik sahibi olmaları kendi kendine öğrenme kavramını daha geniş açıdan anlamlandırmalarına, bu kavramla ilgili bilgi oluşturmalarında fikir sahibi olmalarına ve bununla birlikte öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçları ile yöntemlerini saptamalarına yardımcı olacaktır (Kell, 2006). Bu durum aynı zamanda öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Öğrencilerin bu alanda kendini yeterli görmeleri sahip oldukları yetenek, beceri, özellikler doğrultusunda eğitim hedefleri ve başarılı öğretim yaşantıları geliştirebilmelerine ayrıca kendilerini güncel tutmalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte öğrenciler bireysel öğrenme düzeylerini ve ihtiyaçlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılmasına yardım etme olanağı sağlayacaklardır (Fisher vd., 2001).

Öğrenciler bilgi teknolojilerinin kullanımını, öğretim yöntemlerini, uzmanlık alanları ve genel kültürle ilgili değişimleriyle ilgili yeniliklerin yakından takip etmeli bu gelişmelere karşı kendini güncel tutmalıdırlar. Güncel olayları yakından takip ederek sosyal, siyasal, hukuki, eğitimsel ve kültürel gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin yaşamları boyunca sürekli araştıran, sorgulayan ve öğrenen bireyler olmalarını gerekli kılmaktadır (Salas, 2010). Kendi kendine öğrenmenin sağlanmasında ve geliştirilmesinde üniversite programlarına büyük görevler düşmektedir. Bu programlar sayesinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Kırılmazkaya, 2018).

Bilginin sürekli değişen ve gelişen bir yapıda olması ileride meslek hayatına girecek olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusunda başarılı olmasını gerektirmektedir. Araştırma üniversite programlarında yer alan öğrencilerin Williamson (2007) tarafından geliştirilen ‘kendi kendine öğrenme öz değerlendirme ölçeği’ Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılarak, buradan hareketle üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme öz değerlendirme algılarının seviyelerinin ölçütlerle tespit edilip, ne ölçüde olduğunun ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ‘Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’ni Türk kültürüne uyarlayarak üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarını incelemektir. Araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları nasıldır?

- Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları; cinsiyet, bölüm, sınıf ve öğrenim kademesi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Kendi kendine öğrenen bireyler hedefleri net olan, planlı yaşayan, öncelik almaktan çekinmeyen, öğrenmeye istekli, güven duygusu tam olan ve öz kontrollü kişilerdir. Bu yeterlikler bilginin sürekli yenilendiği ve artarak çoğaldığı günümüzde değişime uyum sağlayabilecek bireylerin bulundurmaları gereken özellikler içinde gösterilmektedir. Kendi kendine öğrenen bireyler bilgiye ulaşabilen, çok yönlü düşünebilen ve öğrenmesini düzenleyebilen, kısaca üst bilişsel düşünme yeteneğini etkin bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Üniversite öğrencilerinin bu özelliklere sahip olmaları onların öğrencilik hayatından sonra hem bireysel hem mesleki anlamda gelişim sağlamalarına, güdülenme düzeylerini artırmalarına, öğrenmeye açık hâle gelmelerine ve öğrenmelerinde süreklilik kılma yöneliminde olmalarına yani yaşam boyu öğrenen ve sürdürebilen bireyler olmalarına yardımcı olacaktır (Tekkol & Demirel, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının saptanmasının önemli olduğu görülmektedir.

Kendi kendine öğrenme konusundaki çalışmalarda yurt dışında geliştirilen ölçeklerin ülkemizde çeşitli çalışmalarda uyarlaması yapılarak kullanılmıştır (Demir & Yurdağül, 2014; Kocaman vd., 2004; Salas, 2010; Şahin & Erden, 2008). Bu uyarlamalarla birlikte ülkemizde geliştirilen ölçekler de yer almaktadır. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterliliklerine ilişkin özellikleri saptamak için geliştirilen alana özgü ölçekler de bulunmaktadır (Acar, 2014; Alkan & Erdem, 2013; Aydede & Kesercioğlu, 2009). Ölçeklerin ilkökul, ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri, hemşirelik bölümü öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterlilikleri gibi kendi kendine öğrenmeye ilişkin ölçekler olduğu, kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle aynı ölçeklerin kullanıldığı ve kendi kendine öğrenme ölçeklerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Uyarlaması yapılan ölçekler ise Guglielmino'nun (1977) geliştirdiği ölçeğin geçerliğine ilişkin bazı problemlerin olması, Teo ve diğerleri (2010), Field (1989) ve Fisher ve diğerlerinin (2001) araştırmasında kullandığı kendi kendine öğrenmede hazırbulunuşluk ölçeğinin yurtiçi alanyazında fen bilgisi, hemşirelik ve eğitim fakültesi gibi alanlara uyarlanarak kullanılmış olması nedeniyle bu alan için yeni bir ölçek uyarlama yapılması gerekliliği saptanmıştır. Bu gerekçelerle araştırmada, Williamson (2007) tarafından geliştirilen 'Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır.

Ayrıca sürekli değişen bilgi yığınını karşısında üniversite öğrencilerinin öncelikle kendi kendine öğrenme algılarını belirlenmesi öğrencilerin gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamaları ve değişime uyumu için önemli görölmüştür. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, öğrenim kademesi değişkenlerine göre kendi kendine öğrenme algılarının görölmesi ve bununla birlikte kendi kendine öğrenmede ne derece yeterli olduklarının belirlenmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada veriler COVID-19 salgını nedeniyle çevrim içi yolla toplanmıştır. Araştırmanın birinci problemi olan ölçek uyarlama aşamasında istenilen sayıya ulaşamadığı için araştırmanın ikinci problemi olan çeşitli değişkenler açısından inceleme aşamasında da aynı örneklemden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Öğrenme: Bireyin anlama, tutum, bilgi, beceri ve yeteneklerinde yaşantı yoluyla meydana gelen, belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir (Wittrock, 1977).

Kendi Kendine Öğrenme: Öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin ve öğrenmenin plan aşamasında yönetilmesinden, sonuç aşamasında değerlendirilmesine kadar olan süreci bireysel olarak yürüttüğü, kontrolünü yaptığı öğrenme biçimidir (Hall, 2011).

Öz Değerlendirme: Bireyin önceden belirlenen ölçütlerin kullanımıyla kendi öğrenmesini değerlendirdiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Logan, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kendi kendine öğrenme 1900'li yılların başında tartışılmaya başlamış 1970'li yıllarda Knowles tarafından sistematik olarak ele alınmış ve tanımlanması yapılmıştır. Felsefi kökenlerinin genellikle varoluşçuluk ve hümanizme dayandığı kendi kendine öğrenme, öğrenme yaklaşımları açısından yetişkin öğrenmesi, demokratik öğrenme, dönüşümsel öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir (Selvi, 2019).

Çağdaş felsefi akımlardan biri olan varoluşçuluğa göre değer yaratma ve seçme eylemi temel problemdir. İnsan kendi kendini inşa eder. Önceden tamamlanmış olmuş bitmiş bir varlık olmadığı için onun varoluşu özünden önce gelir. Bu durum yani seçme eylemi onun özgürlüğünden başkası değildir. Eğitim bireylere kendi varoluşlarını kendilerinin oluşturmalarına olanak sağlamalı ve onlara özgür seçme imkânları sunmalıdır (Sartre, 1996). Bireyin özünü özgürlük olarak tanımlayan varoluşçuluk insanların kendi ihtiyaçları, arzuları ve beklentilerine dayalı olarak seçim yaparak öğrenme sorumluluğunu yerine getirmesidir. Bu düşünce bireyin kendi öğrenmesinde yer alan öğrenme ilkelerini işaret ettiği söylenebilir.

Varoluşçulukta sezgiler bilgi edinmede önemlidir. Seçimlerinde özgür insan ve yaptıklarından sorumlu olan birey değerlerinin oluşumunu kendi yaratır ve yolunu kendi seçer. Bu olmaktır. Varoluşçu eğitimin hedefi bireyleri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte yapabilmenin değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç oluşturabilmektir. Eğitim kişinin hayata bakış açısını zenginleştirecek seçimler yapmasını sağlayacak öğrenme yaşantılarına göre yapılandırılmalıdır. Açık okul sistemini savunan varoluşçu sisteme göre eğitim insanın kendini gerçekleştirmesine ve özgürleşmesine olanak sağlamalıdır. Öğrenci istediği ya da ilgi duyduğu herhangi bir dersi ve öğretmeni seçebilmelidir. Değerlendirme yapılırken öğrenciyi okul veya öğretmen değil kendisi sınamalıdır. Toplumsal ve doğal olgular olabildiğince etraflıca ve farklılık içerisinde öğrencinin tercihine sunulmalıdır (Altınkurt vd., 2012).

Hümanizm ise 1970'lerden itibaren ortaya çıkmıştır. İnsancıl öğrenme kuramı ismiyle de karşımıza çıkan hümanizmde eğitimin amacı, öğrencilere doğrudan bilgi vermek, “geleneksel” değerleri iletmek ya da katılımcıları ekonominin gelişmesi adına eğitmek değildir. Bunun yerine amaç bireylerin kendilerini, diğer insanları ve çevrelerini bilen ve besleyebilen, bilgili insanların gelişimini kolaylaştırmak, öğrenme sevinci aşılacak, her öğrencilerin iyi karar vericiler olmaları ve özel yeteneklerinin keşfedilmesini teşvik etmektir (Hollis, 1991). İnsancıl öğrenme kuramı aynı zamanda bütün insanların doğal bir büyüme, öğrenme ve tamamen

gelişme eğilimine sahip olduğu önermesine dayanmaktadır. Carl Rogers bunu insanları var olan potansiyellerine ulaşmaya yönlendiren içgüdüsel bir iç çekirdek olarak tanımlamıştır. Abraham Maslow "kendini gerçekleştirme" terimini insanların doğuştan gelen, en yüksek düzeylerine doğal ilerleyişini tanımlamak için kullanmıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme deneyim ile olur, birey için anlamlı ve ilgi çeken şeyler öğrenilir, birey teşvik edilir (Johnson, 2014).

Hümanistik eğitim anlayışı ve öğretim stratejilerinin temeline insan faktörünü alır. Kuramda başka bireyin davranışını, dünyayı onun gözüyle algılamadıkça doğru olarak algılanamayacağı görüşü vurgulanır. Bu anlayış bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları üzerinde dururlar ve kişilerin kendi algılarının davranışlarını belirlediğini ileri sürerler. İnsancıl yaklaşımda iki ilke üzerinde durulur. Bunlardan birincisi öğrencinin biricikliğidir. Başka bir ifadeyle öğrenci önemlidir ve eğitimin merkezinde öğrenci bulunmalıdır. İkinci ilke ise öğretmenin özerkliğidir. Öğretmen sınıfta dışarıdan verilen kuralların otomatik uygulayıcısı olmamalıdır (Bacanlı, 2000). Birey uyarıcılara otomatik olarak tepki veren bir makine anlayışıyla değil, her davranışıyla değerli ve özel olarak ele alınır. Bu anlayışta bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacının olmasından dolayı birey, kendisini güçlü bir kişilik yapacak birtakım becerilere sahiptir. Herkesin kendisine ait bir gerçeği bulunmaktadır. Davranışların anlaşılması için bireyin dünyayı nasıl baktığı ve nasıl algılayıp yorumladığı ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bireyin geçmiş yaşantıları değerlendirme ve onları yeniden gözden geçirme yaşama yön vermede önemli rolü sahiptir (Sönmez, 2009). Özetle hümanist öğrenme kuramında bireye insan olduğu için değer verir ve onun kendini ispatlamak için belli becerilere sahip olması gerektiğini ileri sürer.

Eğitim-Öğretim

Eğitim tarihsel süreç içerisinde farklı toplumlarda farklı şekillerde uygulanmıştır. Bu yüzden de eğitimin farklı birçok tanımı ortaya çıkmıştır. Genel olarak, eğitim insanları belli amaca yönelik yetiştirme süreci şeklinde tanımlanmıştır (Fidan, 2012).

Eğitimin sözlük anlamı kişinin zihinsel, fiziksel ve törel yetilerini geliştirme eylemi, toplumun kurallarını öğrenmesi ve uygulamasıdır. Yine eğitim "Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı (amaçlı ve planlı) olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1997, s. 12). Tanıma göre eğitimle bireyin davranışı değiştirileceği bu değişim ise ancak kişinin kendi yaşantısı yoluyla olabileceği vurgulanmıştır. Kişinin davranışını değişikliğinin eğitim olarak görülebilmesi için davranışın toplumun istediği biçimde ve amaçlı ve planlı olarak değiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim, bütün bunların zaman akışı içinde yer aldığı bir süreçle ve eğitimin niteliğini oluşturan dört durum ortaya çıkmaktadır.

1. Eğitim, eğitilen bireyde istenilen davranışı oluşturma işidir.
2. İnsan davranışı düzenlenen bilgi ve çevre ile etkileşim sonucunda yaşayarak kazanabilmektedir.
3. Öğrenilecek davranış önceden belirlenen eğitim amaçlarına uygun olmalıdır.
4. İnsanda davranışın oluşturabilmek planlanmış eğitim süreciyle mümkündür (Başaran, 1994).

Eğitim kelimesinin farklı tanımlarında benzer yanı onun davranış değiştirme, davranış oluşturma, davranış geliştirme süreci ve amaçlı etkinlikler bütünü olmasıdır.

Öğrenme ve öğretmenin de birçok değişik tanımları yapılmıştır. En yaygın kullanılan tanımı, "yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranışlar" öğretimin ise "öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti" (Ertürk, 1997 s. 78) şeklinde olmuştur. Aydın'a (2008) göre öğretme hedef alınan davranışların bütün öğrencilere verimli ve etkili biçimde kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen her türlü faaliyetlerdir. Ancak bir faaliyete eğitim diyebilmek olabilmesi birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürecin belli bir hedefe ulaşmak için yapılması gerekmektedir. Bu bakımdan öğrenmenin eğitim sayılabilmesi için amaç öğretme ve öğrenme etkinlikleri, değerlendirme öğelerini sağlamasına mümkündür.

Öğretme faaliyetlerinin düzenlenme hedefi kişide davranış değişikliğini gerçekleştirmektir. Öğretme öğretici tarafından gerçekleştirileceği gibi çeşitli görsel-işitsel iletişim kanallarında yer alan sembollerde gerçekleştirilebilir (Erden, 2007). Ancak gelişim güzellikten uzak plana bağlı bir sisteme dayandırılması gerekmektedir. Bireye istenenleri öğretmek amacıyla eğitim ve öğretimde planlı yapılması gerekmektedir. Öğretimi okul adı verilen kurumlarda gerçekleştirilmektedir. Okulda bireyin planlı ve programlı bir öğretim görmesi, planlı ve programlı bir şekilde yetişmesi anlamına gelir. Bu yönden yaklaşıldığında okul, iyi bir toplum, iyi bir birey yetiştirmek için bireyler üzerinde çalışılan bir atölye olarak görülebilir. Bunun zıttı da mümkündür. Diğer toplumsal kurumlar gibi okul da toplumun bütün özelliklerini zayıf ve güçlü olan yönlerini yansıtır. Okul toplumsal durum ve olaylardan en çok etkilenen kurumlardan biridir (Varış, 1991)

İnsan yeteneklerinin farkına varıp onları geliştirerek kendini anlatmada başkalarıyla iyi iletişim ve ilişki kurmada, birlikte çalışmada, sağlıklı yaşamada, sorunlarını çözmede, kendine ve evrene ilişkin gerçekleri araştırmada ve öğrenmede, kendini gerçekleştirmede yeterlilik sahibi olmak ister. İnsanın eğitim-öğretimden beklentisi ise öğrenim gereksinimlerini gidermede kendisine yardım etmesidir. Bu gereksinimlerinin niteliğine ve düzeyine ilişkin arzularıyla nasıl bir insan olması gerektiğine ilişkin bir ipuçları verir.

Teknolojinin hızla ilerleme kaydettiği, hayatımızı kolaylaştırmak için çok çeşitli icatlar yapıldığı günümüzde öğretimi kolaylaştırmak için yapılan öğretim makineleri, bilgisayarlar öğretmenin değerini daha da artırmıştır. Öğrenme faaliyeti sadece öğrenilecek konu ile öğrenci arasındaki mekanik bir etkileşim olmayıp, sıcak insan ilişkileri ve rehber olmayı da gerektiren etkinlik olduğundan, ne tür öğrenme gereci kullanılmış olursa olsun öğretmenin öğretimdeki rolü azalmamaktadır (Oktay, 1991).

Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacılık; J. Piaget, L. S. Vygotsky, J. Bruner ve J. Dewey tarafından temelinde pragmatizme yer verilen, yaşamın devamlı değiştiği ve bu değişim sonucu her yeni yaşantıda öğrenilenlerin tekrardan yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapısalcılığa genel hatlarıyla bakıldığı zaman eğitim anlayışı ve felsefesi J. Dewey'e, J. Piaget ve L. S. Vygotsky'nin insanın toplumsal, biyolojik, kültürel ve dilsel gelişimi ile ilgili ilkelerine, J. Bruner ve D. Ausubel'in öğrenme alanındaki görüşlerine dayandırılabilir (Sönmez, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, kişinin kendi öğrenme sürecini anlamlandırması ve kendince yapılandırmasına olanak sağlayan aktif bir süreçtir. Çünkü deneyimler kişiye aittir ve herkes kendisinin nasıl anlaması gerektiğinin gerçekliğini oluşturur. Yapılandırmacılıkta önemli olan insanların anlamlandırma sürecindeki çeşitlilik ve sürekli değişen tecrübeleridir (Acar, 2014). Bilgi bulunmaz veya öğretilmez çünkü kişinin kendisi tarafından inşa edilir (Jonassen vd., 1999). Bu yaklaşıma göre bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını üzerine alarak yaparak yaşayarak öğrendiği için bilgi daha kalıcı olmaktadır. Ayrıca bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmeleri için problem çözme ve eleştirel düşünme yetilerine sahip olmaları da gerekmektedir. Bireyler bu sayede araştırıp keşfederek, yaratarak ve yorumlayarak bilgiyi yeniden oluşturmaktadırlar (Marlowe & Page, 1998).

İnsanlar farklı bireysel özelliklere sahip olduğundan, belli olaylara karşı farklı bakış açısı ile yaklaşabilirler. Ayrıca bireylerin öğrenmelerinde herkes için aynı olan sadece bir yöntem veya teknik bulunmaz. Her insan farklı yöntem ve teknik kullanarak birçok farklı bilgiye kendileri ulaşabilir. Gerçek bilgi ve doğru hep vardır, her birey kendi yaşantılarıyla gerçek bilgi ve doğruya ulaşım sağlar. Birey bu süreçte her an edindiği yaşantıları ve olguları yeniden oluşturabilmektedir. Bu durum yaşam boyu sürekli devam eden bir süreçtir. Bundan dolayı eğitim yalnızca okulda gerçekleşmez yaşam boyu devam eder (Sönmez, 2009).

Candy (1991) öğrenmeyi; bilginin zihinde yapılandırılması esasına dayanan aktif bir süreç olarak görür ve bireysel özerklik, öğrenmede öz yönetim, öğrenmeyi bağımsız gerçekleştirmeye çalışmayla eğitimde öğrenen kontrolü olarak aslında kendi kendine

öğrenmeye dört boyutta vurgu yapar. Bilgi öğretilemez, öğrenen tarafından yapılandırılır görüşündedir. Bundan dolayı herkesin kendine has bir öğrenme yöntemi vardır. Yapılandırmacılıkta insanların dünyaya bakış açıları farklı olduğu için her insanın dünyayı farklı gördüğünden bahseder. Burada insanların öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini anlamak için kendi kendine öğrenmelerinin yapısı göz önünde alınmalıdır. Buna paralel olarak öğrenmenin sorumluluğunun daha çok öğrencinin kendisinde olduğu, öğrencinin bu süreçte kendisinin öğrenme yöntemini daha iyi tanımasını ve sorumluluk almasını sağlamaktadır. Kendi kendine öğrenme kavramı sadece “kendi kendine” öğrenme anlamına gelmediği, öğrencinin bilgi için gerekli çabayı harcamasının yanı sıra gerektiğinde başkalarından yardım alabileceği vurgulanmaktadır (Arora, 2010). Böylece kişi bilgiyi yapılandırır, öğretmen daha ziyade yol gösteren durumda kalır ve öğrenci öğrenme sorumluluğunu alır (Brooks & Brooks, 1999).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının etkisi ile öğretmenin öğrenen, öğreten ve rehber özelliklerini kendinde bulundurması gerekmektedir. Öğrenen öğretmenlerin önceki eğitim anlayışına göre daha fazla mesleki becerilere sahip olması ve bu becerileri sürekli geliştirip güncellenmesi kaçınılmazdır (Demirel, 2007). Buna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca bireylerin kendi kendine öğrenme yeterliliklerine ulaşması da eğitim yaşantısı ve geçirmiş olduğu yaşantılarının payı büyüktür. Tekkol ve Demirel (2016) bilginin sürekli arttığını ve bireylerin bu değişen öğrenme gereksinimi karşısında kendi kendine öğrenmeye öğrenci eğitiminde yeterli olacak kadar dikkat edilmediğini belirtmişlerdir. Bu sebeple gelecekte meslek hayatına atılacak olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisine sahip olmaları ve bu beceriyi kazanabilmeleri beklenmektedir (Kriewaldt, 2001).

Öğrenme

İnsanları diğer canlılardan ayıran temel özelliklerinden olan öğrenme, çeşitli bilimsel çalışmalar yapılarak araştırma konusu olmuştur. Çalışmalar sonucunda birçok tanımlama yapılmıştır. Senemoğlu (2012) öğrenmeyi; bireyin çevresiyle belli bir seviyedeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişimi olarak tanımlanmıştır. Ulusoy’a (2009) göre ise öğrenme, davranışta gözlemlenebilir yaşantı ürünü ve kalıcı izli bir değişimdir.

Bütün bireyler öğrenme yetisine sahiptir ancak aynı hızda ve düzeyde öğrenmeleri güçtür. Bir bireyin öğrenme şartları diğerine göre farklılık gösterir çünkü öğrenme parmak izi gibi bireye özgüdür (Yenice & Saracaloğlu, 2009). Öğrenmenin bireysel değişiklik göstermesi bireysel farklılıklardan kaynaklanır. Öğrenme sürecine de etkisi olan bireysel farklılıklar

arasında zihinsel gelişim, öğrenme yaklaşımı, çalışma yönelimleri ve öğrenme stilleri önde gelmektedir (Felder & Brent, 2005).

Kişinin etrafına adâpte olabilmesi ve etrafını geliştirebilmesinin en etkili yöntemi öğrenmedir. Bu süreçte kişinin davranışlarında devamlı bir değişim ortaya çıkmaktadır. Öğrenme, anlamların kişinin kendi çabaları sonucu bireylere mal edilmesidir. Anlamlar bireye mal edilirken birey tarafından tekrardan yapılandırılmaktadır. Yani benzer öğrenme durumu ile alakalı olarak sunulan bilgilerin kazanımı kişiden kişiye farklılık gösterir (Selvi, 2008).

Erden ve Akman (1995) öğrenme kavramının üç temel özelliğinden bahsetmektedir:

- Öğrenme sonucunda mutlaka olumlu veya olumsuz bir davranış değişikliği görülür. Bu davranış değişikliği ise hemen gösterilebileceği gibi birey istediği zaman da ortaya çıkabilir.
- Öğrenme, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğundan dolayı yaşantı ürünüdür. Bunun yanı sıra her bireyin çevresi ile etkileşimi farklı olduğu için öğrenme bireyseldir.
- Öğrenme kalıcı/sürekli değişikliklerdir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin sürekli olması beklenir.

Kendi Kendine Öğrenme

Bilginin sürekli değiştiği ve biriktiği günümüzde insanların bilgiye erişimi kolay olsa da bu değişime ayak uydurmanın oldukça zor olduğu görülmektedir. Bireyler bu değişime uyum sağlayabilmek için geleneksel öğrenme yollarının dışında çeşitli arayışlarla kendi bilgilerini güncel tutmak zorundadırlar.

Bir iş, bir ödev veya bir öğrenme aktivitesinde kişinin kendi gereksinimlerini belirlemesi, kendine bireysel hedefler koymasının önemi aşikârdır. Hangi araç ve yöntemlerle amacına varabileceğini kestirmesi, araç gerecini seçme yönünde bir çaba harcaması gerekir. Aslında öğrenciler için sınıf içerisinde veya dışarısında farklı öğrenme araçları bulunmaktadır fakat bu araçlardan her zaman öğrenme sonucu çıkmamaktadır. İnsanın sahip olduğu öğrenme becerileriyle birleşince öğrenme ortaya çıkabilir. Bu becerilerin başında kendi kendine öğrenme, kişinin öğrenme için harekete geçmesi ve amaca ulaşana kadar sürecin takipçisi olması en etkili faktördür.

Kendi kendine öğrenmenin kavramsallaştırılmasında ve tanımlanmasında çok farklı kavramlar vardır. Yetişkin eğitiminde kendi kendine öğrenme kendi kendine öğretmen (self-teaching), öz düzenlenmiş öğrenme (self-planned learning), bağımsız yetişkin öğrenmesi (independent adult learning) ve kendi kendine başlatılan öğrenme (selfinitiated learning) olarak adlandırılmıştır (Owen, 2002). Genster'in (1992) ve Hiemstra'nın (2004) bu alanda yapılan

araştırmalarında kendi kendine öğrenmeye yönelik alanyazında kullanılan kavramlarını incelemişlerdir. Yapılan içerik analizi soncunda bu çalışmaların çoğunda ‘self-directed learning’, ‘kendi kendine öğrenme’ olarak kullanımı daha fazla vurgulanmıştır. Bu araştırmada ise alanyazında “self-directed learning” olarak yer edinen öğrenme türü olan ‘kendi kendine öğrenme’ olarak isimlendirilmiştir.

Kendi kendine öğrenme öğrencinin neyi, nerede, ne zaman ve nasıl öğreneceğinin kararını tek başına aldığı öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenenin kendi tercihleri çerçevesinde öğrenme gereksinimlerini kendisinin belirlediğı, formüle ettiğı ve öğrenmede ihtiyaç duyduğı kaynaklara kendisinin ulaştığı süreçlerden oluşmaktadır (Knowles, 1975). Bu süreçlere bakıldığında zaman kendi kendine öğrenme becerilerinin, öğrencilere kazandırılması gereken çağımız temel becerilerinden olduğı görölmektedir (Karataş & Başbay, 2014).

Kendi kendine öğrenmenin uygulanmasının temeli ‘öğrenmeyi öğrenmek’ tir. ‘Öğrenmeyi öğrenme’ye eşdeğeri olarak eğitim bilimleri alanında son zamanlarda üzerinde sıkça konu edinilen kavramlardan bir diğeri olan ‘yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi’, bireyin kendi öğrenme çıktısını kendisinin edinmesi ile kendi kendine öğrenme sürecinde aktif kullanmış olmasıdır. Öğrenme eksiklikleri farkındalığı olan birey eksikliklerini giderme konusunda da daha güdülenmiş olacaktır. Öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olan güdülenme sağılandığında, birey yönelimli öğrenme sürecini başarı ile sonuçlandırabilecektir. Öğrenci motivasyonu onun dikkatini çeken öğrenme konusu üzerinde çalışıldığında genellikle yüksek olduğı görölmektedir. Belli bir konuda öğrenmeye ihtiyaç olan birey, bu konu üzerinde araştırma yaparak çalışmalarına yön vererek ve düşünerek bu yolla edindiğı bilgileri kullanmaktadır (Salas, 2010).

Salgın sürecinden sonra daha da yoğun olarak uygulanan çevrim içi uygulamalarının artmasıyla beraber öğrenme okul sınırları dışına taşınmış ve kendi kendine öğrenmenin desteklenmesi önem kazanmıştır. Geleneksel ve alişılmış sınıf ortamının aksine, öğretim sürecini denetleyen bir öğretmen/öğretim elemanından yoksun olması ve öğrenme etkinliklerinin sorumluluğunun öğrenene ait olması nedeniyle derslerdeki başarı öğrencinin öğrenmeye istekli olmasına bağılıdır. Herhangi bir konuyu ve ya bilgiyi kendi kendine öğrenmek isteyen birey içsel motivasyonunu sağılayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

Kendi Kendine Öğrenme ile İlgili Temel İlkeler

Kendi kendine öğrenmenin savunucuları; Malcolm S. Knowles, Lucy M. Guglielmino, Stephen D. Brookfield, Ralph G. Brackett, Roger Hiemstra ve Philip C. Candy olarak görölür. Bu yazarlar kendi kendine öğrenmenin kavramını kalıplaşmış bir çerçeve içinde; içerik,

yöntem, zaman yönetimi ve değerlendirme alt başlıklarından birini seçme özgürlüğü olarak görmektedirler.

Kendi kendine öğrenmenin temelleri bireyleri bağımsız, kendine güvenen ve öz saygılı olarak ifade eden Ralph Waldo Emerson ile öngöründe bulunma, harekete geçme ve problem çözme gibi fikirleri ortaya koyan Dewey'in pragmatizm felsefesine dayanmaktadır (Carlisle, 2016). Sonraki süreçte bu temellere dayalı olarak kendi kendine öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır. Tough tarafından 1967 yılında “Öğretmensiz öğrenme: Yetişkinlerin kendi kendine öğrenme projeleri süresince gerçekleştirilen görevler ve yardımlar üzerine bir çalışma” adlı doktora çalışmasında, ilk kez kendi kendine öğrenme kavramı ve onun bileşenlerinden bahsetmiştir. Knowles 1973 yılında “Yetişkin Öğrenenler: İhmal edilen Gruplar” adlı çalışmasında ilk kez kendi kendine öğrenme kavramını isimlendirerek açıklamış olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitimi bağlamında yaptığı açıklamada kendi kendine öğrenme becerilerini şöyle sıralamaktadır (Carlisle, 2016).

- Meraklılık
- Objektiflik ve geribildirimleri kabullenmek
- Öğrenme ihtiyaçlarını yaşama göre belirleme
- İnsan materyal ve deneyim için kaynak belirleme
- Uygun öğrenme kaynaklarının kullanılmasına yönelik stratejilerini planlama
- Hazırlanan planları aşamalı ve sistematik biçimde uygulamaya aktarma
- Belirlenen amaçları gerçekleştirir.

Knowles (1975) kendi kendine öğrenmeyi; bireylerin, yardım alarak veya yardım almadan karar verebilme, öğrenmeyi gerçekleştirmek için nelere ihtiyacı olduğunu belirleme, öğrenme kazanımlarını açık biçimde ifade etme, öğrenme için gerekli stratejileri belirleme, uygulama ve öğrenme sonuçlarını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç, öğrenme eyleminin kendisine ait olduğu ve bu yönüyle de diğer öğrenme türlerine göre bireyin, öğrenme çıktısını daha fazla benimsediği bir öğrenme anlayışıdır.

Guglielmino (1977) çalışmasında kendi kendine öğrenmeyi; bağlam, harekete geçirme ve evrensellik boyutlarında ele almıştır. Bağlam boyutunda öğrenmenin sadece okul ortamında değil bireyin tutum, beceri ve yetenekleri doğrultusunda farklı öğrenme ortamlarında gerçekleşeceğinden bahsedilmektedir. Harekete geçirmede bireyin öğrenmeye ulaşmak için amacı, öğrenme etkinliğini, kaynağını ve zamanını kendisinin sorumluluk olarak belirlemesidir. Son olarak evrensellik boyutu ise kendi kendine öğrenmenin sürekliliğinden bahsetmektedir.

Brookfield (1986) kendi kendine öğrenmeyi bilişsel ve davranışsal açıdan incelemiştir. Ona göre fikir ve davranıştan oluşan bakış açımızın değişimi, dünyaya farklı pencereden bakmamızı sağlayan bilişsel süreçlerdir. Öğrencilerin öğrenme yetilerinin farklı öğrenme ortamlarında farklı öğrenme stillerine sahip olmalarına rağmen öğrenme yöntemlerinin sınırlı olduğundan bahsetmiştir ve eğitimcinin bu durumun farkında olması gerekmektedir. Öğretmen sürekli gelişime açık olup, öğrencilerine gerçeklerin farkındalığını oluşturmali ve başarıyı desteklemelidir. Böylece öğrencinin öğrenme alanındaki kendi kendine öğrenmeye olan tereddütlerini gidermelidir.

Candy (1991) kendi kendine öğrenmeyi amaç ve süreç olarak gören temel bileşenden şöyle bahseder: Bireysel bağımsızlık, öğrenmede öz yönetim, öğrenmeyi bağımsız gerçekleştirmeye çalışma ve eğitimde öğrenen kontrolü. Bireysel özerklikte bireyin özelliklerine ve becerilerine göre hareket etmesi, kendi kendini yönetmede bireyin istek kapasitesine göre öğrenme sürecini yönetmesi, öğrenen sorumluluğunda düzenlenmiş öğrenme ortamlarında öğrenmesini yapabilmesi ve kendi kendini eğitmede ise düzenlenmemiş informal ortamlarda öğrenmesi, öğrenme konusunu ısrarla vurgulamıştır. Yine öğrenenler, sürekli bulundukları bir ortamda ya da daha önceki yaşantılarına benzer olan durumlarda üst düzeyde kendi kendilerine öğrenebilirler. Örneğin, İspanyol dilinde konuşabilen bir öğrenen İtalyan dilini öğrenirken veya ragbi sporunu öğrenen, futbol oynamayı öğrenirken kendi kendine öğrenmede yüksek başarıya ulaşabilir (Candy, 1991). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin bir model geliştiren Candy, çalışmalarında, öğrenme ürünü olarak kendi kendine öğrenme ile öğrenme metodu olarak kendi kendine öğrenme arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir.

Victori ve Lochart (1995) kendi kendine öğrenmenin temelini kendi ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farkına vararak öğrenmenin bilinçli şekilde başlatılıp sürdürülmesi olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğrenen kendi öğrenmesi hakkında bilgi sahibi değilse ve farkındalığı yoksa dışarıdan gelen müdahalelerle öğrenimini sürdürüyorsa bu müdahaleler bitiminde öğrenmede güçlükler çekecektir. Öğrenen bir çocuk ise dışarıdan gelen müdahalelerle öğrenmesine yardımcı olunurken bir yandan da onun kendi öğrenmesini sağlaması için destek verilmelidir. Aynı zamanda dışarıdan destek sağlamaya çalışan ebeveyn ve öğretmenlerin kendi kendine öğrenme konusunda bilinçli olması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Song ve Hill (2007) kendi kendine öğrenme sürecinde öğrenenin bağımsızlığına, becerilerine, kendi kendine öğrenme yeterliğine ve süreci düzenleme kapasitelerine dikkat çekmiştir. Kendi kendine öğrenme süreci, bireyin öğrenme kazanımlarını kendisinin belirlediği, bu kazanımlara ulaşabilmek için bilgiye ulaşabilecek araçları ve yöntemleri belirleme kararının kendisine ait olduğu, bilgiye ulaşma araçlarını kullandığı, bulduğu veriler yardımıyla kendi

öğrenmesini sağlayarak kendi öğrenmesini değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Bireyin kendi kendine öğrenme sürecinin hedeflerini yönetme konusunda etkin olması beklenir. Amaca uygun öğrenmeler sağlayabilmesi için bireyin kendi kendine öğrenme düzeyinin istenilen seviyede olması gerekmektedir (Salas, 2010).

Kendi kendine öğrenme, bireyin kendisine uygun olan farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğuna sahip, yönlendirebilme olgusunu temel alan ve öğrenme sürecinin etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için bilişsel ve duyuşsal özellikleri kullanarak sürekliliği hedefleyen öğrenme türü olarak adlandırılabilir (Selvi, 2019).

Öğrencinin öğrenmeye karar vermesiyle birlikte eğiticinin vereceği desteğin ve harcayacağı zamanın azalacağı fikri de doğru değildir. Tam tersine öğrenme sürecinde her bir öğrencinin gelişim sürecini farkında olmasını sağlamak, ihtiyaçlarına ve güçlüklerine yardımcı olmaya çalışmak, destek ve teşvik etmek gerektiğine karar verebilmenin eğiticinin yükünü artıracakını vurgulamıştır (Atacanlı, 2007).

Kendi Kendine Öğrenmenin Bileşenleri

Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeyi sağlaması için bireysel çabalarının dışında birçok etmen vardır. Yaşanılan çevre, okul ortamı ve bireyin etkileşimde bulunduğu alanlar becerilerini doğrudan etkilemektedir. Bunların yanı sıra kendi kendine öğrenme yeterliğini artırmak için becerilerin ve farklı bileşenlerin bir arada olması gerekmektedir. Bu bileşenlerden; toplumun özellikleri, ailenin özellikleri, öğrenme ortamı, teknolojik yeterlilik, öğretmen özellikleri başta gelir. Çeşitli sebeplerden dolayı kendi kendine öğrenmede güçlük çeken bireyin bu bileşenlerinde eksik olanlar belirlenmeli ve eksiklikleri giderilmelidir. Bu başlık altında eğitim programı, aile, öğrenme ortamı, öğrenen ve öğretmen özellikleri ele alınmıştır.

Kendi Kendine Öğrenmede Eğitim Programının Özellikleri. Kırdoğan (2007) eğitim sisteminin ana unsurlarından olan öğretim programının, öğrenci ve öğretmenlerin kendi kendine öğrenmelerini etkileme gücünün fazla olduğundan bahseder. Eğitim programları öğrenmemizi kolaylaştıracak en iyi yöntemlere sahip olmalıdır. Kendi kendine öğrenmenin temelini yaşam boyu öğrenme ilkesi oluşturur. Öğrenenin yeterliliği, ulaşılan bilginin kapsamına ve kalitesine göre çeşitlilik göstermektedir. Kendi kendine öğrenme başarısı bireyin öğrenme kapasitesiyle, var olan yetenekleriyle, öğrenmeye karşı motivasyonu ve kendini geliştirmeyle doğru orantılıdır. Programlar bireylerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak belirli düzeylere göre oluşturulmalıdır. Öğrencilerin ve bireylerin yaşları ilerledikçe

olgunlaşma, duygu ve düşünce değişimlerine göre kişilerin mükemmel birey düzeyine ulaşmasını sağlayacak şekilde program uyarlanmaları yapılmalıdır (Gibbons, 2002).

Mecburi eğitim kapsamındaki bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini artırıcı ve hayat boyu öğrenme anlayışına sahip yeterlikte olması gerekmektedir. Bu yeterliğe ulaşabilmek için ilk önce eğitim programlarının bu anlayışa göre hazırlanması gerekmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarının 2004 yılında tekrardan yapılandırılması ile öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirilmeye çalışılmış, öğrenci kazanımları yeniden düzenlenmiş, öğrencilerin araştırma, sorgulama, analiz ve sentez düzeyindeki becerileri geliştiren kazanımlar eklenmiştir (Demirel, 2009).

Eğitim programlarında değerlendirme boyutunda teorik temellerde yaşam boyu öğrenme ve kendi kendine öğrenme ele alınsa da diğer boyutlarda kendi kendine öğrenme vurgusunun daha fazla yapılması gerekmektedir. Öğrenen merkezli programların kendi kendine öğrenme ilkelerini temel aldığı ancak ülkemizde eğitim programlarında bu anlamda değişiklikler yapılsa da kendi kendine öğrenme yerine daha çok yaşam boyu öğrenme yer almaktadır (Selvi, 2019).

Kendi Kendine Öğrenmede Ailenin Özellikleri. Çocuğun ailesiyle birlikte geçirdiği zaman okulda geçirdiği zamandan daha uzun olduğu için ebeveynler çocuklarını tanıyan, yoğun iletişimde bulunan kişilerdir. Çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, kendilerine olan güveni ve öz denetimlerini yüksek tutmaları anne ve babaların tutumlarıyla doğru orantılıdır (Üredi & Erden, 2009). Bireyin eğitim yaşantısının başlangıcı ve temelini aile oluşturmaktadır. Ailede kazanılan eğitim yaşantıları okul ve meslek hayatında, toplumsal yaşantısını etkilemeye devam eder (Yenilmez & Kakmacı, 2008).

Bireylerin kendi kendine öğrenme sürecinde etkili olan etmenlerden birisi ailedir. Aileler çocuklarının ders çalışma alışkanlığı kazandırmada ve öğrenmeye yönelik tutumunun şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Ebeveynlerin çocuklarına sundukları kaynaklar, materyaller, oluşturacakları öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı ortamlar çocukların kendi kendine öğrenme bilincinin oluşmasına fayda sağlayacaktır. Çocukların ilgi, yetenek ve becerileri göz önüne alınarak ulaşılabilir öğrenme hedefleri oluşturmaya yardımcı olduğunda, öğrenme sorumluluğu kendisine bırakılıp karar noktasında tek başına karar alması sağlandığında karşılaştığı engellerin üstesinden gelebilecek öz güven, yeterlik, motivasyon, iç denetim gibi yapılar gelişmektedir (Parents in Education, 2013, Akt., Karataş, 2013).

Ailelerin eğitim seviyeleri ışığında öğrenme sürecinde öğrenene karşı tutumu ile akademik başarısı arasındaki ilişkiyi etkileyen bir faktör de çocuklarının kendi kendine öğrenmelerine yardımcı olmalarıdır. Türkiye'de öğrenciler ile diğer ülkelerdeki öğrenciler arasında içinde bulundukları toplumun kültürel özellikleri, aile yapısı ve öğrenmede hazırbulunuşlukları arasındaki farklılaşmaları nedeniyle kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında da farklılıklarının olduğu düşünülebilir. Türk toplumunda çocuğun eğitim ve bakım işleriyle genellikle annelerin ilgilendiği görülmektedir. Bu durumda annenin eğitim seviyesinin bireyin öğrenmesine ve öğrenme stratejilerini belirlemesinde etkisi yadsınamaz (Bengiç, 2008). Aynı zamanda aile içerisinde bireyin serbest öğrenmeye uygun, fiziksel ve sosyal çevre etkili bir öğrenme ortamı oluşmasına imkân sağlarken eğitimin çıktısı olarak akademik başarıyı artıran veya artırabilecek unsur olduğu bildirilmektedir.

Kendi kendine öğrenme bilincinin oluşması hemen kazanılan bir yeti olmayıp bir süreç gerektirir ve aileden başlayarak eğitim kurumlarıyla devam eder. Kendi kendine öğrenme sürecinde kişinin içsel durumları ve çevresel bağlamdaki değişkenleri de önemli olmaktadır. Bu değişkenlerin birbiriyle bütünlük hâlinde olması ve uyum içerisinde birbirini tamamlaması sağlanmalıdır (Brockett & Hiemstra, 1991).

Kendi Kendine Öğrenmede Öğrenme Ortamının Özellikleri. Owen'a (2002) göre olayların farkına varma ve yorumlama becerisi kendi kendine öğrenmeyi temele alan bir öğrenme ortamında gelişebilmektedir. Bireylerin kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için çevresiyle etkileşim hâlinde bulunması sonucunda edindikleri yaşam deneyimlerini kullanmaları ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerinin saptamaları gerekmektedir.

Kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirilmesinde uygun bir öğrenme ortamının sahip olması gereken özellikler şunlardır (Küçüker & Selvi, 2016):

- Araştırma temelli öğrenme ortamlarının sunulması,
- İş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının olması,
- Öğrenmede farklı kaynaklarının kullanımı ile çeşitlendirilmiş öğrenme ortamı,
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları ile kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alan öğrenme ortamının düzenlenmesidir.

Kendi kendine öğrenme sürecinde bağımsız öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için öğrenene yardımcı olunması gerekir. Öğretmenin görevi öğrenme sürecinin göbeğine bireyi alarak, bilgiye hangi yollardan ulaşılabileceğini ve bu bilgiden nasıl faydalanacağını uygun ortamlar yardımıyla öğretmektir. Öğretmen öğrencisini iyi tanımalı, onun seviyesine uygun

öğrenme imkânları sunmalı, öğrencisinin öğrenmesini kolaylaştırarak, öğrenmek için onu doğru tarafa yönlendirmelidir. Bilgiye ulaşımı ve seçimi konusunda yeterliliğe sahip uzman öğretmenler, temel bilgiyi öğrenciye kazandırabilmelidir. Bu da öğrenci için, öğrenmeyi öğrenmek yani kendi kendine öğrenmek anlamına gelir (Numanoğlu, 1999).

Öğrencilerin eğitiminde öğrenme stillerine göre öğrenme yaklaşımı ortamları oluşturulabileceği, ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu görülmektedir (Ozan vd., 2017). Kendi kendine öğrenme çevresi bireyin merakına, içsel motivasyonuna dayalı bir problem çözme anlayışını ve yaratıcı bir öğrenme ortamını oluşturmayı gerektirmektedir (Knowles, 1975). Öğrenme sürecinin merkezinde öğretmenin olduğu durumlarda içeriğin öğretmen tarafından aktarıldığı görülür. Öğrenenlerin bilginin pasif alıcısı olduklarından dolayı bilgileri yorumlamakta zorlanırlar. Bu nedenle öğretmenler sadece bilgiyi aktarıcı olmamalı öğrenme sürecinin tamamında öğrencilere rehberlik etmelidirler. Öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik yapacak olan öğretmenlerin kendi kendine öğrenme süreçlerinde bireyi merkeze alan anlayışla yapılandırmacı öğrenme ortamında edindikleri deneyimlerini yorumlayabilmeleri önemlidir. Bu doğrultuda geliştirilen yeni programları uygulayan eğitimcilerin hem bilgiye ulaşmaları hem de öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını seçmesinde rehber olmaları için kendi kendine öğrenme yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir (Şahin, 2010).

Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim kapasitesinin güçlü olması önemli değerlendirme ölçütlerinden birisidir. Bu kapasitesinin güçlendirilmesinde, akademisyenlerin eğitim ve öğretim yeterliklerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının, öğrenme ortamlarının çağa uygun güncelleştirilmesi, gereksinim duyulan tüm öğretim materyallerinin sağlanması, öğrencilere kendi kendine öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Soran vd., 2006). Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisi kazandıracak, öğrencilerin araştırma sürecinde sorumluluğu alarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmaları ve öğrenmeye karşı bakış açılarıyla ve davranışlarıyla rol model olmaları gerekmektedir.

Kendi Kendine Öğrenmede Öğrenen Özellikleri. Guglielmino'ya (1977) göre kendi kendine öğrenen bireyler, öğrenmeye karşı oldukça istekli bir yapıda olup, özerk ve ısrarcıdır. Öğrenme için kendi çabası olması gerektiğini kabul ederek, öğrenme sürecinde çıkabilecek sorun ve engelleri aşmaya çalışır. Candy (1991) kendi kendine öğrenen bireylerin karakter özelliklerini, yaşam boyu öğrenen, bağımsız öğrenen, kendi öğrenmesini düzenleme ve

yönetme becerileri olan, kendi öğrenmeleri üzerinde denetim sahibi olan kişiler olarak açıklamaktadır.

Costa ve Kallick (2004) kendi kendine öğrenen bireylerin özelliklerini tanımlarken üç kavram üzerinde durmuştur. Bunlar öz yönetim, öz izleme ve öz düzenleme kavramlarıdır. Öz yönetim özelliği sayesinde birey, başarıya götüren verilere ve etkinliklere yönelir. Bireylerde farkındalık duygusunu geliştirdiğinden daha önceki öğrenmelerin olumsuz etkisini öğrenme sürecine yansıtmaz. Öz izlemede ise bireyin öğrenme sürecinde kullandığı öğrenme yöntemlerini değerlendirmesinde, bilgiyi edinmede uygun görev ve teknikleri seçmede, üst bilişsel becerilerin gelişmesine fayda sağlar. Öz düzenleme ise süreçte elde edilen bilgi, birikim ve deneyimleri bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelere tabi tutup düzenlemeler yapmasıdır. Kendi kendine öğrenme sonucunda bireyde var olan potansiyeli, becerileri ayrıca kişisel özellikleriyle ilgili farkındalığı artırarak bilişsel ve duyuşsal birçok özelliğinin geliştirilmesine yardımcı olmanın yanı sıra bireye çok yönlü bir katkı sağlamaktadır.

Guglielmino (1977) kendi kendine öğrenmede nelere dikkat edilmesini;

- 1) Etkin bir öğrenen olarak benlik kavramı,
- 2) Öğrenme durumlarında yeniliğe açıklık,
- 3) Öğrenmede inisiyatif ve bağımsızlık,
- 4) Kişinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması,
- 5) Öğrenmeyi sevmek,
- 6) Yaratıcılık,
- 7) Problem çözme becerilerini kullanabilme,
- 8) Geleceğe karşı olumlu yönelim, şeklinde ortaya koymuştur.

Kendi kendine öğrenen bireylerin özellikleri arasında kendine güven, okuma, gözlem yapma, problem çözme gibi özellikler yer alırken, kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler ise, bağımsız, istikrarlı davranan, zorluklarla mücadele edebilen, iç disipline sahip, sürekli araştırma içinde olan, öğrenmeye ve değişmeye istekli, kendine güveni olan kişilerdir (Alkan & Erdem, 2012). Bireyin bağımsız olması kendi kendine öğrenme sürecinde gereklidir. “Öğrenen özerkliği” olarak da isimlendirilen kavram, bireyin sürecin ve öğrendiğinin farkında olması, farklı yöntemler izleyerek kendi öğrenmesini sürekliliğini sağlaması demektir (Karacaoğlu & Çabuk, 2002).

Long (2000) kendi kendine öğrenen bireyin sahip olması gereken çeşitli özellikler söz konusudur der. Kendi kendine öğrenme becerilerini, kişisel özellikler ve genel özellikler şeklinde iki başlık altında toplamıştır (Tablo 1).

Tablo 1. *Kendi Kendine Öğrenen Bireyin Sahip Olması Gereken Beceriler (Long, 2000)*

Kişisel Özellikler	Genel Özellikler
	Amaç belirleme becerileri
Öz güven	Süreci devam ettirme becerileri
İç yönelimli olma	Diğer bilişsel beceriler
Başarı odaklı olma	Konu veya yakın ilişkili bir alanda bazı yeterlikler
	Karar verme becerileri
	Öz farkındalık

Kendi kendine öğrenme becerisi edinmiş bireylerin ise sahip olduğu beceri basamakları aşağıdaki gibidir (Merriam & Caffarella, 1991):

- Öğrenme ihtiyaçlarını tanımlanma,
- Öğrenme amaçlarını ifade etme,
- Öğrenme materyallerini saptanma,
- Öğrenme stratejisinin belirlenme ve uygulanma,
- Öğrenme ürünü değerlendirilmesi.

Kendi kendine öğrenme becerisi, bireyin hayatı ve eğitimi boyunca geliştirilmesi gereken başlıca becerilerdendir. Kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilmesi orantılı bir şekilde eğitimin kalitesini de arttırmaktadır. Günümüzde meslek sahibi bireyler sürekli yeni bilgi birikimleri ile kendilerini geliştirmek ve güncellemek durumundadırlar (Sarmasoğlu, 2014).

Kendi kendine öğrenme becerisine sahip olan kişilerin en dikkat çekici özelliği de öğrenme sorumluluğunu üstelenebilecek öz güveni kendilerinde bulundurmalarıdır. Amaca ulaşmak için araştırma ve sorgulama yapan, yapmış olduğu bu araştırmalarının sonucunda elde edilen bilgiyi amacına uygun bir şekilde kullanabilen, öğrenme sorumluluğuna ulaşmış olarak değerlendirilebilir. Öğrenen, bilgiye ulaşmak için öğretenden ve bilgi teknolojilerinden

faaydalanarak, öğrenme sürecini aktif bir şekilde devam ettirir. Kişinin kendi çabası sonucu elde edilen bilgi, bu yaklaşımın ürünüdür. Bu çabadan dolayı hazır bilgiye göre zihinde kalma olasılığı daha yüksektir (Balcı, 2013).

Sonuç olarak kendi kendine öğrenme süreci bireyin öğrenmek istediğı bilgiye ulaşmak için nelerden faydalanması gerektiğinin kararını kendisinin aldığı, hedeflediğı bilgiye ulaşma yollarını kendisi seçerek kullandığı, bilgiye sahip olduğu ve kendi öğrenmesini değerlendirdiğı süreçler bütünüdür. Bireyin teknolojiden faydalanabilmesi, bilgisayar kullanabilmesi, internetten kaynak tarayabilmesi, verileri toplama tekniklerini bilmesi, kütüphaneye gitme alışkanlığı, ders çalışma stili ve dergi okuma gibi özellikleri kendi kendine öğrenmesini etkilemektedir. Bireylerin başarılı olabilmesi için kendi kendine öğrenmede belirli bir seviyeye sahip olması önemli bir etkidir (Yalçın, 2016).

Kendi Kendine Öğrenmede Öğretmen Özellikleri. Öğretmenlik mesleğı uzmanlık gerektiren birçok yeterliliğe sahip olmayı gerektirir Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi ve formasyon eğitiminin dışında bilgi, becerilerini, donanımlarını güncellemesi ve geliştirmesi hem kendileri için hem de öğretmenlik mesleğı için iyi bir gelişme olacaktır (Day, 2002). Öğretmenler, kendi alanındaki ve öğretim alanındaki bilimsel, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek mesleki anlamda özelliklerini geliştirerek etkili biçimde kullanırsa öğretmenlik hayatında da başarılı olabilirler (Şahin, 2010). Eğitim ve öğretimin kalitesinin arttırılması, amacına ulaşabilmesi öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlıdır. Eğitimcinin kalitesi ve istenilen yeterliklere ulaşmış olmasının öğrencinin kişisel ve akademik başarısının yükselmesinde büyük ölçüde etkili olduğu görülmektedir (Darling-Hammond, 2000).

Pettersson ve diğerlerine (2004) göre, bireylerin ne yapacağını ve nasıl davranacağını daha önceden tahmin etmek zordur. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenin kendisi en önemli öğretim materyalidir. Öğretmen, ortamda olan olanakları geliştirir, değiştirir ve var olan durumu ortaya çıkacak yeni durumlara karşı uyarlar. Ayrıca süreçte ortaya çıkabilecek riskleri karşılamaya hazır olmalıdır. Öğretmen sınıfta konunun içeriğine göre gerekli düzenlemeler yapmalı ve sürdürmelidir.

Alışlagelmiş öğretmenler eğitim sürecinin odağında yer alıp bilgi verici konumundayken, yeni anlayışa göre öğretmenler daha çok öğrencinin merkezde olduğu ve onları yönlendiren istenilen bilgiye ulaşmalarına rehber olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bilgi sağlayıcısı olarak görülen öğretmenler artık sadece birer yol gösterici olarak görülmektedirler (Brookfield, 1986). Ayrıca eğitim teknolojileriyle öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinin artırılması için ders içi ve dışında bu beceriler öğretmenler tarafından

desteklenebilir (Ozan & Taşgın, 2017). Bunlardan dolayı kendi kendine öğrenmede öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir role sahiptir.

Öğrencinin kendi gelişimini sağlamak için gelişmelere ve değişmelere ayak uydurmasında bireye faydası olacak desteği, bilgi ve becerileri kazandırmakta öğretmenlerin desteği yadsınamazdır. Öğretmen eğitimlerinde kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeleri hem kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini hem de kazandıkları becerileri öğrencilere kazandırabilmeleri açısından önem arz etmektedir (Karataş, 2013). Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, mesleki uygulama performansları, almış oldukları eğitim ve öğrencilerle olan etkileşimi iyi olmalıdır. Bu durumda öğretmen ve öğrencilerin eğitsel becerilere, teknolojinin güncel durumuna, bireysel özelliklerine göre belli başlı gereksinimleri karşılayabilecek eğitimi alarak meslek hayatına atılmaları yardımcı olması daha kolay olacaktır. Alınan eğitimin yeterliliği bir anlamda da öğretmenlerin kendi kendine öğrenme seviyelerini belirleyebilir. Öğretmenler kendi kendine öğrenme yeterlilikleriyle birlikte alanlarındaki mesleki eksiklikleri kolaylıkla belirleyebilirler ve öz değerlendirme yaparak eksiklerini gidermek için devamlı öğrenme çabasında bulunurlar (Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015).

Kendi kendine öğrenme devamlılık arz eden süreç olarak düşünüldüğünde öğrenme yeterliliklerinin öğrenme sürecinin bütün aşamalarının sorumluluğunun öğrenen tarafından sağlandığı, öğrencinin neyi, nasıl, nerede ve ne zaman öğreneceğinin kendisi tarafından belirlendiği bir öğrenme yöntemidir. Bireyin kendi kendine öğrenme düzeyini, bireyin farkındalığı, özerkliği, özgüveni, öz yeterlik gibi kişisel özellikleri de etkilemektedir (Wang & Liu, 2008). Öğrenenin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması üst biliş kavramıyla açıklanmıştır (Yavuz, 2009). Öğretmenin, öğrencilerinin öğrenme planının doğru olarak yapması, öğrenme sürecini yönetmesi ve bu süre sonunda kendi değerlendirmesini yapmasına kadar olan süreçte tüm sorumluluk kendisinde olduğundan onlara doğru öğrenmeye rehberlik edecek yeterliliklere sahip olması gerekir. Bu sayede kendi kendine öğrenme yeterliliklerine sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmede sorumluluklarının farkında oldukları, dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan bağımsız hareket ettikleri, meraklı, istekli, kendine güvenen öğrenciler oldukları, öğrenme sürecinde zamanı etkili bir şekilde organize edebildikleri ve öğrenmeyi sağlamak için plan yapma yeteneğine sahip oldukları belirtilmektedir (Hall, 2011). Kendi kendine öğrenme ilkelerini uygulayan öğrencilerin öğrenme yöntemi, bireysel amaçlarını tanımlama, öğrenmeyi gerçekleştirecek değişkenleri anlama, öz değerlendirme, araştırma, analiz etme, bilgiyi etkili bir şekilde kullanma gibi yetenekleri kazandırmakta ve ayrıca öğrencilerin bu başarıları kazanmalarına yardımcı olma rolünü vermektedir (Çetinkaya & Şengün 2011).

Öğretmenlerin öğrencilere kendi kendine öğrenme becerilerini kazandırabilmeleri için bu alanda kendilerinin yeterlilik kazanması gerekmektedir (Şahin & Erden, 2008). Bu becerilere sahip öğretmenler, öğrencilerinin kendi kendine öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme ortamları oluşturarak bağımsız öğrenebilme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmasında fayda sağlayabilir (Kriewaldt, 2001). Ayrıca kendi kendine öğrenme sürecinde, öğretmenler öğrenenleri takip ederse onlara kaynakları temin etme, eleştirel düşünme ve değerlendirme sürecinde onlara rehber olabilirler (Heimstra, 1996). Bu görüş ışığında şöyle söylenebilir kendi kendine öğrenen öğrencilerin yetişmesi, kendi kendine öğrenen öğretmenlere bağlıdır.

Eğitimciler, öğrencilerin kendi kendine öğrenmenin sağlanabilmesi için onların öğrenme yeterliliklerini geliştirmesi, öğrenmelerinde sorumluluk alabilen ve yardım almadan kendi öğrenmesini sağlayabilen, hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sahip olmaları gereken beceriler kendi kendine öğrenmenin hem duyuşsal hem de bilişsel yönden öğrenmeyi verimli kullanarak ilerleten becerilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini uygulama seviyeleri, onların kendi kendine öğrenme seviyelerine göre değişikliğe uğramakla birlikte asıl gaye bireysel ve yardımsız öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayarak kendi kendine öğrenme becerileri kazanmalarıdır (Küçük & Selvi, 2016). Tekkol ve Demirel'e (2016) göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri kazanabilmeleri için sürecinin öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurup, rehberlik ederek eğitimin gerçekleştirildiği bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin merkezinde bulunarak öğrenmelere daha etkin katılım için daha çok sorumluluk verilerek öğrenme sürecindeki aşamaları ve öğrenciye verilen talimatları azaltmak gerekir (Mok & Lung, 2005). Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini geliştirmelerini desteklemek, okullarda müfredatı daha çekici hâle getirmek için öğretmenler gerekirse eğitim teknolojisi de kullanılmalıdır (Acar, 2014).

Öğretmenler öğrencinin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve öğreneceği konuları belirler. Öğrenciler kendi öğrenme gelişimini kendisi planlamalı ve öğretmen sadece öğrencilere rehberlik yaparak aksaklıklarda yol göstermelidir. Öğretmen, öğrencilerin bilgileri ve deneyimini süreç içerisinde kullanmasına imkân sağlamalıdır. Öğretmen öğretme ortamını hazırlayarak yol gösterir ve koordinatör rolünde olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yaparak, ipuçları vererek sorgulama süreçlerine destek olması, onların öğrenme sürecine daha aktif olarak katılmalarını ve zihinlerinde kendi sorularını oluşturarak cevaplar aramasını sağlar. Öğretmenin bu uygulaması sayesinde “öğrenmeyi öğrenme” becerileri gelişen öğrenciler “kendi kendine öğrenme”ye uyum sağlarlar (Minner vd., 2010).

Öğretmen Eğitimi ve Kendi Kendine Öğrenme

19. yüzyılda öğretmen eğitimi, kesin çizgileri olan ve belli aşamalardan oluşan bir eğitim anlayışıyla sürdürülmüştür. Bu dönemde öğretmenler genellikle meslek hayatına başladıktan sonra görev yaptıkları okullarda uygulamalı olarak eğitilmişlerdir. Bu durum ilköğretim kademesinde stajyer öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin eğitilmesi sürecinde mütevazı, ağır başlı, geleneklerine bağlı, ahlaki kuralları uygulayan, tek tip ve sorgulamayan bireyler olarak eğitmek hedef alınmıştır ancak bu eğitimlerle amaçlanan öğretmen tipi yetiştirilemediği görülmüştür. 1980’li yıllarda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, öğretmen eğitiminde hangi tür yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğine ilişkin bir dizi yöntemlerde görüş birliğini sağlamıştır. Bunun sonucunda yeni öğretmen öğrencinin gelişimine odaklanan, sosyoloji ve psikolojinin farkında olan, ders bilgisi, öğrenme stratejileri ve öğretim yöntemleri gibi konularda yetkin olma gibi birçok özellikleri barındıran kişi şeklinde ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllarda eğitimde yapılan yenilikler, okulların reformlarında, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin iyileştirilmesiyle başarıya ulaşılacağı gerçeği saptanmıştır. 2000’li yıllarda ise üniversitelerdeki öğretmen eğitimi ve okullar arasında bir iş birliğine dayanan model üzerinde durulmuştur. Bu dönemde öğretmen ve öğrencilerin eğitiminde, bilgi ve uygulamaya dönük öğretmen yeterliklerinde, sorgulayıcı, vizyon sahibi, sınıfta alışlagelmiş kuralların dışına çıkabilen, öğrencilerine özgürce fikirlerini söyleme olanağı sağlayan özelliklerde öğretmen yetiştirme anlayışı yer edinmiştir (Dillon & Maguire, 1998).

Günümüze kadar gelen süreçte öğretmen algısı da profili de sürekli değişmiştir. Örneğin, sanayi döneminde öğretmen iyi bir yurttaş yetiştirmeyi hedefleyen, tek tip, vizyoner, vefakâr ve çalışkan bir devlet memuru olarak görülürken bilgi toplumunda öğretmenin tanımı ise farklıdır. Bu dönemde öğretmen sınıfın mutlak otoritesi, her şeye hâkim bilgi kaynağı olan ve bildiklerini öğrencilere aktaran kişi olmuştur (Merter & Koç, 2010).

Morris ve Cogan (2001) öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlik mesleğine aidiyet duygusu olan, öğretmenliğe saygı duyan, toplumun ve öğrencilerin gereksinimlerine karşı hassas, onları önemseyen bir davranışla yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulanmaktadır.

Dillon ve Maguire’ye (1998) göre ise öğretmen eğitimi dört temel özelliklerle merkeze alınmalıdır:

- Sınıf düzeni: Sınıflarında farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrenciler için etkili öğretim yapabilme yeterliliği, alan bilgisi ve bunun işlemesi, ölçme değerlendirme becerisi, öğrenci kişisel dosyaları tutma.
- Öğretmenin gittikçe artan rolü: Öğretmenin eğitimlik rolü öğretimin amaçlarına göre şekillenir.

- Mesleki yeterlikleri: Öğretmen başkaları tarafından hazırlanmış eğitim programının aktarılması anlayışında değildir.
- Kişisel yeterlikleri: Nitelikli öğretmenin en belirgin göstergesi mesleki yaşamlarının sürekli gelişen ve büyüyen bir süreç olduğunu görmeleridir.

Verloop ve diğerlerine (2001) göre, yüzyılımızda eğitimde yenileştirme ve geliştirme olgularından sonra öğretmen, eğitimin odak noktası olmuştur. Öğretmenin eğitim ile ilgili tüm süreçlerde olması gerektiği anlayışı öne çıkmıştır. Şimdiki anlayışta, öğretmenin görevinin önceden başkaları tarafından belirlenmiş içerik, eğitim-öğretim programı ve yöntemlerinde değişiklik yapmadan alıp öğrencilerine uygulayandan çok kendi sınıf etkinliklerini, materyallerini, yöntemlerini ve stratejilerini öğretim ile ilgi diğer her durumu yaratan, değişimlere ayak uyduran bir kişi olması gerektiğine doğru evrilmiştir (Nunan, 1999). Günümüzde kişisel, sosyal, çağdaş anlayışlar ışığında öğretmen, çevresinde oluşabilecek tüm sorunlarla baş edebilen, çözüm arayışı içinde olan niteliklere sahip bir insan olarak yetiştirilmelidir. Öğretmenin öğretim esnasında daha önceden oluşturulmuş kurallara göre süreci yönetme anlayışının yerine öğretmenin sürecin tüm aşamalarında önemli gördüğü tüm paydaşlarla ilişki kurarak öğretim yapması anlayışına dönüşmüştür.

Öğretmelerin sahip olması gereken temel özelliklerin neler olduğunu açıklayan Bakhtin (1981) öğretmenler başkaları tarafından açıklanan bir dünyaya ayak uydurmaya çalışırlarsa bütün hayatları bu dünyaya karşı duruş alma ve dünyayla başa çıkma olarak tanımlamaktadır. Öğretmen eğitiminde sade bilgiyle yetiştirmek anlayışı, yerini öğretim süreçlerinde oluşabilecek farklı durumlara göre ne yapması gerektiğini bilen buna uygun bir yaklaşım geliştirebilen ve bu yaklaşımı diğer yaklaşımlarla ilişkilendirme becerilerine sahip olma anlayışına bırakmıştır. Bundan dolayı okullar toplu öğrenme alanı olarak düşünülmelidir. Eğitimde istenilen başarıya ulaşabilmek için eğitimde yenileşme süreçlerine öğretmenlerin gönüllü katılımları önemlidir. Öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişim süreçlerini yaşam tarzı olarak benimsemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sürekli değişime ve gelişime açık bir süreç olarak mesleki gelişim uygulamalarıyla bireysel gelişimini takip etmesi önemlidir. Bu sonuçlar günümüz öğretmenlik mesleğinin bir duygu mesleği, öğretmenin ise bir uzman olması gerektiği anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda öğretmen çağın ihtiyaçlarının farkında olan, değişime ve gelişime istekli bir anlayış içerisinde olmalıdır.

Ülkemize bakıldığı zaman Cumhuriyetin ilanından sonra toplumsal kalkınma doğrultusunda yetiştirilmeye çalışılan öğretmenlerden beklenti toplumun itici gücü olmalarıdır. Öğretmen yetiştirme uygulamalarımızda toplumun ihtiyacı olan ve öğretmenden çok toplumun gelişmişlik seviyesiyle de ilgili, beklentilerine uygun olarak her şeyi bilen öğretmeni yetiştirme

amaçlanmaktaydı. Kısaca her şeyi bilen öğretmen anlayışı egemen olmuştur. Öğretmen yetiştiren ve eğiten kurumlarda uygulanmakta olan programların ve sunulan derslerin de bu doğrultuda öğretmenleri en iyi şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Abazoğlu vd., 2016). 1997 yılında Öğretmen Yetiştirme Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştirme sistemlerindeki dünyadaki gelişmeler ve değişiklikler dikkate alınarak güncellenmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. İlk ve ortaöğretim okullarında görevlendirilecek öğretmenler için öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması adına Dünya Bankası tarafından başlatılan “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” kapsamında bu fakültelerde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. (Özoğlu, 2010).

Öğretmenlerin değişen bilgi ortamında verileri kazanıma dönüştürebilmesi, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözmek için kendi kendine öğrenmelerinin sağlanması ve kendi kendine öğrenme yeterliklerini deneyimlemiş olması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini kazanmış olması önemlidir. Çünkü günümüzde mesleki alandaki gelişmeler sonucunda karşımıza çeşitli sorunlar çıkacaktır ve bunları kolayca çözebilmek için gerekli kazanımları elde etmede kendi kendine öğrenmeye sahip olmak bireyler için son derece önemlidir (Acar, 2014). Bilgi çağında tüm kesimlerin hemfikir olduğu nokta, güçlenen ve özgürleşen bireyin öneminin vurgulanmasıdır. Bugünün öğretmen yetiştirme sorunları aynı zamanda toplumun sorunları olacaktır. Nasıl bir eğitim sorusuna cevap olarak nasıl bir öğretmen sorusuna verilecek cevap da aynıdır. Öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda ipucu; eleştiren, yaratıcı, düşünen, araştıran, sorgulayan, diğer taraftan öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi yapılandırabilen, teknolojiye hâkim olan, kullanabilen topluma ve çevresinin farkında olan bireylerin içinde saklıdır (Özoğlu vd., 2016).

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar yükseköğretim bünyesindeki üniversitelerdir. Öğretmen adaylarının üniversitelerde eğitim esnasında kazanması hedeflenen davranışlar vardır. Bunlar kendi alanındaki gelişmeleri takip edebime, öğretmenlik alanındaki gelişmelere ayak uydurma, hayat boyu öğrenmeye olumlu tutum içerisinde olma ve bu davranışları kazanabilme, eğitsel faaliyetlerde eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme yeterliliklerini bulundurma ve bunları kullanabilme yeterliliğine sahip olma, öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel farklılıklarını, özel ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak çağdaş öğretim yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlarını kullanabilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme olarak sıralanabilir (Karataş, 2013). Yüksek öğretim kurumunun bir diğer görevi de bireyleri yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip becerilere yönelik yetiştirmelidir. Üniversiteler öğrencilerin bilgiye sahip bireyler olarak ve toplum içerisindeki rollerini etkin bir şekilde kullanabilecekleri düzeyde yetiştirilmelerine zemin hazırlamalıdır (Karataş, 2013).

Bireyden kazanması beklenen ve yükseköğretimin temel ilkelerinden olan faktörler, öz yönetimli öğrenmenin de vurguladığı, bağımsız öğrenen olması, bireysel sorumluluk sahibi olması ve kendi gelişimini sağlayacak yolları öğrenmesidir (Wilcox, 1996).

Üniversite öğrencilerinin mesleki ve kendi yaşantıları boyunca gereksinim duyacakları öğrenmeleri hangi yollarla gerçekleştirecekleri konusunda yeterlik sahibi olmaları gerekir. Okul sürecini tamamladıktan sonra öğrenmenin bitmeyeceği, tersine her an yeni bilgiye, değişime ayak uydurulacağı ve kendi öğrenme hedeflerini saptayabilmeleri ve bu hedefleri gerçekleştirebilmeleri gerekliliğinden dolayı bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu sağlayabilecek nitelikte olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin, üniversitede aldıkları eğitimler sonucu kendi kendine öğrenmede yeterlilikleri hakkında gerekli donanımlara sahip olması sağlanmalıdır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kendi kendine öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde geliştirilen ölçeklere bakıldığında zaman Aydede ve Kesercioğlu (2009) “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi” çalışmasında ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. İzmir ilinde yapılan çalışmalar neticesinde 25 madde ve iki alt faktörden oluşan “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçeğin alt faktöründen planlama için 15 madde, “güven alt faktöründe ise 10 madde bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada ölçeğin Fen ve Teknoloji dersi için kendi kendine öğrenme becerilerinin belirlenmesinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Alkan ve Erdem (2013) “Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarda Öğrenci Başarısına, Öğrenme Hazırbulunuşluğuna, Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutumuna ve Endişesine Etkisi” çalışmasında kimya laboratuvarında kendi kendine öğrenmenin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğuna, öğrenci başarısına, laboratuvar becerilerine yönelik tutuma ve endişesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışmada, çalışmanın verilerine ulaşmak için “Kimya Başarı Testi”, “Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği”, “Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular sonucunda laboratuvarda kendi kendine

öğrenmenin öğrencilerin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu, kimya laboratuvarı endişeleri ve kimya başarıları üzerine anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gündüz ve Selvi (2016) tarafından ‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin hedef kitlesi ilkokul öğrencileri olarak belirlenmiştir. Başlangıçta 50 maddelik ölçek 3 ve 4. sınıf 400 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır bunlar: Öğrenme sürdürme becerileri 12 madde, öğrenmeyi planlama becerileri 11 madde, öğrenmeye yönelik farkındalık becerileri 8 madde ve öğrenme ortamı becerileri 7 madde olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi 1 bana uygun değil 5 bana tam olarak uygun şeklinde derecelendirilmiştir. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış, açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

İlgili alanyazına bakıldığında yabancı dilden uyarlanan ölçeklerin bulunduğu görülmektedir. Kocaman ve diğerlerinin (2004) “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırluş Ölçeği: Geçerlilik Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmalarında Fisher ve diğerlerinin (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak, ölçeği hemşirelik bölümü öğrencilerine uygulamışlardır. Ölçeğin Türkiye’de hemşirelik alanında kendi kendine öğrenmede hazırbulunuşluğu ölçebilecek özellikte olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’deki örneklemden elde edilen puanların yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı ölçek, Salas (2010) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının ‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları’” çalışmasında da kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığı zaman ölçeğin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemede yeterli olduğu, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının genel olarak istenilen düzeyde olduğu ancak bölümler arasında ve sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmiştir.

Ozan ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada Lombaerts ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği”nin Türkçe alanyazına kazandırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünüldüğü için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Erzurum ili merkez ilçelerinde çeşitli ilkokul ve ortaokullar da görev yapan toplam 292 öğretmen çalışmasının örneklemini oluşturmaktadır. Orijinal ölçek 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek kesinlikle katılmıyorum için 0’dan kesinlikle katılıyorum 4’e kadar 5’li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir. İlk olarak ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından alanında uzman, her iki dile hâkim iki öğretim üyesi tarafından gerekli düzeltmeler yapılmış ve geri çeviri yöntemi kullanılarak ölçek uzmanlar tarafından Türkçeden İngilizceye

çevrilerek iki yazım arasındaki uyum saptanmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak ölçeğin Türkçeye dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı ve öğretmenlerin öz- düzenlemeli öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yine uyarlama çalışmalarından biri olan Teo ve diğerlerinin (2010) tarafından öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme seviyelerini tespit etmek için geliştirilen ölçek, Yurdugül ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanma çalışması yapılarak kullanılmıştır. Altı maddeden oluşan teknoloji ile kendi kendine öğrenme ölçeğinde iki farklı boyut yer almaktadır. Alt boyutlar öz yönetim ve niyetli öğrenmeden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda uygulamaya tabi tutulan ortaokul ve lise öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeyleri; cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre genel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Demir ve diğerlerinin (2014) ‘Çocukların Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ araştırması ise kendi kendine öğrenmeyi çocuklar açısından ve teknoloji kavramıyla birlikte inceleyen yeterli sayıda çalışma bulunmamasından dolayı yapılan bir çalışmadır. Çalışmada iki durum arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeliyle ele alınarak çocuklar açısından teknoloji kavramı bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda olumlu anlamda yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bakaç ve Özen (2018) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz yönelimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlikleri Arasındaki İlişki” çalışmasında Fisher ve diğerlerinin (2001) tarafından geliştirilen, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” Türkiye’nin Batı Karadeniz Bölgesinde sınıf, okul öncesi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 159 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin teknolojik alan bilgisi yeterliklerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra Türkiye’de kendi kendine öğrenme ile ilgili yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Korkmaz ve Yeşil (2009) ‘Lise Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi’ adlı çalışmasında iki değişken arasında anlamlı bir fark olduğuna ulaşmıştır. Aydede ve Kesercioğlu (2012) ise aktif öğrenme uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada, aktif öğrenme uygulamalarının kendi kendine öğrenme becerileri üzerinde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçüker ve Selvi (2016)

öğretici destekli kendi kendine öğrenme becerileri modelinin, ilköğretim öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini pozitif yönde artırdığını belirtmişlerdir. Akgündüz ve Akınoğlu (2016) harmanlanmış öğrenmenin ortaokul fen bilimleri derslerinde kendi kendine öğrenme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada, değişkenler arasında anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Ercan ve Ural (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelendikleri araştırmada, iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Öztürk ve diğerlerinin (2017) ise sorgulayıcı öğrenme becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, sorgulayıcı öğrenme becerileri ile kendi kendine öğrenme yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yükseköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, kendi kendine öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerinin belirlendiği araştırmalara bakıldığında Özbek ve diğerlerinin (2017) tarafından yapılan öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmesi çalışmasında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 436 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmelerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise kendi kendine öğrenmelerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmelerinin sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir. Doğan ve diğerlerinin (2018) tarafından yapılan hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler adlı çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hemşirelik bölümünde öğrenim gören 411 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerinden yaş grupları ve sınıf düzeyi ile puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yenilmez ve Şan (2008) “Matematik Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri” isimli çalışmalarında cinsiyet, öğrenim şekli, not ortalaması, mezun olunan lise türü ve okul öncesi eğitimi katılıp katılmama durumları gibi değişkenlerle kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemişlerdir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde uygulanan çalışmada Fisher ve diğerleri (2001)

tarafından geliştirilen ve Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkiye’de uyarlama çalışması yapılan “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği” kullanılarak elde edilen sonuçlarda öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin değişken özellikleri doğrultusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Salas (2010) “Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları” çalışmasında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemede kullanılan ölçeğin yeterli olduğunu, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının genel olarak istenilen düzeyde olduğunu ancak bölümler arasında yapılan ve sınıflar arası karşılaştırmada anlamlı bir fark görülmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Acer (2014) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaptığı “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında akademik başarı, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamış. Bilgisayara sahip olan ve kitap okuyan öğrencilerin puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu belirlemiştir.

Sonuç olarak incelenen çalışmalarda kendi kendine öğrenme ele alınmıştır. Ülkemizde geliştirilen ölçeklerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerine çalışıldığı ve ilkökul, ortaokul, üniversite öğrencileri gibi farklı öğrenim kademelerine göre geliştirilip uygulandığı görülmüştür. Ölçeklerde kendi kendine öğrenmeye yönelik planlama, başarı ve endişe gibi alt boyutlar üzerinde durulmuştur. Uyarlama çalışmalarında Fisher ve diğerleri (2001) ve Teo ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçekler yine farklı öğrenme kademelerinde kullanılsa da genellikle üniversite öğrencileri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk ve başarı etkisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Yapılan çalışmalarda kendi kendine öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu, cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmanın ise değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Guglielmino (1977) tarafından ‘‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’’ geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması Delphi tekniği kullanılarak 14 uzmanın görüşleri alınmıştır. Ölçekte Likert tipi beşli derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır. Bunlar; benim için asla doğru değil, böyle hiç hissetmiyorum, çoğunlukla benim için doğru değil, bazen benim için doğru ve her zaman benim için doğru şeklindedir. İlköğretim öğrencileri için geliştirilen çalışma üç aşamadan geçtikten sonra ölçek oluşturulmuştur. 58 maddelik ölçek küme örnekleme yöntemi kullanılarak ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri ve çeşitli kurslara katılan yetişkinler olmak üzere 307 kişiye uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda 8 boyutta öğrenme fırsatlarına açık olma, benlik algısı, girişkenlik ve özerklik, öğrenme konusunda

sorumluluk alma, öğrenmeyi sevmek, yaratıcılık, değişime uyum, temel çalışma becerileri ve problem çözme becerileri olarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda yaratıcılık becerileri kullanması gereken alanlarında çalışan kişilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Daha üst düzey eğitim derecesine sahip olan bireylerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının da eğitim derecesi daha düşük olanlardan iyi sonuçlar olduğuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından kadın çalışanların erkek çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahip oldukları ortaya konulmasının yanı sıra diğer değişkenler açısından kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Fisher ve diğerleri (2001) tarafından “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin hedef kitlesi üniversite öğrencileri ve yetişkinler olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce kendi kendine öğrenen bir öğrencinin becerilerini, özelliklerini ve eğilimlerini saptamak için araştırmacılar tarafından Chickering (1964), Gugliemino (1977), Knowles (1975/1990) ve Candy’nin (1991) çalışmalarında yer alan ölçek maddeleri incelenmiştir. Madde havuzu oluşturulurken anlamının kesin ve basit bir dille yazılmış olmalarına ve kısa sözcüklerden oluşmalarına dikkat edilmiştir. İlk aşamada ölçeğe alınmak üzere 93 madde belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin belirlenmesi için Delphi tekniği kullanılarak 11 hemşirelik bölümü öğretim elemanından oluşan grup üyelerine elektronik posta yoluyla gönderilen maddeler her biri tarafından bireysel ve bağımsız olarak incelenmiştir. Her bir madde için uzmanlar tarafından gerekli dönütler ve düzeltmeler alındıktan sonra, amaca hizmet edip etmediği dikkate alınarak beşli Likert tipi ölçekle esas alınmıştır. Sonuçlar 93 maddeden oluşan ölçek taslağından, uzmanların üzerinde uzlaşamadığı çeşitli maddeler çıkartıldıktan sonra 52 maddelik ölçek ön uygulama çalışmasına alınmıştır (Fisher vd., 2001). Sidney Üniversitesi Hemşirelik Lisans Programında öğrenim gören 201 öğrenciye bilgilendirme formuyla ölçek uygulanmıştır. Alınan cevapların istatistiksel analiz aşamasında ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki korelasyona dikkat edilmiştir. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar beni hiç tanımlamıyor 1’den beni çok iyi tanımlıyor 5’e kadar beşli Likert tipi derecelendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin standart kabul edilen 0.70’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizi doğrultusunda ölçek maddeleri öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz-kontrol olmak üzere 3 faktör altında oluşturulmuş ve ölçek 40 maddelik hâlini almıştır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı ise en yüksek 200, en düşük puan ise 40’tır. Araştırmada yapılan uygulamalar sonucunda hemşirelik öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, öğrenen özerkliği ve meraklılık puanlarının yüksek olduğu ve bunların tamamının bir arada bulunmasının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun belirleyicisi olduğu sonucu ortaya

çıkmiştir. Yapılan çalışma başta hemşirelik bölümlerindeki araştırmalar olmak üzere, pek çok araştırmada tercih edilen bir ölçektir (Fisher vd., 2001).

Confessore ve Park (2004) tarafından ‘Öğrenen Özerkliği Profili Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçeğin hedef kitlesi üniversite öğrencileri ve yetişkinlerdir. Başlangıçta 164 maddeden oluşan ölçek regresyon ve temel bileşenler analizi sonucu 66 maddeye düşürülmüştür. Güvenilirlik ise test tekrar test ölçümleri ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Ölçekte isteklilik, öğrenme odaklılık ve öz düzenlemeden oluşan faktörler vardır. Çalışmada 0’dan 10’a kadar seçenek bulunmaktadır. 0 değeri Asla 10 değeri Her zaman seçeneğini göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında zaman özerk öğrenen öğrencilerin öğrenmelerinin sürekliliğini sağlayabilmesi için öz yeterliğin değerli görüldüğü ancak tam anlamıyla yeterli olmadığı ve öğrenme sürecinin çevresel faktörler tarafından da desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Williamson (2007) “Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği”ni hemşirelik bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerini belirlemek için ve onlara rehberlik edecek bir ölçeğe ihtiyaç duyulması sebebi ile ölçeği geliştirmek istemiştir. Ölçek geliştirilirken iki aşamadan geçirilmiştir. İlk aşamada ilgili alanyazın taranarak çeşitli çalışmalardan yararlanılarak 75 maddelik kendi kendine öğrenenlerde bulunması gereken özellikler toplamıştır. Kapsam geçerliliği sağlamak için Delphi tekniği ile sağlık alanında uzmanlaşmış 15 eğitimcinin görüşleri alınmıştır. Elektronik posta aracılığıyla maddeler uzmanlara gönderilmiş ve dönütler alınmıştır. Alınan dönütler sonucunda 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 15 maddelik düzeltilmesi gereken maddelerde bir sonraki tura bırakılmıştır. 65 maddelik ikinci turda uzmanların görüşü alınarak 5 madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son hâli 60 madde ile oluşturulmuştur. Ölçeğin beş boyutu vardır. Bunlar: Farkındalık, öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, kişilerarası beceriler ve değerlendirmeden oluşan her biri için 12 maddelik faktörlerden oluşmaktadır. Ölçeğe verilecek cevaplar 1-5 arası ‘kesinlikle katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar kesinlikle katılmıyorum için 1 kesinlikle katılıyorum için 5 şeklinde tanımlanarak en yüksek puan 300 ve en düşük puan 60 arası değiştiği görülmektedir.

İkinci aşamada oluşturulan ölçek on beşer kişiden oluşan hemşirelik bölümü birinci ve sonuncu sınıf öğrencilerine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek için gerçekleştirilen uygulama sonuçlarından birinci ve son sınıf öğrenci puanları karşılaştırılmış ve birinci sınıf öğrencileri puanları 160 son sınıf öğrencileri puanları 214 olduğu görülmüştür. İç tutarlılığı belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı

hesaplanmış ve yeterli olduğu görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin kendi ilerlemelerini devamlı gözlem altına alarak, eksikliklerini belirleyerek ve kendi gelişimini sağlamak için bir çaba göstererek öğrenmede kendi rollerini geliştirmelerinin önemini vurgulanmıştır. Öğrencilerin özerk ve hayat boyu öğrenenler olmak için yeterliklerini geliştirmeyi uygulamada nasıl kullanılabileceklerinden bahsedilmiştir.

Teo vd. (2010) tarafından geliştirilen, “Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği” de kendi kendine öğrenmenin çevrim içi bilgi kaynaklarına erişimi ile ilişkilerini ortaya koymak ve öğrenmeyi desteklemek, kolaylaştırmak üzere geliştirilmiştir. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra kendi çalışmasının planlanması, öğrenmenin yürütülmesi ve kendi öğrenme sürecinin değerlendirilmesi şeklinde üç gruplandırma yapılmıştır. Alanında doktora yapmış psikoloji, teknoloji ve psikometri uzmanları tarafından 21 madde oluşturulmuştur. Çeşitli ilkokul öğrencileriyle odak grup görüşmeleri yapıldıktan sonra madde sayısı yediye düşürülmüştür.

İkinci aşamada 558 ilkokul öğrencisine uygulandıktan sonra betimsel ve açıklayıcı analizler sonucu ‘özyönetim’ iki maddeden ‘amaçlı öğrenme’ dört maddeden oluşmuştur. Ölçek 1-6 arası ‘hiçbir zaman’ dan ‘her zaman’ a altılı derecelendirme şeklindedir. Alınacak puanlar 6-36 arasındadır. Bu puanlamanın amacı bireyin teknoloji ile kendi kendine öğrenmeye yönelik algısını ortaya koymaktadır.

Stockdale ve Brockett (2010) ‘Kendi Kendine Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Yönelimi’ ölçeğini, kendi kendine öğrenme alanında sorumluluk uyumluluğu modeline dayalı olarak üniversite öğrencilerine yönelik geliştirmişlerdir ve bu çalışma alanyazında kullanılan ölçeklerden biri olmuştur. Başlangıçta 35 maddeden oluşan ölçek, 518 öğrenciye uygulanmış, gerekli yapısal eşitlik modeli ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 25 maddeye düşürülmüştür. Dört faktörden oluşan ölçek girişimcilik, kontrol, öz yeterlik ve motivasyondan oluşmaktadır. Ölçekte beşli derecelendirme ile ‘kesinlikle katılmıyorum’ ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklinde kullanılmaktadır. Hall (2011) öz-yönetimli öğrenmenin özelliklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmada Stockdale ve Brockett (2010) tarafından geliştirilen ‘Kendi Kendine Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Yönelimi Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu doğrultuda yükseköğrenim gören birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilere yaz döneminin başlangıcında ve sonunda yapılan iki uygulama arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterlikleri ile cinsiyetleri, etnik kökenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülürken akademik başarıları ile kendi kendine öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen ‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’nin Canipe (2001) tarafından kendi kendine öğrenme ve öğrenme stratejileri arasındaki bağı ortaya koymak amacıyla Morehead Üniversitesi, eğitim ve davranış bilimleri bölümü öğrencileri örneklemeyle çalışma yapmıştır. Araştırmaya göre kendi kendine öğrenme ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Yine Shiong ve diğerlerinin (2009), “Öğretmen Eğitimi Enstitüsü Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri: Ön Çalışma” adlı çalışmasında Malezya’da öğretmen eğitimi enstitüsü öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada farklı öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Guglielmino tarafından 1977 yılında geliştirilen 58 maddelik ‘Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’ 266 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlik alanında öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca kadınların kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının erkeklerin hazırbulunuşluklarından yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve kişisel özelliklerin kendi kendine öğrenmeye etki gösterebileceği belirtilmiş, üniversite öğrencilerine verilen eğitimlerde kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılması konusunun dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

Par ve Thant (2020) üniversiteden rastgele seçilmiş 3. ve 4. sınıf 925 öğrencisine yaptığı ‘Eleştirel Düşünme Tasarrufu ve Kendine Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Hazırlığı’ adlı çalışmada Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Kendi kendine öğrenmede cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmazken eleştirel düşünme eğilimi ve kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Fisher vd. (2001) geliştirdiği ‘Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği’nin uygulandığı çalışmalara bakıldığı zaman Endonezya sağlık alanında öğrenim gören öğrencilere yönelik Lestari ve Widjajakusumah (2009) öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öğrenen merkezli öğrenmeye ilişkin algılarını ve öğrenen merkezli davranışlarına yönelik eğilimlerini amaçladıkları araştırmalarında. 2005-2006 öğretim yılında tıp fakültesinde öğrenim gören 205 öğrencinin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak için bir anket, demografik bulgular için bilgi formu ve öğrenen merkezli eğitime yönelik algılarını belirlemek için de bir anket uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara göre kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukları ve öğrenen merkezli eğitime karşı pozitif yönlü algının öğrenen merkezli davranışları olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Cazan ve Schiopca (2014) tarafından yapılan araştırmalarda, Williamson'ın (2007) "Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan araştırmada kendi kendine öğrenme, kişisel özellikler ve akademik başarı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. 121 üniversite lisans öğrencisine uygulanan çalışma sonuçlarına göre kendi kendine öğrenenlerin özenli, daha uyumlu ve dışa dönük oldukları ve en belirgin özellik olan akademik başarının kendi kendine öğrenmenin habercisi olduğu da vurgulanmıştır.

Geng ve diğerlerinin (2019) 'Öğrenme Ortamını Harmanlayarak Kendi Kendine Öğrenme ve Teknolojiye Hazır Olma Durumu' çalışmasında Teo ve diğerlerinin (2010) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. 222 kişiye uygulanan bu çalışmada, harmanlanmış ve harmanlanmamış öğrenme ortamlarında kendi kendine öğrenmenin, teknolojiye hazırlığın ve öğrenci motivasyonunun öğrencinin algısı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuçlar, eğitim ortamının öğrenmeyi kolaylaştırma açısından harmanlanmamış öğrenme ortamından daha iyi olduğunu göstermektedir. Yapısal modellemenin sonuçları, kendi kendine öğrenmenin bilişsel varlığı etkilemede hayati rol oynadığı, harmanlanmamış ortamların ise böyle olmadığını ima eder. Kurs tasarımcıları ve eğitimcileri, öğrencilerin daha esnek bir öğrenme bağlamında kendi kendine öğrenmelerine teşvik etmenin değerini fark edeceklerdir. Sosyal varlığın diğerleri üzerindeki etkisi hem çevrim içi hem de çevrim dışı öğrenme senaryolarında öğrenme sürecine öğrencilerin duygusal ve sosyal olarak katılmasının önemini göstermektedir. Yani teknolojiye hazır olma, harmanlanmamış ortama kıyasla harmanlanmış ortamın öğretim mevcudiyeti üzerinde daha güçlü bir olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerine olduğu ve genellikle üniversite öğrencileri, yetişkinler hedef kitle belirlenerek araştırmalar yapıldığı görölmektedir. Ölçekler geliştirilirken maddeler Delphi tekniği kullanılarak oluşturulmuş ve Likert tipi beşli derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır. Ölçeklerde kendi kendine öğrenmeye yönelik öz düzenleme, sorumluluk alma ve motivasyon gibi alt boyutlar üzerinde durulmuştur. Yapılan çalışmalarda kendi kendine öğrenme seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı cinsiyet, sınıf, yaş ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmanın ise değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca çalışmalarda kendi kendine öğrenmenin akademik başarı ve eleştirel düşünmeye, öğrenme stratejilerinin ve öğrenen merkezli öğrenmenin de kendi kendine öğrenmeye pozitif yönde katkısı olduğu görölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006) tarama modellerinin “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya konu olan olay ya birey ya da nesne kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabasına girilmez (Karasar, 1986). Araştırmacılar bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk vd., 2011). Bu araştırmada da Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının var olan durumunun belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı örneklem grubu yer almıştır. Birinci örneklem grubu ölçek uyarlama çalışmalarında, ikinci örneklem grubu da öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarını belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci örneklem grubunda evren içerisinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 353 öğrenci yer almıştır. Alanyazında ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı, hatta on katı olması gerektiği belirtilmektedir (Bryman & Cramer, 2001, Akt., Tavşancıl, 2002; Comrey & Lee, 1992, Akt., Yiğit vd., 2008). Guilford’tan (1954) aktaran Yiğit vd. (2008) ise örneklem büyüklüğü olarak 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel olarak nitelendirmiş ve ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısının en az 200 olması gerektiğini belirtmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısı da dikkate alınarak bu çalışmada 353 üniversite öğrencisinden veri toplanarak ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Ölçek Uyarlama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgilerin Dağılımı (N = 353)		n	%
Yaş	20 yaş altı	39	11.04
	20	71	20.11
	21	95	26.91
	22	66	18.69
	23 ve üzeri	82	23.22
Cinsiyet	Kadın	268	75.92
	Erkek	85	24.07
Bölüm	Okul öncesi	151	42.77
	İlköğretim matematik	9	2.54
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	72	20.39
	İlahiyat	91	25.77
	Çocuk gelişimi	30	8.49
Sınıf	1	28	7.93
	2	125	35.41
	3	121	34.27
	4	77	21.81
	Belirtilmemiş	2	0.56
Toplam		353	100

Öğrencilerin %11.04'ü "20 yaş altı", %20.11'i "20 yaş", %26.91'i "21 yaş", %18.69'u "22 yaş" ve %23.22'si de "23 ve üzeri" yaş aralığındadır. Örneklem grubu içerisinde 21 yaşındaki öğrencilerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %75.92'si kadın ve %24.07'ü ise erkektir. Örneklem grubu içerisinde kadın öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %42.77'si Okul Öncesi, %2.54'ü İlköğretim Matematik, %20.36'sı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, %25.77'si İlahiyat, %8.49'u Çocuk Gelişimi programlarında öğrenim görmektedir. Örneklem grubu içerisinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde yer alan öğrencilerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %7.93'ü "1.", %35.41'i "2.", %34.27'si "3." ve %21.81'i "4." sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin "0.56"'sı ise farklı sınıflardan ders aldığı için birden çok sınıf seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Uyarlama çalışmasında bu iki ölçeğin sınıfları belirtmemiş olarak değerlendirilmiş ve cevaplar sadece ölçek uyarlama verilerinde kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci örneklem grubunda ise ilk örneklem grubunda yer alan öğrencilere ek olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrenciler yer almıştır. Öğrenciler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. İkinci araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. *Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler*

Kişisel Bilgilerin Dağılımı (n = 441)		n	%
Yaş	20 yaş altı	38	8.61
	20	71	16.09
	21	95	21.54
	22	67	15.19
	23 ve üzeri	170	38.54
Cinsiyet	Kadın	323	73.24
	Erkek	118	26.75
Bölüm	İlahiyat	90	20.40
	Fen ve Matematik	28	6.34
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	19	4.30
	Temel Eğitim	193	43.76
	Eğitim Bilimleri	104	23.58
	Belirtilmemiş	7	1.58
Sınıf	1	28	7.97
	2	125	35.61
	3	121	34.47
	4	77	21.93
Öğrenim Kademesi	Lisans	351	79.59
	Lisansüstü	90	20.40
Toplam		441	100

Öğrencilerin %8.61'i "20 yaş altı", %16.09'u "20 yaş", %21.54'ü "21 yaş", %15.19'u "22 yaş" ve %38.54'ü "23 ve üzeri" yaş aralığındadır. Örneklem grubu içerisinde 23 yaş ve üzeri öğrencilerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %73.24'ü kadın ve %26.75'i

ise erkektir. Örneklem grubu içerisinde kadın öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %20.40'ı İlahiyat, %6.34'ü Fen ve Matematik, %4.30'u Türkçe ve Sosyal Bilimler, %43.76'sı Temel Eğitim, %23.58'i Eğitim Bilimleri bölümlerinde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin %1.58'i ise öğrenim gördükleri bölümü belirtmemişlerdir. Örneklem grubu içerisinde Türkçe ve Sosyal Bilimler bölümünde yer alan öğrencilerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %7.97'si "1.", %35.61'i "2.", %34.47'si "3." ve %21.93'ü "4." sınıfta öğrenim görmektedirler. Örneklem grubu içerisinde 2. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %79.59'u lisans ve %20.40'ı ise lisansüstü eğitim almaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Williamson'un (2007) "Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği" hemşirelik lisans öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algı düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken iki aşamadan geçmiştir. İlk aşamada ilgili alanyazın taranarak çeşitli çalışmalardan yararlanılarak 75 maddelik kendi kendine öğrenme becerilerine sahip öğrenenlerde bulunması gereken özellikler toplanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak için Delphi tekniği ile sağlık alanında uzmanlaşmış 15 eğitimcinin görüşleri alınmıştır. Elektronik mail aracılığıyla maddeler uzmanlara gönderilmiş ve dönütler alınmıştır. Alınan dönütler sonucunda 10 maddele ölçekten çıkarılmış ve 15 maddelik düzeltilmesi gereken maddeler de bir sonraki tura bırakılmıştır. 65 maddelik ikinci turda uzmanların görüşü alınarak 5 madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son hâli 60 madde ile oluşturulmuştur. Ölçeğin beş boyutu vardır bunlar; Farkındalık, öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, kişilerarası beceriler ve değerlendirmeden oluşur. Her biri 12 maddelik faktörlerden oluşmaktadır. Ölçeğe verilecek cevaplar 1-5 arası 'kesinlikle katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar kesinlikle katılmıyorum için 1 kesinlikle katılıyorum için 5 şeklinde tanımlanarak en yüksek puan 300 ve en düşük puan 60 arası değiştiği görülmektedir.

İkinci aşamada oluşturulan ölçek on beşer kişiden oluşan hemşirelik birinci ve son sınıfında öğrenim gören öğrencilere uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek için gerçekleştirilen uygulama çalışması sonuçlarına göre birinci ve son sınıf öğrenci puanları karşılaştırılmış ve birinci sınıf öğrencilerinin puanları 160. son sınıf öğrencilerinin puanlarının 214 olduğu görülmüştür. İç tutarlılığı belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve yeterli olduğu görülmüştür.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanı üzerinden her bir bağımsız değişken için normallik varsayımları sınanmış böylelikle analizlerde hangi testlerin kullanılacağı belirlenmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları ve merkezi eğilim ölçüleri hesaplanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik dağılımın merkezî eğilim ölçüleri ve çarpıklık-basıklık katsayılarına ilişkin değerlere ilişkin tablo EK 1’de sunulmuştur.

Normallik varsayımına ilişkin verilere bakıldığında her bir bağımsız değişkenin grupları için dağılımın ortalama ve ortanca değerleri birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu değerler birbirine hangi düzeyde yakınsa dağılım o düzeyde normal dağılım özellikleri gösteriyor demektir (Can, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olması normal dağılımın bir ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Buna göre bağımsız değişkenlerin her biri için çarpıklık ve basıklık değerleri bu aralığın dışında yer aldığı için dağılımın tüm değişkenler için normallik varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2016).

Normal dağılıma ilişkin varsayımların incelenmesinden ardından verilerin analizinde ilk önce öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı düzeylerine ilişkin ortanca ve çeyrek sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortancaların yorumlanmasında 60-140 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının düşük, 141-220 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının orta düzeyde, 221-300 puan arası ise kendi kendine öğrenme düzeyi algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin yaş ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için verilerin analizinde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testiyle yapılmıştır. Bölüm ve sınıf için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla gerçekleştirilmiştir. İki gruptan oluşan öğrenim kademesi değişkenleri için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterip göstermediğini sınamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010, s. 155). Verilerin analizinde 0.05 önem düzeyi olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmada kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin kullanımı için, elektronik posta yoluyla ölçeği alanyazına kazandıran Swapna Williamson'dan yazılı izin alınmıştır. Yazardan alınan iznin ardından uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Başka kültürde ve dilde geliştirilen ölçek, geliştirildiği kültüre özgü kavramlaştırma ve örneklemelere ait özellikler bulundurulur. Aynı ölçeğin diğer kültür ya da dillerde uygulanabilirlik sağlaması için yapılan sistematik hazırlık çalışmaları “ölçek uyarlaması” olarak adlandırılır (Öner, 1987). Ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dilsel Eşdeğerlik

Öner'e (1997) göre bir ölçeğin başka bir dile/dillere çevrilmesi çevirisi yapılan ölçeğin ölçeğin doğasını değiştirir. Bu değişim ise kavramlaştırma ve anlatım farklılaşmalarından kaynaklanır. Farkların en az seviyeye indirilebilmesi için ölçekte yer alan maddelerin titizlikle incelenmesi, uyarlama olan dile adapte olması için gerekli aşamalar tamamlanarak düzenlemelerin yapılması ve uyarlanan dile sahip bireylerin kültürüne göre standardize edilmesi, uyarlama çalışmasının temelini oluşturur. Kùltürler arası farklılıkları en az seviyeye indirmek için çeviri tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Çeviri tekrar çeviri yapılırken izlenen basamaklar aşağıdaki gibidir:

- Beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çevrim yapan öğretmenlerin seçiminde İngilizce öğretmenliği programlarından mezun olmaları ve en az beş yıllık mesleki tecrübeye sahip olmaları dikkate alınmıştır. Ölçek formları İngilizce öğretmenlerine araştırmacı tarafından görüşme yolu ile verilmiş, çevirisi yapılan ölçekler yine görüşme yöntemi ile toplanmıştır.
- Ölçek maddelerinin Türkçe karşılıklarını içeren form beş ayrı Türkçe öğretmeni tarafından incelendikten sonra İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılan maddelerle ölçeğin orijinal formunda bulunan maddeler karşılaştırılmıştır ve maddelerin örtüşmesi dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilerek çeviri-tekrar çeviri tamamlanmış ve Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe formu oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). Araştırmada “Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği”nin orijinal formunun Türk kültüründeki yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Madde faktör yük değerinin genel olarak 0.45 ve daha üzeri olması önemsenir fakat uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değerinin 0.30’a kadar da kabul edildiği görülmektedir (Hair vd., 2010; Kline, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007). Bu araştırmada faktör yüklerinin yeterli görülmesi için ölçüt olarak .30 alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle ölçekte yer alan bütün maddeler arasında korelasyon matrisine bakılmış önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına incelenmiştir ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Daha sonra örneklem uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60’dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Kaiser, 1974; Pallant, 2005). KMO değeri 1’e yaklaştıkça değişkenler arasındaki ilişkilerin net olduğu ve faktör analizinin güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir (Field, 2009). Bu çalışmada KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .97, Bartlett Küresellik Testi χ^2 değeri ise 14797.788 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan analiz ve bulgular sonucunda toplam varyansın %48,91’ini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yükleri .30’un üzerinde olduğu için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Türkçe formun faktör yapısına ilişkin bilgiler Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	.791	21	.708	41	.691
2	.730	22	.711	42	.710
3	.568	23	.779	43	.695
4	.681	24	.775	44	.770
5	.761	25	.656	45	.382
6	.784	26	.712	46	.697
7	.685	27	.619	47	.829
8	.781	28	.612	48	.731
9	.685	29	.752	49	.600

Tablo 4. (Devamı)

10	.629	30	.708	50	.754
11	.785	31	.728	51	.780
12	.436	32	.757	52	.650
13	.556	33	.726	53	.733
14	.664	34	.761	54	.723
15	.565	35	.780	55	.571
16	.461	36	.767	56	.693
17	.718	37	.702	57	.729
18	.781	38	.752	58	.763
19	.707	39	.735	59	.704
20	.760	40	.736	60	.323
Açıklanan Varyans			Toplam= %48.91		

Tablo 4'te görüldüğü gibi KKÖÖDÖ'nin Türkçe formu tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansı %48.91'dir. Maddelerin faktör yükleri .32 ile .83 arasında değişmektedir.

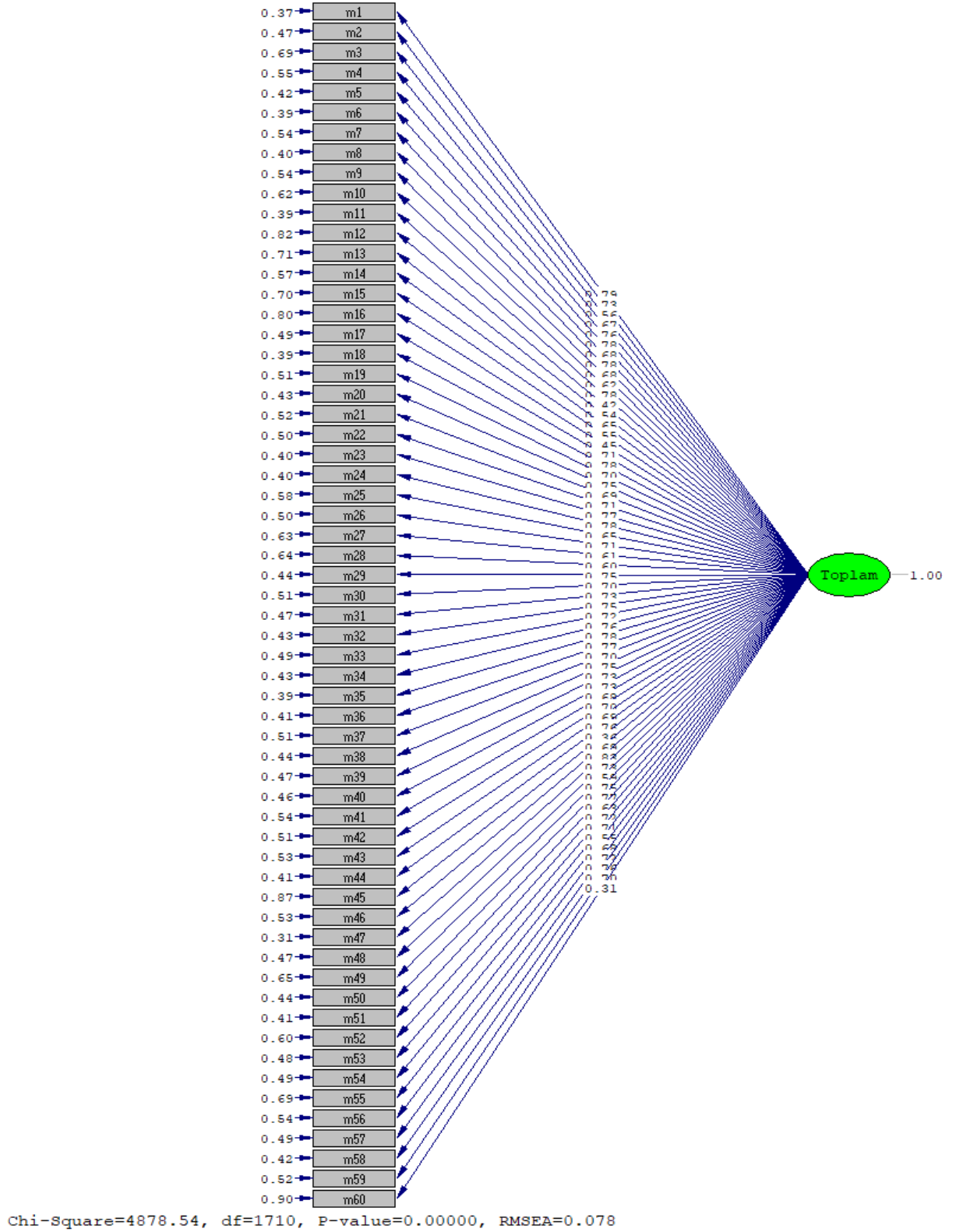
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). Özellikle farklı kültürlerde ve örneklemelerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlilik belirleme tekniğidir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden sonucu belirlenen modelin uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Sd	p	Ki-kare/Sd	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
4878.54	1710	p<0.00	2.80	0.078	0.052	0.93	0.97	0.97	0.96	0.95

Tablo 5 incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2 ve 3 arasında kabul edilebilir değer aralığı olduğu ve ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indekslerine yönelik değerlere bakıldığında hepsinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunduğu (Byrne & Campbell, 1999; Hooper vd., 2008; Hu & Bentler, 1999) ve elde edilen bu sonuçlara göre model-veri uyumunun sağlandığı ve ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Path Diyagramı



Güvenirlilik

Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa katsayısı ile eş yarılar yöntemine yönelik veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Guttman Eş Yarılar Katsayısı
Toplam	60	.98	.95

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .98; Guttman eş yarılar katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Cronbach'a (1951) göre iç tutarlılık katsayısı .7 ile .8 arasında ise kabul edilebilir, .8 ile .9 arasında ise iyi ve .9 ile 1 arasında ise mükemmel şeklinde yorumlanır. Buna göre ölçeğin güvenilirlik değerinin mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde Analizi

Ölçekte yer alan her bir maddenin, eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları açısından öğrencileri ayırmada ne derece yeterli olduklarının saptamak amacıyla olarak madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Hesaplamadan ardından toplam puana göre %27'lik üst ve %27'lik alt grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırt Ediciliği İçin T Testi

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	t	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	t
1	.776.	15.413*	31	.714	13.462*
2	.712	10.714*	32	.744	14.558*
3	.557	11.773*	33	.717	13.815*
4	.669	15.953*	34	.747	22.628*
5	.743	13.870*	35	.763	14.754*
6	.768	14.493*	36	.751	18.435*
7	.670	11.271*	37	.687	16.690*
8	.766	14.883*	38	.739	14.425*
9	.668	15.778*	39	.720	17.881*
10	.615	14.680*	40	.718	17.472*
11	.772	15.636*	41	.683	13.517*
12	.427	7.575*	42	.697	15.073*
13	.549	10.383*	43	.680	15.953*
14	.654	14.911*	44	.758	13.424*

Tablo 7. (Devamı)

15	.556	10.560*	45	.378	14.638*
16	.447	7.155*	46	.690	9.099*
17	.702	11.600*	47	.815	15.487*
18	.762	13.385*	48	.717	15.263*
19	.694	18.724*	49	.585	13.599*
20	.749	21.213*	50	.743	11.443*
21	.700	15.535*	51	.772	14.511*
22	.701	15.967*	52	.644	17.654*
23	.768	16.066*	53	.724	14.838*
24	.757	14.418*	54	.713	18.088*
25	.643	14.696*	55	.562	18.593*
26	.699	17.558*	56	.682	15.975*
27	.606	12.098*	57	.721	15.116*
28	.597	12.539*	58	.750	15.058*
29	.735	12.539*	59	.691	10.526*
30	.696	12.624*	60	.317	6.854*

*p < .001

Elde edilen verilere göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .82 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin $t_{(sd = 58)}$ değerlerinin ise 6.854 ($p < .001$) ile 22.628 ($p < .001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyonları için kabul edilebilir sınır .30 olarak ele alınmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). T-testi sonuçları, tüm maddeler için üst %27'lik grubun madde toplam puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ($p < 0.001$) yüksek olduğunu göstermiştir.

Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe formunda tek faktörde toplanan 60 madde bulunmaktadır. 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ve 1'den (asla) 5'e (her zaman) doğru puanlaması yapılan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 300, en düşük puan ise 60'tır. Maddelerden hiçbirisi olumsuz ifadeye sahip değildir. Ölçekten alınan toplam puan öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı puanını vermektedir. 60-140 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının düşük; 141-220 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının orta düzeyde; 221-300 puan arası ise kendi kendine öğrenme düzeyi algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin ortalanca, çeyrek sapma, alınabilecek en yüksek ve en düşük puan değerleri Tablo 8`de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri*

Boyutlar	n	Ortanca	ÇS	Min	Max
Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algısı	441	232.67	44.5	61	300

Tablo 8`e göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($Ort_{(Kendi Kendine Öğrenme Algısı)} = 232.67$).

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 9`da sunulmuştur.

Tablo 9. *Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	323	234.36	41.05	439	1.378	.169
	Erkek	118	228.03	46.92			

Tablo 9`da görüldüğü gibi, kadın öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir ($K = 234.36$; $E = 228.03$). Ayrıca elde edilen yükseklik istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yaş değişkenlerine göre karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 10`da sunulmuştur.

Tablo 10. *Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Değişken	Özellik	n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Yaş	22 yaş altı	204	230.97	39.03	439	-.775	.439
	22 yaş ve üstü	237	234.14	45.73			

Tablo 10’da görüldüğü gibi 22 yaş ve üstü öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları 22 yaş altı öğrencilere göre daha yüksektir (22 yaş altı = 230.97; 22 yaş ve üstü = 234.14). Ayrıca elde edilen yüksekliğin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Kendi kendine öğrenme algılarının ortalamalarının bölümlere göre karşılaştırılması Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	n	$\bar{x}$	SS
İlahiyat	90	225.84	42.55
Fen ve Matematik	28	241.39	46.47
Türkçe ve Sosyal	19	272.42	33.61
Temel Eğitim	193	232	47.76
Eğitim Bilimleri	104	234.60	32.16

Kendi kendine öğrenme algılarının ortalamalarının bölümlere göre karşılaştırılması incelendiğinde, Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek kendi kendine öğrenme algı düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İlahiyat = 225.84; Fen ve Matematik = 241.39; Türkçe ve Sosyal = 247.42; Temel Eğitim = 232; Eğitim Bilimleri = 234.49). Ancak ulaşılan sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > 0.05$). Ayrıca bölüm ayrımı yapılırken ölçekten alınan yanıtlar göz önünde bulundurularak verilerin daha kolay analiz edilmesi için fakültedeki bölüm yapılanmasına göre sınıflandırılmıştır.

Öğrencilerin bölümleri ile kendi kendine öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Bölümlere Göre Kendi Kendine Öğrenme Algılarına Yönelik Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	10886.91	4	2721.72		
Gruplar İçi	784431.12	429	1828.51	1.488	.205
Toplam	795318.03	433			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(4-433)} = 1.488$, $p > 0.05$).

Kendi kendine öğrenme algılarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Sınıflara Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler		n	$\bar{x}$	SS
Sınıf	1	28	242.89	29.07
	2	125	230.45	37
	3	121	225.37	49.44
	4	77	235.94	44.86

Sınıf değişkeni açısından üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları açısından incelendiğinde, 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek kendi kendine öğrenme algılarına sahip oldukları tespit edilmiştir (1. Sınıf = 242.89; 2. Sınıf = 230.45; 3. Sınıf = 225; 4. Sınıf = 3.55). Bununla birlikte ulaşılan sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Üniversite Öğrencilerinin Sınıflara Göre Kendi Kendine Öğrenme Algılarına Yönelik Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	9711.76	3	3237.25		
Gruplar İçi	638985.74	347	1841.45	1.758	.155
Toplam	648697.51	350			

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(3-350)} = 1.490$, $p > 0.05$).

Öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının öğrenim kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu saptamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarının Öğrenim Kademesine Göre Mann-Whitney U Bulguları

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğrenim Kademesi	Lisans	351	214.65	75341	13565	-2.067	.039
	Lisansüstü	90	245.78	22120			

Tablo 15'e göre lisans ve lisansüstü kademesinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları arasında lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ($Z_{(\text{öğrenim kademesi})} = -2.067$, $p > 0.05$). Lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışmalarına Yönelik Sonuçlar

Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlamak için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal hâlinde beş alt boyuttan oluşan 60 madde bulunmaktadır. Bu araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin orijinalinde yer alan herhangi bir madde çıkarılmadan tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre de ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültüründe üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının hem genel olarak hem de değişkenler için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir (Alkan & Erdem, 2013; Aşkın, 2015; Eroğlu, 2019; Küçüker & Selvi 2016; Özbek, vd., 2017; Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2014; Şahin, 2015).

Alanyazında Özbek ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarında, öğrencilerin genel olarak kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Tekkol ve Demirel (2016) öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmasında elde edilen bulgular incelendiğinde çalışma grubunun öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin değerlerinde nispeten olumlu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Fisher vd. (2001) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin öğrenme motivasyonu, öğrenen özerkliği ve meraklılık puanlarının yüksek olduğu ve bunların bir arada bulunmasıyla kendi kendine öğrenmenin belirleyicisi olduğu sonucuna varmıştır.

Bu çalışmanın aksine üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek olmadığı çalışmalar da vardır. Williamson (2007) tarafından yapılan çalışmada 214

birinci ve son sınıf öğrencilerinin toplam puanlarının ortalamasının 160 olduğu görülmüştür. Bu puana karşılık gelen öğrencilerin kendi kendine öğrenme seviyelerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Confessore ve Park (2004) çalışmasında özerk öğrenen bireylerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin değerli görüldüğü fakat tam anlamıyla yeterli olmadığı ve çevresel faktörler tarafından desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ise kendi kendine öğrenme algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Shiong vd.'nin (2009) çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Başka bir araştırmadaysa Smedley (2007) öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgulardan hareketle yapılan araştırmaların çoğunda öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının istenilen düzeyde olduğu sonucu elde edilebilir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları puanları ölçek orta puanında bulunmuştur. Bu ortalamaların daha da yükseltilmesini sağlamak ve korumak için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirmelerine dayalı etkinliklere yer verilmesi önemsenebilir. Kendi kendine öğrenmeyi sağlamak için yine öğrenme amaçları saptanırken öğrencilerin görüşlerine başvurulması, süreçte farklı öğrenme stratejilerine yer verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyip değerlendirebilmeleri kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ancak kadın öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelemesi sonucunda bu çalışmayla tutarlı birçok çalışma bulunmuştur (Acar, 2014; Kırılmazkaya, 2018; Pekel, 2016; Şahin, 2015; Yılmazsoy & Kahraman, 2019). Alanyazında erkek ve kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma ile sonuçlanan araştırmalar da bulunmaktadır (Aşkın, 2015; Kılıç & Sökmen 2012; Özbek, vd., 2017).

Benzer şekilde Yuan ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmada erkek ve kız öğrenciler arasında cinsiyete göre kendi kendine öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Hall (2011) öz yönetimli öğrenmenin özelliklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Par ve Thant (2020)

üniversiteden rastgele seçilmiş 3. ve 4. Sınıf 925 öğrencisine yaptığı ‘Eleştirel Düşünme Tasarrufu ve Kendine Yönelik Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Hazırlığı’ adlı çalışmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinde cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışma sonuçlarından farklı bulgulara ulaşıldığı Guglielmino (1977) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadın çalışanların erkek çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek kendi kendine öğrenme puanlarına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Shiong ve diğerlerinin (2009) çalışmasında kadınların kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve kişisel özelliklerin kendi kendine öğrenmeye etki edebileceği belirtilmiştir. Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırmada kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında kendi kendine öğrenme becerileri bakımından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucuna bakıldığında kız öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kılıç ve Sökmen (2012) tarafından sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi çalışmasında erkek öğrencilerin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlenmiştir.

Bulgulara bakıldığı zaman, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından fazla olmasının sebebi, biyolojik farklılıktan ziyade cinsiyete dayalı kişisel, sosyal ve politik bağlamların etki ettiği farklılıkların kendi kendine öğrenmeye etkisi olarak değerlendirilebilir. Bu sebepten dolayı bulguya ilişkin farklı sonuçların ortaya çıkması kendi kendine öğrenmenin çok boyutlu doğasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı puan ortalamaları yaş arttıkça arttığı saptanmıştır. 22 yaş ve üzeri öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının, 22 yaş altı öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Acer’in (2014) yaptığı çalışmaya göre yaş aralıkları 18-21, 22 ve üzeri yaş dağılımına sahip olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bunun sebebinin yaş aralığının çok yakın olmasından kaynaklı olduğunu söylenmektedir. Cox (2002) tarafından yapılan yaşları ve yaratıcılık özellikleri ile öz yönetimli öğrenme

hazırbulunuşluk düzeyleri incelenen araştırmada öz yönetimli öğrenme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak Yılmazsoy ve Kahraman, (2019) çalışmasında öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ölçeğin genelinde 32 yaş ve üzeri öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin 18-22 yaş ve 23-27 yaş aralığındaki öğrencilerin becerilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynarca'nın (2016) yaptığı çalışmada ise kendi kendine öğrenmeye hazır oluş toplam puanı bakımından yaş grupları arasında 18-20 yaş grubunun kendi kendine öğrenmeye hazır oluş toplam puanı 24 yaş ve üzerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir. Okech (2004) tarafından ilköğretim fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiler incelemiştir. Yine bu çalışmada öğretmenlerin yaşları ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Reio ve Davis'in (2005) yapmış olduğu çalışmada, on beş ile yirmi yaş arası olan bireylerin kendi kendine öğrenme beceri düzeyleri, kırk elli yaş aralığında olan bireylere göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir. Robinson (2003) tarafından Sağlık, Eğitim ve İnsan Bilimleri Fakültesinden üniversite öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda öz yönetimli öğrenme istekliliği ile yaş arasında da pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe kendi kendine öğrenme algı puanlarının kademeli şekilde yükselmesiyle üniversitede aldığı eğitim ve üniversite ortamında bulunan imkânların öğrencilerin kendi kendine öğrenme kapasitelerini artırdığı düşünülmektedir. Bunun yanında üniversite ders sisteminde araştırmaya yönelik derslerin olması ve öğrencilerin bireysel araştırma yapma eğilimine sürüklenmesinden dolayı kendi kendine öğrenme yönelimleri ve ilgileri artmış olabilir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Bölümlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak bölümlere göre ölçekten alınan puanların ortalamalarına bakıldığı zaman üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları ortalamalarının en yüksek puana sahip olan bölüm Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin olduğu görülmüştür. Kırılmazkaya (2018), Salas (2010) ve Özbek ve diğerlerinin (2017) araştırmalarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Salas (2010) üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğrencilerin yani öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemeyi amaçladığı araştırma

sonuçlarına bakıldığında İlköğretim Matematik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğunun en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, Okul Öncesi öğretmenliği ise en düşük hazırbulunuşluk ortalamasına sahip olan bölüm olduğunu saptamıştır. Meslek hayatında öğretmen olacak adayların kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının bölüm değişkenine göre farklılık göstermediği araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Özbek ve diğerlerinin (2017) araştırmalarında bölüm değişkenine göre bulgulara bakıldığında kendini yönetme boyutunda farklılık çıktığı ve bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememiştir. Ancak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde öğrenim görenlerin ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bölümdeki öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının araştırmada yer alan diğer bölümlere göre yüksek olmasının sebebi ise teknolojiyi daha çok kullanıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülebileceğini söylemektedirler.

Bu araştırma sonucundan farklı olarak Günsel (2019) araştırmasında öğrencilerin teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleri arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Araştırmada on bir farklı bölümde öğrenim görmekte olan öğrenciler yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan İngilizce, Okul Öncesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Fen Bilgisi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenme alanında İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde öğrenci olan öğretmen adaylarına göre daha iyi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Zihin Engelliler ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarına göre daha iyi oldukları saptanmıştır. Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılaşmanın ölçeğin alt boyutlarından olan biliş ötesi farkındalık puanları arasında Matematik öğrencilerinin ve daha sonra Fen Bilgisi öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık seviyelerinin diğer adaylara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilere dayalı olarak bölümler arasında farklılık olmamasının nedeni söz konusu bölümlerde kendi kendine alanında farklılaşmayı ortaya koyacak bu alana yönelik derslerinin yer almamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı ortalamalarının yüksek olması ise dilsel ve sosyal becerilerini yoğun bir biçimde kullanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının sınıflara göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak sınıflara göre ölçekten alınan puanların ortalamalarına bakıldığı zaman öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları ortalamalarının 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna benzer birçok çalışma yapılmış ve sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir (Karabulut vd., 2015; Kılıç & Kırılmazkaya, 2018; Özbek, vd., 2017; Sökmen, 2012; Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2014; Şahin & Küçüksüleymanoğlu, 2015).

Salas (2010) eğitim fakültelerinin lisans programlarında birinci ve dördüncü sınıfında öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel açıdan farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Kılıç ve Sökmen (2012) eğitim fakültesinde yer alan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar'ın (2014) çalışmasında sınıf düzeyleri ve kendi kendine öğrenme arasındaki ilişkiye bakıldığında alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak grup ortalamaları incelendiğinde dördüncü Sınıftakilerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Kaynarca (2016) çalışmasının sonuçlarına göre toplamda bir farklılık bulunmamasına rağmen öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ikinci sınıf hemşirelik öğrencileriyle dördüncü sınıfta olan hemşirelik öğrencilerine arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük bir farklılık bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Williamson (2007), birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin, kendi kendine öğrenme algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Yuan ve diğerlerinin (2012) hemşirelik öğrencileriyle yapılan çalışma incelendiğinde son sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamasının birinci sınıfta öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Litzinger ve diğerlerinin (2005) mühendislik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerini birinci sınıftan son sınıfa kadar inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenme puanları ile akademik yıl arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu bulgular eşliğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni kendi kendine öğrenme becerilerini

yoğunlukla bireysel geliştirmesi gerektiği varsayıldığında öğrencilerin bu becerileri kendini yetiştirme sürecinde edindiği yetilerdir. Bu yetilerin kazanımı kısa süreçler içerisinde değişime uğrayamayacağı ve belirli bir süreçle beraber farklılaşmanın sağlanacağı düşünölebilir. Diğer bir taraftan kısa süre içerisinde üniversitelerin öğrencilere yeterince kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirecek derslere veya araştırma imkânına beklenen düzeyde yer vermediği düşünölebilir.

Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algı Düzeylerinin Öğrenim Kademesine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının öğrenim kademesine göre lisansüstü düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bir farklılık saptanmıştır. Alanyazında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim açısından karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine göre farklılaşma düzeylerine bakılmıştır.

Aşkın (2015) çalışmasında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmasında öneriler bölümünde lisans ve lisansüstü düzeylerdeki programlarda öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenebileceği tavsiye edilmiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteklerine göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinde ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Sadece güdüleme alt faktöründe anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görölmektedir. Anlamlı farklılık olmamakla birlikte alınan puanlar doğrultusunda lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin lisansüstü eğitim almak istemeyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kaynarca (2016) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre yalnızca öğrenmeye isteklilik alt boyut puanı bakımından lisansüstü eğitim yapmayı düşünme durumları arasında anlamlı derecede düşük bir farklılık bulunmaktadır. Karabulut ve diğerleri (2015) ise öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteği ile kendi kendine öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Oliveira ve Simoes'in (2006) öğrencilerin psikolojik özelliklerinin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerine etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları ve örneklemini üniversitenin farklı faköltelerinden birinci sınıf ve son sınıf lisans, yüksek lisans, doktora programlarına kayıtlı toplam öğrencilerinden oluşan çalışmada, öğrencilerin öğretim kademelerinin kendi kendine öğrenme düzeyine bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Fox (2011)

ise çalışmasında öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler kendi öğrenmelerini ve öğrenme gelişimlerinin maddi kazanç ya da mesleki yükselişle ilgili olmadığını bunlardan ziyade daha çok kendi öğrenmelerini sağlama, geliştirme arzusundan kaynaklandığını belirlenmiştir. Araştırmaya göre kendi kendine öğrenenlerin lisansüstü eğitim yapma isteklerinin sebebi maddi kazanç ya da yükselme amacıyla değil kendilerini geliştirme ve öğrenmeye sürekli hale getirme isteği ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bulgulara bakıldığı zaman öğrenim kademesine göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının anlamlı şekilde farklılaşmasının sebebi öğrenmeye sürekli devam etme isteği, kendilerini geliştirme ve öğrenim gördüğü alanlarında daha fazla bilgi edinme ilgili olduğu varsayılabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimin bireysel araştırmalara dayalı bir süreç olması, öğrencinin bu süreçte sorgulayıcı ve araştırmacı şekilde aktif rol alarak eğitim aldığı için kendi kendine öğrenme algısının yüksek olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlar ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ele alınan konunun daha derinlemesine araştırılmasına imkân verebilecek nitel araştırmalar yapılabilir.
- Farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin karşılaştırmalı olarak kendi kendine öğrenme algılarını inceleme çalışması yapılabilir.
- Araştırmanın çalışma grubu üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul, lise) kendi kendine öğrenme algıları incelenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme alanında seminer, konferans ve panel gibi etkinliklerin düzenlenmesi kendi kendine öğrenme düzeylerini artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 375674) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LAP) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması* (Tez No.203107) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgündüz, D., & Akinoğlu, O. (2016). The effect of blended learning and social media supported learning on the students' attitude and self direct learning skills in science education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 106-115.
- Alkan, F., & Erden, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşlu laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arora, P. (2010). Hope-in-the-Wall? A digital promise for free learning. *British Journal of Educational Technology*, 41(5), 689-702.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Tez No.418179) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Aydede, M. N., & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi geliş-öğrenme-öğretim* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (3. baskı). Nobel.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarısı, bilgisayar öz yeterlik ve bilgi okuryazarlık öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.174211) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakaç, E., & Özen, R., (2018). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 13(2), 90-105.
- Başaran, I., E (1978). *Eğitime giriş*. Kadioğlu.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, Ed., C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.

- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 226806) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practice*, Open University Press.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 555-574.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. *Adult education quarterly*, 42(3), 192-202.
- Carlisle, V. J. (2016). *Understanding the effect of personal responsibility and environment on the development of self-directed learning: An exploratory study* [Unpublished doctoral dissertation], Kansas State University.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Çetinkaya, D. Z., & Şengün F. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyi arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 26-31.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Confessore, G. J., & Park, M. (2004). Factor validation of the learner autonomy profile version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-Directed learning*, 1(1), 39-58.
- Costa, A., & Kallick, B. (2004). Launching self-directed learners. *Educational Leadership*, 62(1), 51-57.
- Cox, B. F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students* [Unpublished doctoral dissertation], University of Tennessee.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Standards, assessments, and educational policy: In pursuit of genuine accountability*. William H. Angoff Memorial Lecture Series.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (12. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2009, 1-3 Mayıs). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış* [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: A validation study. *E-international Journal of Educational Research*, 4(3), 58-73.
- Demir, Ö., Yaşar, S., Sert, G., & Yurdağül, H. (2014). Çocukların bilgisayara yönelik tutumları ile kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 176(39), 257-266.
- Dillon, J., & Maguire, M. (1998). *Becoming a Teacher*. Open University.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Doğan, P., Tarhan, M., & Sunal, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(3), 233-240.
- Duman Ç. Z., & Şengün F. (2011) Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyi arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 14(3), 26-31.
- Ercan, O., & Ural, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kendine öğrenme becerileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies, Education Sciences*, 13(19), 631-651.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş.
- Erden, M., & Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan,
- Eyim, A. (2006, 26-28 Mayıs). *Üniversiter yapıda bilimsel özgürlük ve yönetsel özerkliğin yeri ve önemine sosyolojik bir bakış* [Sözlü bildiri]. II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Van.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Field, L. (1989). An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's self-directed learning readiness scale. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0001848189039003001>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: An interpretive study* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Maine.
- Geng, S., Law, K. M. Y., & Niu, B., (2019) Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(17), 1-22.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. Jossey-Bass.

- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* [Unpublished doctoral dissertation]. Georgia University.
- Günsel, E. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleriyle çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 584179) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hall, J. (2011). *Self-directed learning characteristics of first-generation, first-year college students participating in a summer bridge program*. Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3140>
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite. *The International Encyclopedia of Education*, 12(2), 5394-5399.
- Hollis, W. F. (1991). Humanistic learning theory and instructional technology: Is reconciliation possible? *Educational Technology Publications, Inc.*, 31(11), 49-53.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Johnson, A. P. (2014). *Humanistic learning theory. education psychology: Theories of learning and human development*. National Science Press.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Prentice Hall.
- Karabulut, N., Gürçayır, D., Kavuran, E., & Yaman, Y. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 3-10.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karacaoğlu, Ö. C., & Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(2), 155-156.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması* (Tez No. 337408) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz-yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (3. baskı). Bilim.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. baskı). Nobel.
- Kaynarca, S. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri ve etkileyen faktörler* (Tez No. 402785) [Yüksek lisans tezi, Girne Üniversitesi-Kıbrıs]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kell, C. (2006). Undergraduates' learning profile development: What is Happening to the men? *Medical Teacher*, 28(1), 16-24.

- Kılıç, D., & Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen adaylarının öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 865-877.
- Kıroğlu, K. (2007). *Bir meslek olarak öğretmenlik: Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Follett
- Kriewaldt, J. (2001). A thinking geography curriculum. *Interaction*, 29(4), 1-7.
- Kocaman, G., Dicle, A., Üstün, B., & Çimen, S. (2004, Mayıs). *Kendi kendine öğrenmeye hazırlanış ölçeği* [Sözlü bildiri]. I. Aktif Eğitim Kurultayı, İzmir.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Küçük, G. F., & Selvi, K. (2016). İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi. *Eğitim ve Bilimi*, 41(185), 167-198.
- Lestari, E., & Widjajakusumah, D. (2009). Students' self-directed learning readiness, perception toward student-centered learning and predisposition towards student-centered behaviour. *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1), 52-56.
- Litzinger, T. A., Wise, J. C., & Lee, S. (2005). Self-directed learning readiness among engineering undergraduate students. *Journal of Engineering Education*, 94, 215-221.
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29-35.
- Long, H. B. (2000). What we think we know about self-directed learning. In H. B. Long & Associates (Eds.), *Practice & theory in self-directed learning*. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(2), 1-10.
- Loyens, S. M. M. M., Magda J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review* 20, 411-427.
- Marlowe, B., & Page M. L. 1998. *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2nd ed.). Corwin.
- Merriam S. B., & Caffarella R. S. (1991) Learning in adulthood: A comprehensive guide. *American Association for Adult and Continuing Education*, 42(3), 198-199.
- Merter, F., & Koç, S. (2010, 20-22 Mayıs). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgi toplumu eğitimi konusundaki tutumları* [Sözlü bildiri]. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Elâzığ.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Mok, M. M. C., & Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in student teachers. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 18-39.

- Morris, P., & Cogan, J. (2001). A comparative overview: civic education across six societies. *International Journal of Educational Research*, 35(2001), 109-129.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 341-350.
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Okech A. P. (2004). *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender and, age* (Publication No. 3577776) [Doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oliveira, A. L., & Simoes, A. (2006). Impact of sociodemographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-directed Learning*, 3(1), 1-13.
- Owen, T. R. (2002). Self directed learning in adulthood: A literature review. *US. Department of Education*, 461(50), 1-59.
- Ozan, C., Çelik-Ercoşkun, N., & Kıncal, R. Y., (2015). The Turkish Adaptation of Self-regulated Learning Teacher Belief Scale. *Ataturk University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences*, 22(2), 405-411.
- Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E., & Küçüköğlu, A. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1818-1843.
- Ozan, C., & Taşgın A. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 236-253.
- Öner, N. (1987). Kültürlerarası ölçek uyarlamasında bir yöntembilim modeli. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 80-83.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler, bir başvuru kaynağı* (3. baskı). İstanbul Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özbek, R., Eroğlu, M., & Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-37.
- Öztürk, Y., Bilge, Z., & Bilge, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 12* (2nd ed.). Allen & Unwin.
- Par S., H., & Thant K., N. (2020) Critical thinking disposition and self-directed learning readiness of university students. *J. Myanmar Academi Arts Science* 18(9), 327-335.

- Pekel, A. (2016). Examining the relation between the general self–sufficiency levels and self–directed learning readiness level of physical education teachers. *International Journal of Development Research*, 6(8), 8952-8957.
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A., & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher’s role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- Robinson G. M. (2003). *The relationship between self-directed learning readiness and resilience among graduate students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Tennessee.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Tez No. 278420) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarmasoğlu Ş. (2014) *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri* (Tez No. 374996) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sartre, J. P. (1996). *Varoluşçuluk*. (Çev., A. Bezirci). Say.
- Sasa, A. F. (2011). *Karma öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi* (Tez No. 289697) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Selvi, K. (2008). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili temel kavramlar. K. Selvi (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 1-17). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Shiong, K. B., Aris, B., & Tasir, Z. (2009). The level of self-directed learning among teacher training institute students – An early survey. *Jurnal Teknologi*, 50(E), 101-111.
- Smedley, A. (2007) The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 12(4), 373-385.
- Stocdale, S. L., & Brocket, R. G. (2010). Development of the PRO-SDL: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180.
- Song, L., & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Sönmez, V. (2009), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 279132) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.

- Şahin, E., & Erden, M. (2008). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 695-706.
- Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 151-168.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Chen, W. L., & Cheah, H. M. (2010). The self directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764-1771.
- Ulusoy, A. (2009). *Eğitim-öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar*. Gelişim ve öğrenme (6. baskı). Anı.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Detay.
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Verloop, N., Driel, J. V., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.
- Wang, Y., & Liu, G.X. (2008). Relationship between personality characteristics of nursing student's and the academic achievement. *Journal of Nursing Science*, 23(1), 13-15.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting, *Studies in Higher Education*, 21(2), 165-176.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Searcher*, 14(2) 66-83.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173-209.
- Wittrock, M. C. (1977). *Learning and instruction*. McCuthan.
- Yalçın, M. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No.458447) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No.239298) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenice, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazırbulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yenilmez, K., & Şan, İ. (2008, 1-3 Eylül). *Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri* [Sözlü bildiri]. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 783-818.
- Yiğit, N., Bütün S. Ö., & Dertlioğlu K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(12), 38-51.

EKLER

EK 1. Dağılımın Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

<i>Bağımsız</i> <i>Değişkenler</i>	Grup		
<i>Genel</i>		Ortalama	232.67
		Ortanca	237.75
		Çarpıklık	-1.357
		Çarpıklığın standart hatası	.116
		Basıklık	2.437
		Basıklığın standart hatası	.232
<i>Yaş</i>	22 yaş altı	Ortalama	225.11
		Ortanca	231.50
		Çarpıklık	-1.189
		Çarpıklığın standart hatası	.383
		Basıklık	2.089
		Basıklığın standart hatası	.750
	22 yaş ve üstü	Ortalama	232.84
		Ortanca	235
		Çarpıklık	-1.068
		Çarpıklığın standart hatası	.247
		Basıklık	1.623
		Basıklığın standart hatası	.490
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	Ortalama	234.36
		Ortanca	239
		Çarpıklık	-1.418
		Çarpıklığın standart hatası	.136
		Basıklık	2.86
		Basıklığın standart hatası	.271
	Kadın	Ortalama	228.03
		Ortanca	236.50

<i>Bölüm</i>		Çarpıklık	-193
		Çarpıklığın standart hatası	.223
		Basıklık	1.603
		Basıklığın standart hatası	.442
	İlahiyat	Ortalama	225.84
		Ortanca	227
		Çarpıklık	-1.131
		Çarpıklığın standart hatası	.254
		Basıklık	1.776
		Basıklığın standart hatası	.503
	Fen ve Matematik	Ortalama	241.39
		Ortanca	256
		Çarpıklık	-1.714
		Çarpıklığın standart hatası	.441
		Basıklık	3.357
		Basıklığın standart hatası	.858
	Türkçe ve Sosyal	Ortalama	247.42
		Ortanca	257
		Çarpıklık	-.677
		Çarpıklığın standart hatası	.524
		Basıklık	-.269
		Basıklığın standart hatası	1.014
	Temel Eğitim	Ortalama	232
		Ortanca	241
		Çarpıklık	-1.534
		Çarpıklığın standart hatası	.175
		Basıklık	2.425
		Basıklığın standart hatası	.348
	Eğitim Bilimleri	Ortalama	234.49
		Ortanca	236.50
		Çarpıklık	-.283
		Çarpıklığın standart hatası	.237
		Basıklık	-.243

		Basıklığın standart hatası	.469
<i>Sınıf</i>	1. Sınıf	Ortalama	242.89
		Ortanca	248.50
		Çarpıklık	-1.230
		Çarpıklığın standart hatası	.441
		Basıklık	2.597
		Basıklığın standart hatası	.858
	2. Sınıf	Ortalama	230.45
		Ortanca	233
		Çarpıklık	-.761
		Çarpıklığın standart hatası	.217
		Basıklık	1.536
		Basıklığın standart hatası	.430
	3. Sınıf	Ortalama	225.37
		Ortanca	232
		Çarpıklık	-1.369
		Çarpıklığın standart hatası	.220
		Basıklık	1.768
		Basıklığın standart hatası	.437
	4.Sınıf	Ortalama	235.41
		Ortanca	245
		Çarpıklık	-1.400
		Çarpıklığın standart hatası	.277
		Basıklık	2.176
		Basıklığın standart hatası	.548
<i>Öğrenim Kademesi</i>	Lisans	Ortalama	230.90
		Ortanca	238
		Çarpıklık	-1.312
		Çarpıklığın standart hatası	.130
		Basıklık	2.276
		Basıklığın standart hatası	.260
	Lisansüstü	Ortalama	239.57
		Ortanca	244

Çarpıklık	-1.609
Çarpıklığın standart hatası	.254
Basıklık	3.665
Basıklığın standart hatası	.503



EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı; bu bölümde kişisel bilgilerinizi belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen, size en uygun seçeneği işaretleyiniz ve gerekli yerleri doldurunuz.

Yaşınız (Yıl olarak): ☐ 20 yaş altı ☐ 20 ☐ 21 ☐ 22 ☐ 23 yaş ve üzeri

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Sınıf: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Kayıtlı olduğunuz program: ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

Bölümünüz (Lütfen yazınız):.....



EK 3. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği

KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Kendi Kendine Öğrenme Alanları

Cevap Anahtarı: 5= Her Zaman 4= Sıklıkla 3= Ara Sıra 2= Nadiren 1= Asla

1	Farkındalık	Puan				
1.1	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.	5	4	3	2	1
1.2	Kendi öğrenmelerim için en iyi yöntemi seçebilirim.	5	4	3	2	1
1.3	Öğretmenleri bilgi sağlayıcı olmaktan çok öğrenmenin destekleyicileri olarak görürüm.	5	4	3	2	1
1.4	Farklı öğrenme kaynaklarını takip ederim.	5	4	3	2	1
1.5	Kendi öğrenmelerimden sorumluyum.	5	4	3	2	1
1.6	Eksik alanlarımı belirlemekten sorumluyum.	5	4	3	2	1
1.7	Kendi motivasyonumu sağlayabilirim.	5	4	3	2	1
1.8	Öğrenme hedeflerimi belirleyip plan yapabilirim.	5	4	3	2	1
1.9	Uzun çalışma periyotları sırasında mola veririm.	5	4	3	2	1
1.10	Öğrenme rutinimi (alışkanlıklarımı) diğer işlerimden ayrı tutarım.	5	4	3	2	1
1.11	Deneyimlerimi öğrendiğim yeni bilgilerle ilişkilendiririm.	5	4	3	2	1
1.12	Öğretim elemanı tarafından öğretilmeden kendi kendime öğrendiğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
1.13	Bu maddeler dışında kalan durumlar.	5	4	3	2	1
2	Öğrenme Stratejileri	Puan				
2.1	Grup tartışmalarına katılırım.	5	4	3	2	1
2.2	Akran yardımlaşmasını etkili bulurum.	5	4	3	2	1

2.3	Karmaşık öğrenmeler için ‘rol oynama’yı (drama) etkili bir yöntem olarak görürüm.	5	4	3	2	1
2.4	Etkileşimli öğrenme derslerini sadece öğretim elemanını dinlemekten daha etkili bulurum.	5	4	3	2	1
2.5	Simülasyon (benzetim) tekniğini öğrenmede yararlı bulurum.	5	4	3	2	1
2.6	Örnek olaylarla öğrenmeyi yararlı bulurum.	5	4	3	2	1
2.7	Öğrenmemi geliştirmeme yönelik olarak içsel güdülerim beni yönlendirir.	5	4	3	2	1
2.8	Sorunları üstesinden gelinecek mücadeleler olarak görürüm.	5	4	3	2	1
2.9	Kendi öğrenme rutinimi (alışkanlıklarımı) yaşamımda kalıcı bir öğrenme kültürü oluşturacak şekilde düzenlerim.	5	4	3	2	1
2.10	Kavram haritalarını etkili bir öğrenme yöntemi olarak görürüm.	5	4	3	2	1
2.11	Modern etkileşimli eğitim teknolojilerinin öğrenme sürecimi geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
2.12	Kendi öğrenme stratejime karar verebilirim.	5	4	3	2	1
2.13	Bu maddeler dışında kalan durumlar.	5	4	3	2	1
3	Öğrenme Etkinlikleri	Puan				
3.1	Yeni dersleri gözden geçirir ve incelerim.	5	4	3	2	1
3.2	Bir makale ya da kitap bölümü okurken önemli noktaları belirlerim.	5	4	3	2	1
3.3	Geniş çapta bir bilgiyi anlamaya çalışırken kavram haritalama/özetleme tekniğini kullanırım.	5	4	3	2	1

3.4	Bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
3.5	Karmaşık bir çalışma içeriğini okuduğumda yoğunlaşır ve o konuda daha dikkatli olurum.	5	4	3	2	1
3.6	Bütün fikir, yansıtma ve yeni öğrenmelerim için not tutar ya da özet çıkarırım.	5	4	3	2	1
3.7	Ders hedeflerinin ötesindeki bilgileri keşfetmekten keyif alırım.	5	4	3	2	1
3.8	Öğrendiğim bilgiyi uygulamayla ilişkilendirebilirim.	5	4	3	2	1
3.9	Öğrenme-öğretme süreçlerinde konuyla ilişkili sorular sorarım.	5	4	3	2	1
3.10	Herhangi bir öğrenme deneyimi, bilgi ya da fikir üzerinde eleştirel düşünebilir ve analiz yapabilirim.	5	4	3	2	1
3.11	Diğer kişilerin fikirlerine açığımdır.	5	4	3	2	1
3.12	Öğrenme görevleri arasında mola vermeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
3.13	Bu maddeler dışında kalan durumlar.	5	4	3	2	1
4	Değerlendirme	Puan				
4.1	Öğretmenlerden dönüt almadan önce kendimi değerlendiririm.	5	4	3	2	1
4.2	Her neyi başarmış olursam olayım gelişimim için sonraki alanları belirlerim.	5	4	3	2	1
4.3	Öğrenme gelişimimi izleyebilirim.	5	4	3	2	1
4.4	Güçlü ve zayıf alanlarımı belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
4.5	Çalışmalarım akranlarım tarafından değerlendirildiğinde memnun olurum.	5	4	3	2	1

4.6	Öğrenmek için beni hem başarılarım hem de başarısızlıklarım isteklendirir.	5	4	3	2	1
4.7	Öğrenmeme katkı sağladığı için eleştiriye önem veririm.	5	4	3	2	1
4.8	Öğrenme hedeflerime ulaşip ulaşamadığımı izlerim.	5	4	3	2	1
4.9	Gelişimimi değerlendirmek için varsa öğrenci dosyamı (portfolyo) kontrol ederim.	5	4	3	2	1
4.10	Öğrenme etkinliklerimi gözden geçirir ve yansıtırım.	5	4	3	2	1
4.11	Yeni öğrenmeleri ilgi çekici bulurum.	5	4	3	2	1
4.12	Başkalarının başarılarından ilham alırım.	5	4	3	2	1
4.13	Bu maddeler dışında kalan durumlar.	5	4	3	2	1
	Kişilerarası beceriler	Puan				
5.1	Sıklıkla karşılaştığım farklı kültürleri ve dilleri öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
5.2	Grup içerisinde kendi rolümü tanımlarım.	5	4	3	2	1
5.3	Başkaları ile olan etkileşimim yeni öğrenmeler için plan yapmama yardımcı olur.	5	4	3	2	1
5.4	Karşılaştığım bütün fırsatları değerlendiririm.	5	4	3	2	1
5.5	Başkaları ile fikir paylaşımına ihtiyaç duyarım.	5	4	3	2	1
5.6	İnsanlarla iyi ilişkiler kurarım.	5	4	3	2	1
5.7	Başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı kolay bulurum.	5	4	3	2	1
5.8	Sözlü iletişim kurmakta başarılıyım.	5	4	3	2	1
5.9	Sosyal uyumu sağlamak için disiplinlerarası bağlantıları bulabilirim.	5	4	3	2	1
5.10	Fikirlerimi yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilirim.	5	4	3	2	1

5.11	Görüşlerimi özgürce ifade edebilirim.	5	4	3	2	1
5.12	Kültürel olarak farklı bir çevrede öğrenim görmeyi zorlayıcı bulurum.	5	4	3	2	1
5.13	Bu maddeler dışında kalan durumlar.	5	4	3	2	1



EK 4. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği Puanlama Tablosu

Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği'nin tüm maddelerine yanıt verdikten sonra, puanları aktarınız, aşağıdaki doğru kutuları işaretleyiniz ve aşağıdaki örnekte olduğu gibi puanlarınızı toplayınız:

Örnek:

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 1. 1-1.12	3	4	3	5	0	
Toplam	15	16	9	10	0	Toplam Puan = 50

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 1. 1-1.12						
Toplam						Toplam Puan =

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 2. 1-2.12						
Toplam						Toplam Puan =

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 3. 1-3.12						
Toplam						Toplam Puan =

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 4. 1-4.12						
Toplam						Toplam Puan =

Puanlar	5	4	3	2	1	
Maddeler 5. 5-1.12						
Toplam						Toplam Puan =

Tüm toplam puanları ekleyiniz

$$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} + \boxed{} = \boxed{}$$

Kendi kendine öğrenme seviyenizi belirlemek için aşağıdaki puanlama aralığı ile genel toplam puanı kontrol ediniz.

Puanlama aralığı	Kendi kendine öğrenme düzeyi	Açıklama
60-140	Düşük	Kesinlikle öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Gelişim için gerekli bilgi değışikliğı ve öğrenme yöntemleri tekrardan oluşturulmalıdır.
141-220	Orta	Kendi kendine öğrenmenin yarısıdır. Gelişim alanları belirlenmeli, değerlendirilmeli ve gerekli görüldüğünde öğretmen rehberliğinde bir strateji benimsenmelidir.
221-300	Yüksek	Etkili kendi kendine öğrenmeyi işaret eder. Şimdiki amaç öğrencilerin etkili, öz yönetimli öğrenmelerini sağlamlaştırmak için güçlü yönlerini ve çalışma yöntemlerini belirleyerek ilerlemeyi sürdürmektir.

EK 5. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği'nin Orijinal Hali

Areas of Self-Directedness in learning

Response Key: 5 = Always 4 = Often 3 = Sometimes 2 =Seldom; 1 = Never

1	Awareness	Score				
1.1	I identify my own learning needs	5	4	3	2	1
1.2	I am able to select the best method for my own learning	5	4	3	2	1
1.3	I consider teachers as facilitators of learning rather than providing information only	5	4	3	2	1
1.4	I keep up to date on different learning resources available	5	4	3	2	1
1.5	I am responsible for my own learning	5	4	3	2	1
1.6	I am responsible for identifying my areas of deficit	5	4	3	2	1
1.7	I am able to maintain self-motivation	5	4	3	2	1
1.8	I am able to plan and set my learning goals	5	4	3	2	1
1.9	I have a break during long periods of work	5	4	3	2	1
1.10	I need to keep my learning routine separate from my other commitments	5	4	3	2	1
1.11	I relate my experience with new information	5	4	3	2	1
1.12	I feel that I am learning despite not being instructed by a lecturer	5	4	3	2	1
1.13	Any other	5	4	3	2	1
2	Learning Strategies	Score				
2.1	I participate in group discussions	5	4	3	2	1
2.2	I find peer coaching effective	5	4	3	2	1
2.3	I find 'role play' is a useful method for complex learning	5	4	3	2	1
2.4	I find inter-active teaching-learning sessions more effective than just listening to lectures	5	4	3	2	1
2.5	I find simulation in teaching-learning useful	5	4	3	2	1
2.6	I find learning from case studies useful	5	4	3	2	1
2.7	My inner drive directs me towards further development and improvement in my learning	5	4	3	2	1
2.8	I regard problems as challenges	5	4	3	2	1
2.9	I arrange my self-learning routine in such a way that it helps develop a permanent learning culture in my life	5	4	3	2	1
2.10	I find concept mapping is an effective method of learning	5	4	3	2	1
2.11	I find modern educational interactive technology enhances my learning process	5	4	3	2	1
2.12	I am able to decide my own learning strategy	5	4	3	2	1

2.13	Any other	5	4	3	2	1
3	Learning activities	Score				
3.1	I rehearse and revise new lessons	5	4	3	2	1
3.2	I identify the important points when reading a chapter or an article	5	4	3	2	1
3.3	I use concept mapping/outlining as a useful method of comprehending a wide range of information	5	4	3	2	1
3.4	I am able to use information technology effectively.	5	4	3	2	1
3.5	My concentration intensifies and I become more attentive when I read a complex study content	5	4	3	2	1
3.6	I keep annotated notes or a summary of all my ideas, reflections and new learning	5	4	3	2	1

3.7	I enjoy exploring information beyond the prescribed course objectives	5	4	3	2	1
3.8	I am able to relate knowledge with practice	5	4	3	2	1
3.9	I raise relevant question(s) in teaching-learning sessions	5	4	3	2	1
3.10	I am able to analyse and critically reflect on new ideas, information or any learning experiences	5	4	3	2	1
3.11	I keep an open mind to others' point of view	5	4	3	2	1
3.12	I prefer to take any break in between any learning task	5	4	3	2	1
3.13	Any other	5	4	3	2	1
4	Evaluation	Score				
4.1	I self-assess before I get feed back from instructors	5	4	3	2	1
4.2	I identify the areas for further development in whatever I have accomplished	5	4	3	2	1
4.3	I am able to monitor my learning progress	5	4	3	2	1
4.4	I am able to identify my areas of strength and weakness	5	4	3	2	1
4.5	I appreciate when my work can be peer reviewed	5	4	3	2	1
4.6	I find both success and failure inspire me to further learning	5	4	3	2	1
4.7	I value criticism as the basis of bringing improvement to my learning	5	4	3	2	1
4.8	I monitor whether I have accomplished my learning goals	5	4	3	2	1

4.9	I check my portfolio to review my progress	5	4	3	2	1
4.10	I review and reflect on my learning activities	5	4	3	2	1
4.11	I find new learning challenging	5	4	3	2	1
4.12	I am inspired by others' success	5	4	3	2	1
4.13	Any other	5	4	3	2	1
5	Interpersonal skills	Score				
5.1	I intend to learn more about other cultures and languages I am frequently exposed to	5	4	3	2	1
5.2	I am able to identify my role within a group	5	4	3	2	1
5.3	My interaction with others helps me to develop the insight to plan for further learning	5	4	3	2	1
5.4	I make use of any opportunities I come across	5	4	3	2	1

5.5	I need to share information with others	5	4	3	2	1
5.6	I maintain good inter-personal relationships with others	5	4	3	2	1
5.7	I find easy to work in collaboration with others	5	4	3	2	1
5.8	I am successful in communicating verbally	5	4	3	2	1
5.9	I identify the need for inter-disciplinary links for maintaining social harmony	5	4	3	2	1
5.10	I am able to express my ideas effectively in writing	5	4	3	2	1
5.11	I am able to express my views freely	5	4	3	2	1
5.12	I find it challenging to pursue learning in a culturally diverse milieu	5	4	3	2	1
5.13	Any other	5	4	3	2	1

EK 6. Kendi Kendine Öğrenme Öz değerlendirme Ölçeği'nin Orijinal Halinden Alınabilecek Puan Aralığı

Scoring range	Level of self-directedness in learning	Interpretation
60-140	Low	Guidance is definitely needed from the teacher. Any specific changes necessary for improvement must be identified and a possible complete re-structuring of the methods of learning
141-220	Moderate	This is half way to becoming a self-directed learner. Areas for improvement must be identified, evaluated and a strategy adopted with teacher guidance when necessary
221-300	High	This indicates effective self-directed learning. The goal now is to maintain progress by identifying strengths and methods for consolidation of the students' effective self-directed learning

EK 7. Ölçek Uyarlama ve Uygulama İzin Belgesi

Turkey Erzurum Atatürk University Mehmet Ali AYKUL Gelen Kutusu x

 **Mehmet Ali Aykul** 23 Eyl 2020 09:48 ☆ ↶ ⋮

Alici:

Hello Mrs. Assoc. Swapna Williamson. My name is Mehmet Ali AYKUL. Turkey Ataturk University Institute of Educational Sciences, a student in Curriculum and Teaching. My consultancy is Atatürk University academic Assoc. Dr. Ceyhan Ozan is doing it. I would like to conduct a Turkish validity and reliability study of your "Development of the self-assessment scale" in the "Development of a self-assessment scale for self-learning" study with undergraduate students of the 2007 Department of Nursing. I ask for your permission to use it in my scientific work titled "Examining Self-Learning Self-Assessment Scale Self-Learning and Adapting Teacher Candidates" studying in different departments of the undergraduate department of Atatürk Faculty of Education.

 Virüs bulunmuyor. www.avg.com

 **Swapna Williamson** 25 Eyl 2020 01:03 ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▼

Dear Mr Mehmet Ali Aykul,
I am glad that you want to use my tool for your research.
You may use the self-rating scale of self-directed learning (SRSSDL) for your study purpose with the following conditions:

1. Share your study findings with me.
2. Cite the reference in any report or publication in which the SRSSDL is used: Williamson SN (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. Nurse Researcher 14 (2) 66-83.
3. Send the translated version of SRSSDL to me if you translate it and inform me if there are any issues concerning use of the tool.
4. Inform me if you make any changes/and or modification of any items of the SRSSDL .
5. The SRSSDL should only be used for research and educational purpose and not used for any commercial activities or interests.

Please keep in touch so that we may consider some collaborative publication(s) in future.

Best wishes,

EK 8. Etik Kurulu Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhan OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Ali AYKUL'un "Kendi Kendine Öğrenmede Özdeğerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Algılarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 12.11.2020

Teslim Tarihi: 12.11.2020

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Tez / uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Tez/ uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :12.11.2020
Toplantının Sayısı :13

Karar-35: Danışmanlığını Doç. Dr. Ceyhun OZAN'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Mehmet Ali AYKUL'un "Kendi Kendine Öğrenmede Özdeğerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Algılarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezi ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Kendi Kendine Öğrenmede Özdeğerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Algılarının İncelenmesi" isimli tezi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 13 Karar No: 35	Toplantı Tarihi: 12.11.2020
	Aşağıda bilgileri verilen tez çalışmanın etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Mehmet Ali AYKUL Çalışma Konusu: Kendi Kendine Öğrenmede Özdeğerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Algılarının İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

Mehmet Ali AYKUL; ilkokulu ve ortaokul eğitimini Erzurum Şenkaya ilçesinde tamamladı. Lise eğitimini Erzincan Anadolu Öğretmen Lisesinde 2012 yılında tamamladı. Lisans eğitimini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi bölümünde 2016 yılında tamamladı. 2016-2020 yılları arasında Kars ili Kağızman ilçesi Yunus Emre Anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı. 2020-2021 yıllarında Kars ili Sarıkamış ilçesi Vilayetler Birliği Anaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yaptı. 2021 yılında Kars ili Sarıkamış ilçesi Zübeyde Hanım Anaokulunda okul müdürü olarak görev yaptı. Kağızman Mevlana İlkokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca 2018 yılı itibarıyla Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.