

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YÖNETİMLİ
ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**AN INVESTIGATION OF SELF-DIRECTED LEARNING
SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

İlkay AŞKIN

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin
Öngördüğü

Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

İlkay AŞKIN'ın hazırladığı "¼niversite ¼đrencilerinin ¼z-Y¼netimli ¼đrenme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve ¼đretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

BaŐkan Prof. Dr. Seval FER



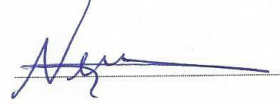
¼ye (Danışman) Doç. Dr. Melek DEMİREL



¼ye Prof. Dr. H¼lya KELECİOğLU



¼ye Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ



¼ye Yrd. Doç. Dr. Nida TEMİZ



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 15 / 09 / 2015 tarihinde uygun g¼r¼lm¼Ő ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İlkay AŞKIN

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin Mühendislik, Tıp, Diş Hekimliği, Güzel Sanatlar, Hemşirelik, Sağlık Bilimleri, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ve Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 2600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerileri, ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur.
2. Üniversite türü açısından öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarında, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.
3. Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri konu alanları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Güzel sanatlar, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri konu alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri, fen bilimleri konu alanında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.
5. Sınıf düzeyi bakımından öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri düşük olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
7. Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türleri incelendiğinde, yetenek ve Türkçe-Sosyal (TS) puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.
8. Lisansüstü eğitim yapma isteği bakımından öz-yönetimli öğrenme becerileri incelendiğinde; lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Gelir düzeyi bakımından öz-yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.
10. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öz-yönetim, öz-yönetimli öğrenme, öz-yönetimli öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme, yüksek öğretim

Danışman: Doç. Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

AN INVESTIGATION OF SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS OF UNDERGRADUATE STUDENTS

İlkay AŞKIN

ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify undergraduate students' self-directed learning skills and to reveal the variance of these skills' according to the variables such as school type, gender, subject area, grade, academic achievement, university entrance score type, willingness to graduate studies, level of income. This study also investigates the relationship between undergraduate students' self-directed learning skills and lifelong learning tendencies. This study is a descriptive study and is conducted with 2600 freshman and senior students of Hacettepe University and Başkent University. The study group is composed of Engineering, Medicine, Dentistry, Fine Arts, Nursery, Health Sciences, Economics and Administrative Sciences, Educational Sciences, Science and Literature Faculties and State Conservatory students. The datum of the study were collected via "Self-Directed Learning Skills Scale" developed by the researcher and "Lifelong Learning Tendencies Scale" developed by Diker Coşkun (2009). The datum were analyzed with descriptive statistics, t-test, one way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient.

The results of the study are listed as below:

1. Students' self-directed learning skills were found over the "Self Directed Learning Skills Scales average score.
2. There wasn't any significant difference between the self-directed learning skills scores of students at Hacettepe University and Başkent University.
3. There was a significant difference between two genders' self-directed learning skills. Female students' scores were higher than male students' scores.
4. There was a significant difference between student's self-directed learning skills and subject areas. Fine Arts, Social Sciences and Medical Sciences'

students' scores were significantly higher than Physical Sciences' students' scores.

5. Self-directed learning skills did not change according to the students' class levels.
6. There was a significant difference between academic achievement and self-directed learning skills of students. It was found that students who had higher academic achievement had higher self-directed learning skills.
7. Examined the university entrance exam score types of Hacettepe and Başkent University students, it was found that self-directed learning skill scores of students having Talent and Turkish- Social (TS) score types were higher than the ones having Turkish-Mathematics (TM) and Mathematics-Science (MF) score types.
8. It was reached that students who were willing to continue graduate studies had significantly higher scores of self-directed learning skills.
9. There wasn't any significant difference between the self-directed learning skills scores in terms of the income levels. .
10. There was a positively, medium level relationship between students' self-directed learning skills and lifelong learning tendencies.

Keywords: Self-direction, self-directed learning, self-directed learning skills, lifelong learning, higher education

Advisor: Associate Prof. Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,
tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı
beyan ederim.

İlkay AŞKIN

TEŞEKKÜR

Lisansüstü öğrenim sürecimin her aşamasında yanımda olan, akademik olarak kendimi geliştirmeme katkıda bulunan, beni her konuda destekleyen ve cesaretlendiren ve anlayışı ile çalışmamı tamamlama sürecimi kolaylaştıran Hacettepe Üniversitesi'ndeki 'ailem', sevgili danışmanım Doç. Dr. Melek Demirel'e Tezimin her aşamasında bana yardımcı olan, tezime çok değerli katkılarda bulunan ve beni güdüleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Seval Fer'e, Doç. Dr. Neşe Tertemiz'e ve Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu'na,

Doktora sürecimde aldığım dersler ile akademik gelişimime katkıda bulunan, hem mesleki hem de kişisel olarak kendimi geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya, Doç. Dr. Sevgi Turan'a ve Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a

Lisans öğrenimim boyunca, lisansüstü eğitim almam konusunda beni güdüleyen ve lisansüstü öğrenim sürecimde de beni yalnız bırakmayarak, doktora tez savunmamda yer alan ve tezimin gelişimine katkı sağlayan çok sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Nida Temiz'e,

Tezimin daha nitelikli olması konusunda bana destek olan ve uygulamalarım konusunda bana yardımcı olan sevgili hocalarım Doç. Dr. Hünkar Korkmaz'a, Prof. Dr. Buket Akkoyunlu'ya, Yrd. Doç. Dr. Gülçin Şişman Tan'a, Dr. Hülya Pehlivan'a, Doç. Dr. Eda Gürten'e ve Dr. Ayfer Sayın'a,

Tezimin her aşamasında yanımda olan, tezimin gelişmesine katkı sağlayan ve beni güdüleyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Tarık Başar'a, Arş. Gör. Sakine Göçer Şahin'e, Dr. Dilek İlhan Beyaztaş'a, Dr. Suzan Beyza Kaptı'ya, Arş. Gör. Sevcan Candan'a, Arş. Gör. Gökhan Kaya'ya, Arş. Gör. Samet Demirkaya'ya, Arş. Gör. Zeynep Şen'e, Arş. Gör. Nuray Kısa'ya, Arş. Gör. Sultan Demircan'a, Arş. Gör. Funda Uysal'a ve Arş. Gör. Ahmet Altındağ'a; tezimin uygulamaları konusunda bana yardım eden ve uygulama sürecimi kolaylaştıran değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Şenay Sarmasoğlu'na ve Arş. Gör. Barış Sezer'e,

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerindeki uygulamalarım konusunda bana yardımcı olan tüm öğretim elemanlarına ve araştırmama katılan sevgili öğrencilere,

Lisans öğrenimimden itibaren bir arada olduğum, o dönemden beri her konuda yanımda olan, karşılaştığım zorluklara dayanabilmem konusunda bana hep destek olan ve her durumda beni güldürebilen sevgili dostlarım Nilüfer Özgül'e, Sema Gülerolu'na ve Zeynep Neşe Demirhan Burçak'a,

Doktora öğrenimim boyunca aldığım maddi desteklerinden ötürü TÜBİTAK'a,

Varlıkları mutluluk kaynağım olan, beni hep el üstünde tutan, hayatımın her aşamasında bana destek olan ve her konuda beni güdüleyen, bu süreçte de elimi hiç bırakmadan sevgileri ile yolumu aydınlatan ve bana güç veren babam, Ahmet Aşkın'a, annem Çiğdem Aşkın'a ve anneannem Nazlı Kuşçu'ya,

Doğduğu günden beri yaşamıma renk ve anlam katan, dertlerimi paylaşan, tez sürecimde de beni yalnız bırakmayan, neşe kaynağım, 'diğer yarım', kardeşim İlker Aşkın'a

Doktora tez sürecim boyunca hep yanımda olan, bana her zaman olumlu enerji veren ve bu süreci daha kolay atlatabilmem konusunda her şeyi yapan müstakbel eşim Emre Tekkol'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:	33
1.3. Problem Cümlesi:	35
1.3.1. Alt Problemler:	35
1.4. Sayıtlılar:	36
1.5. Sınırlılıklar:	36
1.6. Tanımlar:	36
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
2.1. Öz-Yönetimli Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	37
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	52
3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Yöntemi	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilme Süreci ve Geçerliği	67
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	81
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	81
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	82
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	84
4.1. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin, Üniversite Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	84
4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	89
4.3. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Görülen Konu Alanı Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	91
4.4. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	94
4.5. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarıya Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	96
4.6. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Üniversiteye Giriş Puan Türlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	100

4.7. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	102
4.8. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Gelir Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	104
4.9. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	105
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	108
5.1. Sonuçlar.....	108
5.2. Öneriler.....	110
5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	110
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER DİZİNİ	125
EK-1: Etik Kurul Onay Bildirimi	126
EK-2: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Deneme Formu	128
EK-3:Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Faktörler ve Faktörlere Ait Yük Değerleri	131
EK-4: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Nihai Formu.....	134
EK-5: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	137
EK-6: Orjinallik Raporu.....	139
ÖZGEÇMİŞ	140

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Farklı Bakış Açılarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenmenin Yeri	21
Tablo 1.2: Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli.....	24
Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Alanlara, Üniversitelere ve Bölümlere Göre Dağılımı	66
Tablo 3.2: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Ölçütleri	68
Tablo 3.3: Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğindeki Ölçütlerin Diğer Ölçeklerle Karşılaştırılması.....	69
Tablo 3.4: Deneme Uygulamasına İlişkin Bilgiler	72
Tablo 3.5: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	72
Tablo 3.6: Faktör Analizine İlişkin Dağılım	73
Tablo 3.7: Döndürülmüş Veriler	74
Tablo 3.8: Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	75
Tablo 3.9: Ölçeğe İlişkin Uyum İndeksleri	77
Tablo 3.10: Madde Toplam Korelasyonları.....	79
Tablo 3.11: Maddelerin Güvenirliklerinin Boyutlara Göre Dağılımı	80
Tablo 4.1: Öğrencilerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	84
Tablo 4.2: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğine Verilen Cevaplara İlişkin Dağılım	85
Tablo 4.3: Üniversite Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri.....	88
Tablo 4.4: Cinsiyete Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri.....	90
Tablo 4.5: Konu Alanına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	91
Tablo 4.6: Konu Alanlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 4.7: Konu Alanlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları	92
Tablo 4.8: Sınıf Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri.....	94
Tablo 4.9: Akademik Başarılar Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	96
Tablo 4.10: Akademik Başarıya Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	96

Tablo 4.11: Akademik Başarıya Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları	97
Tablo 4.12: Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	100
Tablo 4.13: Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	100
Tablo 4.14: Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları	101
Tablo 4.15: Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri	102
Tablo 4.16: Gelir Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	104
Tablo 4.17: Gelir Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	105
Tablo 4.18: Üniversitesi Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki	106

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: Öz-Yönetim ve Öz-Düzenleme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	19
Şekil 1.2: Bireysel Sorumluluk Uyumu (BSU) PRO Modeli.....	26
Şekil 3.1: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Özdeğer Grafiği	76
Şekil 3.1: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	77

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SDL: Self-Directed Learning

BSU: Bireysel Sorumluluk Uyumu

PRO: Personal Responsibility Orientation

SDLP: Self-Directed Learning Process

SDLRS: Self-Directed Learning Readiness Scale

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmının amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Öğrenme, insanoğlunun en önemli ihtiyaçlarından biridir. Öğrenme ve bilme ihtiyacı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan "kendini gerçekleştirme" basamağında da yer almaktadır. "Kendini gerçekleştirme" basamağındaki ihtiyaçların doyuruldukça arttığı bilinmektedir. Buna göre, insanın öğrenme ve bilme ihtiyacının, birey öğrendikçe arttığı söylenebilir. Bu durumda öğrenmenin, doğumdan ölüme kadar devam eden bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Bilginin hızla değiştiğı ve katlanarak arttığı günümüz toplumlarında, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, bilgilerin doğrudan aktarılmasıyla sağlanamamaktadır. Burada önemli olan, bireylere bilgiye ulaşma yollarının kazandırılmasıdır. Böylece, kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, kendi öğrenme ihtiyacını karşılayarak kendini gerçekleştiren; dolayısıyla öğrenmeyi öğrenmiş, öz-yönetimli, yaşam boyu öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlanabilir. Bunu sağlamanın en etkili yolu ise nitelikli bir eğitimidir.

Eğitim, genel anlamıyla, inançların, ahlaki standartların, bilgi birikimi ve becerilerin nesilden nesile aktarımı olarak düşünülmektedir (Curzon, 2004, s. 4). Bu durum, Ertürk (2013) tarafından "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlarken; Fidan (1993) tarafından ise "insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci" olarak ifade edilmektedir. Tyler (1949, s. 5) eğitimi, "bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci" olarak görürken; Ornstein ve Hunkins (2004, s. 271) eğitimin "kasıtlı bir etkinlik" olduğunu belirtmektedirler.

Tanımlarda bahsi geçen "davranış değişikliğı" öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme, Bilen (2006) tarafından "bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişikliği" olarak tanımlanmaktadır. Özçelik (2009) ise öğrenmenin gerçekleşebilmesi için "davranışta nispeten kalıcı bir değişme"nin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Slavin öğrenmeyi (2006, s. 134) "deneyimler

sonucunda bireyde meydana gelen değişim” olarak ifade ederken; Gage ve Berliner (1984) ise “bir organizmanın deneyimleri sonucunda meydana gelen değişmeler süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Gagne ve Driscoll (1988, s. 2) öğrenmenin insanların doğal süreçleri ile karşılaştırılabileceği bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Dembo (1994) ise öğrenmeyi, deneyim ya da eğitim sonucunda davranışın değişmesi ya da gelişmesi süreci olarak belirtmektedir. Woolfolk (2010) ise, deneyimleri boyunca bireyin bilgi ya da davranışlarında kalıcı davranış değiştirme sürecini, öğrenme olarak tanımlamaktadır. Curzon (2004, s. 4) bu sürecin, etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini “öğretme” olarak tanımlamaktadır. Öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama faaliyeti olarak da tanımlanan (Ertürk, 2013; Fidan; 1993) öğretmenin merkezinde “öğretim”in yer aldığı Eggen ve Kauchak (2001, s. 11) tarafından vurgulanmaktadır. Fidan (1993)’a göre öğrenmenin, okullarda gerçekleştirilen planlı, kontrollü ve örgütlenmiş hali öğretim olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretim, Özçelik (2009) tarafından “bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar, olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hizmetleri” olarak ifade edilmektedir.

Özçelik (2009)’in öğretim tanımında vurguladığı “öğretim programı” öğretimin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik çalışmaları içermektedir. Öğretim programı, araştırmacıların görüşlerine göre farklı tanımlar ile ifadesini bulmaktadır. Ertürk (2013) öğretim programını “yetişek” olarak ifade etmekte ve “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Benzer olarak Demirel (2009) programı “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olduğunu vurgularken; Tyler ise (1949) “öğelerin seçilmesi ve seçilmiş bulunan bu öğelerin yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bütünlük” olarak ifade etmektedir. Oliva (2009, s. 3) bireylerin felsefi inançlarına göre öğretim programını farklı şekillerde tanımladıklarını dile getirmektedir. Bu ifadelerden bir kaçısı şu şekilde özetlenebilir:

- Program, okulda ne öğretilmiştir.

- Program, konular takımıdır.
- Program, içeriktir.
- Program, materyaller takımıdır.
- Program, derslerin sıralanmasıdır.
- Program, hedefler takımıdır.
- Program, bir çalışma alanıdır.
- Program, okulda ve okul dışında okul ile ilgili doğrudan öğretilen şeylerdir.
- Program, okul çalışanları tarafından planlanan her şeydir.
- Program, öğrenenlerin okuldaki yaşantılarıdır (Oliva, 2009, s. 3).

Tanımlarda ortaya konulduğu üzere öğretim programı; hedefleri, eğitim durumlarını ve sınav durumlarını içeren bir bütündür. Burada adı geçen hedeflerin belirlenebilmesi için ise nitelikli bir ihtiyaç analizinin yapılması söz konusudur. İhtiyaç, Tyler (1949) tarafından istenen durum ile mevcut durum arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır. Oliva (2009, s. 204) ihtiyaç analizinin iki temel boyutundan bahsetmektedir. Bu boyutlar: (1) Var olan programla tanışmamış öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirleme (2) Mümkün olduğu kadar çok ihtiyacı karşılayan yeni bir program geliştirilmesi için temel oluşturma olarak ifade edilmektedir.

İhtiyaç analizi ile öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve toplumun ihtiyaçları ortaya konarak, bu doğrultuda programların geliştirilmesi sağlanabilir. Bilginin değişimi ile bireyin yaşam boyu öğrenen olarak kendi öğrenmesini yönetebilmesi, hem bireyin hem de toplumun ihtiyacı olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortaya konmasının önemli ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülerek, araştırmada üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öz-yönetimli öğrenmeden söz edilmeden önce, bu kavram ile yakından ilişkili olan yaşam boyu öğrenme kavramına yer verilmiştir.

1.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme, bireyin yaşamının her aşamasında devam eden bir süreçtir. Öğrenmenin yaşamın her aşamasında söz konusu olması, “yaşam boyu öğrenme” kavramının önemini ortaya koymaktadır. Skilbeck (2006)’e göre öğrenme, yaşamın devamlılığı konusunda önemli bir yere sahiptir. Buna göre, öğrenme insanın yaşamı boyunca var olan ve bitmeyen bir süreçtir; diğer bir deyişle, birey yaşam boyu öğrenendir. Erdamar (2011, s. 220), yaşama ve öğrenmenin karşılıklı bir etkileşim halinde olduğunu ve birbirini zenginleştirdiğini ifade etmektedir. Buna göre yaşam boyu öğrenme, yaşamın daha nitelikli sürdürülmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, hem mesleki gelişime hem de bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır. Oester ve Oester (1997, s. 86)’a göre, yaşam boyu öğrenme, erken yaşlarda bireyin ihtiyacı ve istekleri olarak ortaya çıkan ve onu yaşamı boyunca geliştiren bir süreçtir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin çevresinin de katkısıyla bireyi ve bireyin anlama ve uygulama becerilerini geliştirir.

Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesi ve bunun formal ya da informal eğitimle gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir (McKie, 2000, s. 276). Yaşam boyu öğrenme, kendini kişisel olarak geliştirmek ya da daha fazla eğitim almak isteyen bireylerin, kendi ilgileri doğrultusunda özgür ve esnek bir biçimde bu öğrenme ihtiyaçlarını giderebilmelerine olanak sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmede bu ihtiyaçların, her yerde formal ve informal olarak karşılanabilmesi söz konusudur (Aspin ve Chapman, 2001, s. 10).

Yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimiyle ilişkili olmakla birlikte; bireyin yaşamı boyunca devam ettiği için özel bir yaş grubuyla sınırlandırılmaz (Mocker ve Spear, 1982, s. 1). Yaşam boyu öğrenme yaşa bakılmaksızın, herkes tarafından ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere odaklanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, çocukların erken yaşlardan itibaren yaşam boyu öğrenen olabilmeleri konusunda hazırlanmaları ve güdülenmeleri konusuna vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, çalışan olsun ya da olmasın yetişkinlerin de yeniden eğitim ya da becerilerini geliştirmeleri konusunda fırsatlar sunmaktır (OECD, 1996). Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenmede tamamen örgün bir eğitim olması söz konusu değildir. Yaşam boyu öğrenme yaygın eğitimi de kapsamaktadır. Alan yazın incelendiğinde yaşam

boyu öğrenmenin, 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan ve bilgi toplumlarında önemi gittikçe artan çeşitli becerileri kapsadığı görülmektedir.

1.1.1.1 Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Bilginin gösterdiği artış hızına yetişilebilmesi, gelişen teknolojiye uyum sağlayarak bilgiye farklı ulaşma yollarının takip edilebilmesi ve “bilgi toplumu” olabilmenin göstergelerinin sağlanabilmesi için bireylerin sahip olması gereken bir takım beceriler söz konusudur. Bu beceriler yaşam boyu öğrenme becerileri olarak adlandırılabilir. Adams (2007) yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen yedi temel faktörden söz etmektedir. Bu faktörler:

- Düzenleme becerileri
- İletişim becerileri
- Araştırma becerileri
- Kendi hedeflerini belirleme
- Değişime açık olma
- Kişilerarası ilişkiler kurma
- Okuma, yazma becerileri ve teknoloji okuryazarlığıdır (Adams, 2007).

Sözü edilen becerileri kazanmış bireyler “yaşam boyu öğrenen” bireyler olarak kabul edilmektedirler. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri aşağıda açıklanmaktadır:

- Öğrenmeyi sevme
- Meraklı olma ve soru sorma
- Eleştirel olma
- Öz-değerlendirmede bulunma ve anlama-dinleme
- Alanlar arasında bağlantı kurma
- En az bir çalışma alanındaki bilginin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farkındalık sahibi olma ve o alanın yöntemsel ve önemli sınırlılıklarını anlama
- Vizyon sahibi olma

- En az bir çalışma alanındaki temel güncel kaynakları bilme ve bu alana ilişkin temel araştırma soruları sorma
- Geniş bir bağlama ilişkin tespitte bulunma, bu bağlamı yönetme, değerlendirme ve çeşitli alanlardan bilgi elde ederek bu bilgiyi kullanma
- Farklı formlardaki bilgiyi anlama (yazılı, istatistiki, grafik, çizelge, şema ve tablo)
- Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme
- Kendi kapasitesi ve özerkliği hakkında olumlu algılara sahip olma
- Öz-düzenleme becerilerine sahip olma (zaman yönetimi, hedef belirleme)
- Kendi güçlü ve zayıf yanları ve tercih ettiği öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olma
- Herhangi bir bağlamdaki öğrenme stratejilerinden kendine uygun olanı seçme
- Yüzeysel ve derin öğrenme arasındaki farkı anlama
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili olma
- Bilgi okuryazarı olma
- Örgütlenme becerilerine sahip olma (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994; Akkoyunlu, 2008).

Demirel (2009a) de, geleceğin başarılı bireylerinin, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu yaşam boyu öğrenen bireyler, öz-denetimli, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sorumluluk alan, bağımsız karar veren, problem çözen, bilgiyi almada istekli, etkili iletişim kuran, değişiklik ve yeniliklere uyum sağlayan, öğrenmeye istekli ve bilişim teknolojisiyle ilgili becerilere sahip kişilerdir (Demirel, 2009a).

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi ve bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına katkı sağlanabilmesi için okulların yapması gerekenler şu şekilde özetlenebilir:

- Birleştirici bir kavram çevresinde, yapılacak değişiklikler için stratejiler oluşturma,
- Toplum içerisinde okulun yerini ve işlevini yeniden kavramsallaştırma,
- Okulu yeniden kültürlemeye hazırlama,
- İnsanlara yatırım yapmaya hazır olma,
- Değişim için kanıta dayalı bir yaklaşımı benimsemeye gönüllü olma,
- Öğrenmeye liderlik etmeyi üstlenme,
- Yüksek standartlar ortaya koyma,
- Öngörü ve uygulama arasında ilişki kurma,
- Teknolojiyi kullanma,
- Programa fazladan etkinlikler yerleştirme (Chapman ve Aspin, 2001, s. 406; Longworth, 2001, s. 594-595).

Demirel (2009a) de 21. yüzyılda okulların; ürün odaklı, var olan mesleki standartlara uygun, eğitimin tüm aşamalarında dikey ve yatay transfere olanak sağlayan ve bilgiye ulaşma yollarını ve yöntemlerini yaşam boyu öğrenme bakış açısı ile öğreten, istisnasız bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sunacak bir sistem olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Demirel (2009a)'e göre, öğrenenler formal eğitimden ayrılmadan önce, öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin istek duymalı, kendilerini düzenleme becerilerine sahip olmalı ve kendi öğrenme becerilerini yönetebilmelidir. Diğer bir deyişle, okulların öğrencilere kazandırması beklenen önemli davranış, yaşam boyu öğrenmedir (Demirel, 2009a).

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesi ve bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmaları konusunda öğretmenlerin de yapması gerekenler söz konusudur. Bunlar:

- Bireylerin nasıl öğrendikleri ve kendi öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olma,

- Eğitim teknolojilerine hakim olma ve bunları etkili bir biçimde kullanma,
- Değerlendirme teknikleri ve kişisel gelişim modülleri geliştirmeyi ve kullanmayı bilme,
- Yenilikçi öğrenmeyi sağlayabilmek için iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma,
- Okullar, toplumlar ve uluslar arasındaki iletişimi güçlendirecek çalışmalara destek olma,
- Her öğrenenin kendi hedeflerini belirlemesi, kendi öğrenme planını yapması ve öğrenmeyi gerçekleştirmeleri konusunda rehber olma,
- Öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçları karşılayacak öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmek için bölgesel, ulusal ve uluslar arası kaynakları kullanma,
- Yeni öğrenme tekniklerini araştırma ve bunları kullanma,
- Öğrenmeyi eğlenceli ve yaratıcı yaşantılar haline getirerek, bireyleri güdüleme ve onlara özgüven sağlama olarak ifade edilebilir (Longworth, 2001, s. 609-610).

Yaşam boyu öğrenme becerileri 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılmakla birlikte, yaşam boyu öğrenme kavramının tarihi çok daha eskiye dayanmaktadır. Bu nedenle, yaşam boyu öğrenme kavramının nasıl ortaya çıktığı ve zaman içerisinde nasıl geliştiği ele alınması gereken konulardan biridir.

1.1.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme, son yıllarda daha çok kullanılan bir kavram olmakla birlikte, yeni ortaya çıkmış değildir. Platon'un, "eğitim... çocukluğun ilk yıllarında başlar ve yaşamın sonuna kadar devam eder" (Protagoras, s. 325; Akt: Barrow ve Keeney, 2001, s. 53) sözü öğrenmenin yaşam boyu devamlılığına vurgu yapmaktadır. Platon'un öğrenme konusundaki görüşleri, yaşam boyu öğrenmenin yeni bir kavram olmadığını bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Barrow ve Keeney, 2001, s. 53).

Modern Avrupa'nın aydınlanma felsefesine dayalı olarak 18. yüzyılda, bireylerin gelişmelerinin sadece formal eğitim sürecinde gerçekleşmeyeceği; öğrenmenin bireylerin günlük yaşamları tarafından şekillendirildiği ortaya konmuştur. 19. yüzyılda sanayileşme dolayısıyla bireylerin yeni teknolojiye uygun olarak eğitim almaları gerekliliği "yaşam boyu öğrenme" eğilimini ortaya çıkarmıştır. Bunu izleyen uygulamalarda, "yetişkin eğitimi" kavramı önem kazanmış ve sanayiciler çalışanlarını yetiştirerek daha bilgili ve becerikli hale getirebilmişlerdir (Candy ve Laurent 1994; Akt: Rizvi, 2007, s. 115).

Amerika'da Thomas Jefferson, Fransa'nın Aydınlanma felsefesinde yer alan "yaşam boyu kendi kendine eğitim" (lifelong self-education) düşüncesinden etkilenerek, halk kütüphaneleri kurulmasını önererek, ülkede yaşayan tüm bireylerin bilgi ve becerilerini arttıracaklarını vurgulamıştır (Boyd, 1950; Akt: Rizvi, 2007, s. 115). Bunun yanı sıra, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, toplumların daha demokratik ve sosyal bir yapıya kavuşması ile yaşam boyu öğrenme alanındaki gelişmeler hız kazanmıştır. İnfomal eğitim, radikal eğitim, yetişkin eğitimi, toplum eğitimi gibi kavramlar ile eğitime farklı bakış açılarıyla yaklaşılmış ve böylece yaşam boyu öğrenme daha ön plana çıkmıştır (Rizvi, 2007, s. 115).

Yaşam boyu öğrenme, eğitim konusunda politika belirleyicileri de etkilemiştir. Onlar, eğitim konusunda gelişim sağlama amacıyla yaşam boyu öğrenmeyi kullanabileceklerini düşünmüşlerdir. Üçüncü dünya ülkelerinde, yaşam boyu öğrenme formal eğitime daha ucuz bir alternatif olarak görülmüş ve eğitim konusundaki yetersiz yatırım problemine bir çözüm olacağı düşünülmüştür. Bundan ötürü yaşam boyu öğrenme, temel insan hakları arasında önemli bir yere sahip olmuştur (Rizvi, 2007, s. 116).

Yaşam boyu öğrenme kavramının asıl ortaya çıkışı ise, 1970'ler olarak görülmektedir. Bu dönem; yetişkin eğitiminin gelecekteki gelişimi ile de yakından ilgilidir. 1962'de UNESCO'nun 12. genel konferansında "tüm erkek ve kadınların, yaşamları boyunca eğitimlerine devam etme fırsatlarına sahip olabilmesi" üzerinde durulmuş ve okul dışı eğitim kavramına vurgu yapılmıştır. 1971 yılında yaşam boyu eğitimin "öğrenen toplumun" anahtarı olduğu ifade edilerek, yaşam boyu öğrenme daha geniş bir kitleye duyurulmuş ve formal eğitimden söz edilerek eğitimin geleceği üzerine tartışılmıştır (Singh, 2002). UNESCO (1972)'nin raporunda, yaşa bağlı eğitim konusu tartışılarak, eğitimin sürekli olması gerektiği

vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum konusuna vurgu yapılarak, öğrenmenin bireyin yaşamının her alanında ve toplumun tamamında yer almasının önemi üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin gelişimi 1980'li yıllarda daha durağan bir hale gelmiştir. Bunun en önemli nedeni, ekonomik kriz ve yaşam boyu sürecek bir eğitimin finanse edilebilmesine yönelik şüphelerin olması olarak görülmüştür. Bu dönemde devletler, bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin getireceği finansal yükten endişe etmişlerdir (Belanger, 2000; Akt. Singh, 2002). Bu durağanlığın diğer bir nedeni ise, yaşam boyu öğrenmenin küresel bir görüşe sahip olması ve kültürel ve sosyal farklılıklara açık olmaması olarak görülmüştür. Yaşam boyu öğrenmenin “evrensel program” olarak görünmesinin, uygulanabilirliğini azalttığı ifade edilmiştir (Singh, 2002).

1990'larda yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramları yeniden ortaya çıkmış ve daha geniş politik, ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamda ele alınmıştır. Yeni bilgi teknolojilerinin gelişmesi, toplumların bilgi toplumlarına dönüşmesine neden olmuştur. İnsanlar yetişkin eğitimini talep etme konusunda daha etkin bir hale gelmişler ve pek çok ülke kadın ve erkeklerin yaşam boyu öğrenmelerinin sağlanması konusunda çalışmalar yapmışlardır (Singh, 2002).

Yaşam boyu öğrenme kavramı Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu tarafından da önemli bulunarak stratejik hedefleri belirlenmiştir. Bu hedefler:

- Yüksek standartlarda erken çocukluk eğitimine ulaşımın genişletilmesi
- İlkokul ve ortaokullarda öğrenme konusundaki kaynakların artırılması
- Ülkeler, toplumlar ve bireyler arasındaki bağlantı problemlerinin üstesinden gelinmesi
- Yetişkinlerin eğitim alma konusunda desteklenmeleri
- Sistemdeki tutarsızlıkların incelenmesi
- Sistemdeki kaynakların ve varlıkların yenilenmesi olarak ifade edilmektedir (OECD,1996).

Yaşam boyu öğrenme, başlangıçtaki eğitim ile düzenlenmiş öğrenme yaşantıları ve çalışma yaşamı arasındaki devamlılığın sağlanabileceğini varsaymaktadır. Bir

okul yılı ile bir sonraki yıl; bir düzey ile bir üst düzey; erken çocukluk eğitimi ile ilkokul; ilkokul ile ortaokul, ortaokul ile daha sonrası ve oradan da iş yaşamı arasındaki sürekliliğin sağlanması büyük bir öneme sahiptir (OECD, 1996, s. 122). Bu doğrultuda Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu yaşam boyu öğrenme için gerekli görülen sekiz temel yeterlik belirlemiştir. Bu yeterlikler şunlardır (Figel, 2007, Akt. Demirel, 2011):

Anadilde iletişim becerileri: Anadilde iletişim; kavram, duygu, düşünce, gerçek ve fikirlerin hem yazılı hem de sözlü olarak (dinleyerek, konuşarak, okuyarak, yazarak) ifade edilip yorumlanması ve uygun, yaratıcı biçimde, sosyal, kültürel bağlamlarda, öğretimde, işte, evde ve eğlence de etkileşimde bulunma yeteneğidir.

Yabancı dillerde iletişim becerileri: Yabancı dillerde iletişim genellikle anadilde iletişimin ana beceri boyutlarını paylaşır. Yabancı dillerde yeterlik, dile dair söz dağarcığı, işlevsel dilbilgisi yanında sözel etkileşimin ana türleri hakkında, dilin çeşitli biçimleri hakkında bilgi ister. Sosyal geleneklere, dilin kültürel yönü ve çeşitliliğine dair bilgi de önemlidir.

Matematik ve fen/teknoloji yeterliği: Matematik yeterliği, günlük ortamlarda çeşitli problemleri çözmek amacıyla matematiksel düşünmenin geliştirilip uygulanabilmesidir. Fen yeterliği, soruları belirleyip kanıtla dayalı sonuçlara varmak amacıyla doğal dünyayı açıklamak için kullanılan bilgi yapısını ve yöntemini kullanma yetenek ve isteğidir. Teknoloji yeterliği, bu bilgi ve yöntemin, insanın istek ve ihtiyaçlarına cevap olarak uygulanması biçiminde algılanır.

Dijital yeterlik: Dijital yeterlik, “Bilgi Toplumu Teknolojisi”nin iş, eğlence ve iletişimde güvenli ve eleştirel kullanımını içerir. Bilgisayarın, bilginin geri getirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve internet yoluyla bilgi alışverişinin sağlanması gibi temel becerilerle desteklenir.

Öğrenmeyi öğrenme: Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeyi izleyerek onda ısrarcı olma, etkili zaman ve bilgi yönetimini de içeren yöntemlerle bireysel ve gruplar halinde kendi öğrenmesini organize etme yeteneğidir. Bu yeterlik, başarılı öğrenme için kişinin kendi öğrenme süreci ve ihtiyaçları konusunda bilinçli olmayı, mevcut fırsatları belirleme ve engelleri geçebilme yeteneğini içerir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler: Bunlara kişisel, kişiler arası ve kültürlerarası yeterlik de dahil olup, bireylerin özellikle farklılaşan toplumlarda toplum ve iş yaşamına etkili ve yapıcı katılımını ve gerektiğinde çatışmaların çözümünü sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Yurttaşlıkla ilgili yeterlik demokrasi, adalet, eşitlik, vatandaşlık ve vatandaşlık hakları kavramlarına ilişkin bilgiye dayanır.

İnisiyatif ve Girişimcilik: İnisiyatif ve girişimcilik bilinci, bireyin fikirleri eyleme dönüştürebilme yeteneği ile ilgilidir. Hedeflere ulaşmak için planlama ve proje yönetme yeteneği yanında yaratıcılık, yenilik ve risk almayı da içerir.

Kültürel farkındalık ve ifade etme: Duygu, düşünce ve deneyimlerin çeşitli medyalarda (müzik, performans sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar) yaratıcı biçimde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir.

Bilgi elde etme yolları son yıllarda değişim göstermiş ve pek çok kaynaktan bilgiye ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Bir iddiada bulunurken, bir bilgi hakkında konuşurken, bir gerçekten ya da inançtan söz ederken, bunun sorgulamaya ve tartışmaya açık olduğu kabul görmeye başlamıştır. Bu durum, bilginin değişmez olduğu düşüncesini değiştirmiş ve bilgi sağlayıcı otoriteden gelen bilgilerin kesin ve sağlam bilgiler olduğunu inancını ortadan kaldırmıştır. Dahası, birbirinden kesin

çizgilerle ayrılmış olan disiplinler halinde bilgileri ezberlemek yerine kavrama, bilme ve anlamayı temele alan problem odaklı bir öğrenme anlayışı gelişmiştir (Aspin ve Chapman, 2001, s. 17-18). Bu durumda önemli olan, herhangi bir disipline ilişkin bilgiyi ezberlemek değil, bilginin doğasını kazanmak, bilgiye ulaşma yolunu öğrenmek, diğer bir deyişle; öğrenmeyi öğrenmek haline gelmiştir. Buna göre, bireyin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olması ve öğrenmesini düzenlemesi, yani kendi kendine öğrenebilmesi, yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gereken temel niteliklerden birisi olarak kabul edilmiştir.

Öğrenmeyi öğrenme, bir beceri ya da öğrenme becerilerini, eleştirel analizi, zaman yönetimini, planlamayı ve hedefler ortaya koymayı içeren beceriler paketi olarak düşünülebilir (Candy, 1991; Akt: Rawson, 2000). Öğrenmeyi öğrenme, önceleri öğrencinin daha çok öğrenmesi anlamında kullanılırken; artan bilgi miktarı ile öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları zamanın da artması yüzünden değişikliğe uğramıştır. Bu doğrultuda son yıllarda öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin daha çok bilgi öğrenmesi değil; öğrenmenin niteliğini vurgulamak üzere kullanılmaya başlamıştır (Csapo, 2007).

Wingate (2007) öğrenmeyi öğrenmenin iki temel ögesi olduğunu ifade etmektedir. Bu ögeler: (a) “öğrenme”yi anlama ve bağımsız öğrenen olma ve (b) “bilgi”yi anlama ve bilgiyi yapılandırma konusunda yeterli olmadır. Wingate (2007)’e göre bu ögeler öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetişmesi konusunda büyük bir öneme sahiptir ve her iki öge de belirli özellikleri içermektedir. Bu özellikler:

(a) öğrenme”yi anlama ve bağımsız öğrenen olma

- Öğrenme anlayışları konusunda farkındalık kazanma
- Öğrenen olarak yeteneklerini değerlendirme
- Kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler belirleme
- Hedeflere ulaşma konusunda planlama yapma
- Hedeflere ulaşırken süreci gözden geçirme
- Başarıyı ve süreci değerlendirme

(b) “bilgi”yi anlama ve bilgiyi yapılandırma konusunda yeterli olma

- Disiplin içindeki bilgiyi fark etme

- Odaklı bir şekilde bilgiye (ders notu, kitaplar) başvurma
- Var olan bilgiyi değerlendirme
- Farklı kaynakları tutarlı bir şekilde bir araya getirme/sentezleme
- Kendini ifade etme

Sözö edilen özelliklere sahip bireyler, öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak kabul edilirler. Öğrenmeyi öğrenen bireyin özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Kendi öğrenmesini düzenleme
- Yeni bilgiyi daha geniş içeriklere transfer etme
- Öğrenme konusunda güdülenmiş olma
- Zorlukların üstesinden gelme konusunda gönüllü olma
- Gelişime ve değişime açık olma
- Öz güven ve farkındalık sahibi olma
- Öğrenmeye istekli olma
- Başkalarını öğrenmeleri konusunda güdüleme ve onlara destek olma
- Farklı öğrenme stratejilerinden yararlanma
- Kendi öğrenme stilini, ilgilerini ve yeteneklerini tanıma (Rawson, 2000; Hofmann, 2008; Fredriksson ve Hoskins, 2007; Giese, 2006).

Black, McCormick, James ve Peder (2006)'e göre öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenmeyi öğrenme becerisi; öz-yönetimli öğrenmenin uygulanmasındaki temel ilkelere biri olarak da kabul edilmektedir (Salas, 2010, s. 6). Alan yazın incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme ile öz-yönetimin yakından ilişkili olduğu görölmektedir. Greveson ve Spencer (2005) öz-yönetimin yaşam boyu öğrenme için ön koşul olması gerektiğini ifade ederken; Candy (1990) ise, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme arasında çift taraflı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Candy (1990)'ye göre, öz-yönetimli öğrenme, bireylerin yaşam boyu öğrenen olmalarını sağlayan temel yollardan bir tanesidir. Diğer yandan, yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından biri, bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayan beceri ve yeterliklerin kazandırılmasını sağlamaktır. Buna göre öz-yönetimli öğrenme, eş zamanlı olarak

yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve sonucu olarak ifade edilebilir (Candy, 1990). Mocker ve Spear (1982)'a göre ise öz-yönetim, yaşam boyu öğrenmenin bir boyutudur ve formal ve informal öğrenme ile etkileşim içerisinde bulunarak yaşam boyu öğrenmeyi oluşturmaktadır. Spencer ve Jordan (1999, s. 1280)'a göre de, öz-yönetimli öğrenme bireyleri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamaktadır. Brockett ve Hiemstra (1991, s. 19) öğrenmede öz-yönetimin, yaşam boyu öğrenme bakış açısına göre düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Buna göre, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme birbirleriyle ilişkili kavramlardır ve birbirlerine dayanak oluşturmaktadır. Bu araştırmada asıl üzerinde durulan konu olan öz-yönetimli öğrenme becerilerinden söz edebilmek için, öz-yönetim ve öz-yönetimli öğrenme konularının ele alınması gerekli görülmüştür.

1.1.2 Öz-yönetim (Self-direction) ve Öz-yönetimli Öğrenme (Self-directed learning)

Öz-yönetimli öğrenme en geniş anlamda; bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini ortaya koyma, öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda başkalarının yardımı ile ya da yardımı olmaksızın inisiyatif almalarını ifade etmektedir (Knowles, 1975, s. 18). Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili farklı ifadelenmeler bulunmaktadır. Bu ifadeler; öz-planlı öğrenme (self-planned learning), araştırma yöntemi (inquiry method), bağımsız öğrenme (independent learning), kendi kendine eğitim (self-education), kendi kendine öğretim (self-instruction), kendi kendine çalışma (self-study), öz-girişimli öğrenme (self-initiated learning), öz-güdülenmeli öğrenme (self-motivated learning), öz-öğrenimli öğrenme (auto-didacticism) ve kendi kendine öğrenme (autonomous learning) olarak alanyazında yer almaktadır (Knowles, 1975, s. 18; Brookfield, 2009, s. 2616). Bu araştırmada, Türkiye'deki ve yurt dışındaki alanyazın incelenerek ve konu alanı uzmanları ile Türk Dili uzmanlarının görüşleri alınarak "self-directed learning" kavramının karşılığı olarak "öz-yönetimli öğrenme"; "self-directed learning skills" kavramının karşılığı olarak da "öz-yönetimli öğrenme becerileri" kavramı tercih edilmiştir.

Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre, "bir yaşam biçimi" olarak ifade edilen öz-yönetim; öğrenme sürecinin başından itibaren, öğrenenin kendi hedeflerini ortaya

koyması, bu doğrultuda kendisine uygun çalışma stratejisini seçerek hedefine uygun olarak çalışması, hedefe ulaşma yolunu kontrol ederek ve düzenleyerek amacını gerçekleştirmesi ve bunun sonucunu değerlendirebilmesini içermektedir. Öz-yönetim, özellikle yetişkin eğitimde karşılaşılan bir kavramdır. Bunun nedenleri arasında; öz-yönetimin okul dışındaki öğrenmeleri de kapsaması ve öğrenenin kendi belirlediği hedefler doğrultusunda öğrenmesini gerçekleştirmesi yer almaktadır. O'Shea (2003, s. 68)'ya göre, ilkeleri yetişkin eğitime dayalı olmakla birlikte, öz-yönetimli öğrenme, tüm yaş grupları için söz konusudur. Grow (1991) da, öz-yönetimli öğrenmenin tüm düzeylerde eğitimin yönlendirilmesi konusunda kullanışlı bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Gibbons (2002) da öğrencilerin her yaşta öz-yönetimli olabileceğini vurgulamaktadır.

Öz-yönetimli öğrenme, öğrenenlerin öğrenme görevini kendi kontrollerinde gerçekleştirdikleri, öğretim ve öğrenmeyi düzenleme yöntemi olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin ulaşması için çaba gösterdiği bir hedef olduğu söylenebilir. Bu hedefe ulaşmak için, bireyler kendi öğrenme sorumluluklarını almayı, bireysel özerkliği ve bireysel tercihleri kabul ederler. Başarıya ulaşmaları, daha başarılı olmaları konusunda bir basamak olarak görülebilir (Kaufman, 2003, s. 213).

Öz-yönetimli öğrenme, öğrenenler tarafından yönetilen öğrenmenin kavramsallaştırılması, tasarlanması, yürütülmesi ve öğrenme projesinin değerlendirilmesini içermektedir. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi durumu, öz-yönetimli öğrenmenin yalnız olması gerektiği anlamına gelmemektedir. Öğrenenler, öz-yönetimli öğrenmeyi, grup çalışması ile gerçekleştirebilirler. Öz-yönetimli öğrenenler, insanlarla iletişimde olmayan Robinson Crouse'ler gibi değildir. Aslında öz-yönetimli öğrenme, nasıl ve ne öğrenileceği ve dışsal kaynaklara nasıl başvurulacağı ya da başvurulup başvurulmayacağı konusunda, öğrenenlerin kararlarıdır (Brookfield, 2009, s. 2615). Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre alanyazında öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yanlış kanılar bulunmaktadır. Bu yanlış kanılar ve bunlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

1. *Öz-yönetim, bir "ya hep ya hiç" kavramıdır:* Bazı eğitimciler ve öğrenenler öz-yönetimi, herkesin yaşamındaki tüm sorulara cevap verecek bir kavrammış gibi kucaklama konusunda acele etmektedirler. Aslında, öğrenme stillerinin ve yaklaşımlarının bireylere ve öğrenme durumlarına göre farklılaştığı açıktır.

Bunun yanı sıra, bireylerin yeni öğrenme güçlükleriyle karşılaştıklarında, dışarıdan aldıkları yardımlar, bireysel inisiyatifleri ve öğrenme etkinliklerine karşı bireysel tepkileri de farklılık göstermektedir.

2. *Öz-yönetim, öğrenmede soyutlanma anlamına gelmektedir:* Öz-yönetimin bireysel sorumluluk almaya dayalı olması, tamamen bağımsızlık ya da soyutlama anlamına gelmemektedir. Bu, öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını planlama, işe koşma ve değerlendirme konusunda sorumluluk almaları anlamındadır.
3. *Öz-yönetim, bir diğer geçici yetişkin eğitimi modasıdır:* Yetişkin eğitimi alanı geçici bir moda ya da kısa süreli bir hareket değildir. Öz-yönetim kavramının uzun ve dayanıklı bir geçmişi vardır.
4. *Öz-yönetim, yararlı olması için harcanan zamana değmemektedir:* Öz-yönetimin yararları göz önünde bulunduğunda, harcanan zamana değmediği düşüncesinden uzaklaşılacağı düşünülmektedir. Öğrenmede öz-yönetim ile ilgili araştırma bulgularına göre; öz- yönetimli öğrenme hatırlamayı arttırmakta, öğrenmeye olan ilginin devamlılığını sağlamakta ve benlik kavramının gelişmesine katkıda bulunmaktadır.
5. *Öz-yönetimli öğrenme etkinlikleri, temel olarak okuma ve yazma ile sınırlıdır:* Öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda bireysel sorumluluk alabilmeleri konusunda kullanılabilir pek çok öğrenme etkinliği bulunmaktadır ve bunlardan sadece bir kısmı okuma, tartışma ve yazmayı içermektedir.
6. *Öz-yönetimi kolaylaştırma, öğretmenler için kolay bir çıkış yoludur:* Bazılarına göre öz-yönetim, kolaylaştırıcının oturup pasif bir yaklaşımla öğretimi gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir. Bunun aksine öz-yönetimli öğrenmede kolaylaştırıcı, tartışmayı, görüş alışverişini, ihtiyaç duyulan kaynakları sağlama ve çıktıların geçerliğini belirleme konusunda etkin bir rolde bulunmaktadır.

Öz-yönetimli öğrenme, farklı amaçları içermektedir. Bu konudaki yazarların felsefi yönelimlerine göre, öz-yönetimli öğrenmenin üç temel amacından söz edilebilir. Hümanistik felsefeye göre, öz-yönetimli öğrenme ile bireyin öz-yönetim kapasitesinin geliştirilmesi asıl amaçtır. Knowles (1977), Tough (1971), Brockett ve Hiemstra (1991) öz-yönetimli öğrenmenin bu amacı üzerinde durmaktadırlar. Öz-

yönetimli öğrenmenin ikinci amacı, dönüştürücü öğrenmeyi (transformational learning) teşvik etmektir. Dönüştürücü öğrenme, Mezirow'un ortaya koyduğu, öğrenenlerin öğrenmede eleştirel yansıtmayı merkeze aldıkları bir süreçtir. Burada yer alan eleştirel yansıtma, bireyin ihtiyaçlarının, isteklerinin ve ilgilerinin tarihi, kültürel ve biyolojik nedenlerini anlama olarak ifade edilmektedir. Mezirow böyle bir öz-bilginin, öz-yönetimli öğrenmede bağımsızlığın sağlanabilmesi için bir ön koşul olduğunu belirtmektedir. Öz-yönetimli öğrenmenin üçüncü amacı, özgürlükçü öğrenmeyi ve sosyal eylemleri teşvik etmektir. Brookfield ve Collins gibi yazarlar, öz-yönetimli öğrenmenin, bireysel öğrenmeden çok sosyal ve politik eylemlerinden söz ederek, öz-yönetimli öğrenmenin eleştirel ve politik analizleriyle ilgilenmektedirler (Merriam, 2001, s. 9).

Merriam'a benzer şekilde, Caffarella (2000) da öz-yönetimli öğrenmenin farklı amaçlarından söz etmiştir. Caffarella (2000) Merriam'dan farklı olarak, bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri konusunda onları güdüleyebilecek dört yol önermiştir. Bunlardan birincisi, öz-yönetimli öğrenmenin, özel içeriği ya da bilgi ve beceriyi kazanmayı öğrenme isteğini içermesidir. Bir diğer yol, bireylerin kendi öğrenmelerinde öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeleridir. Bu süreçte eğiticinin rehber ya da kolaylaştırıcı rolü önemlidir. Üçüncü yol, dönüştürücü öğrenmenin teşvik edilmesidir. Son yol ise Merriam'ın ifade ettiği gibi, öz-yönetimli öğrenmenin sosyal ve politik yönünün ağır bastığı; öz-yönetimli öğrenmede odaklanılması gerekenin bireyin öğrenmesinden çok özgürlükçülük ve sosyal eylem olduğunun kabul edilmesidir (Akt. Ellinger, 2004, s. 162).

Öz-yönetim (self-direction) ve öz-düzenleme (self-regulation), birbiriyle benzerlikler gösteren ve birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar olarak alanyazında yer almaktadır. Öz-yönetimli öğrenmenin ne olduğu ve niçin önemli olduğunun tam olarak ortaya konabilmesi bakımından, iki kavram arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

1.1.2.1 Öz-Yönetim ve Öz-Düzenleme

Öz-düzenleme, öğrencilerin bilişleri ve davranışları ile öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda sistematik bir şekilde etkin olmaları ve bunları sürdürmeleridir (Schunk, 1990, s. 71). Öz-düzenleme, Zimmerman (2005)'a göre döngüsel bir süreçtir, çünkü bireyin önceki performansı, mevcut çalışmasını düzenlemek üzere

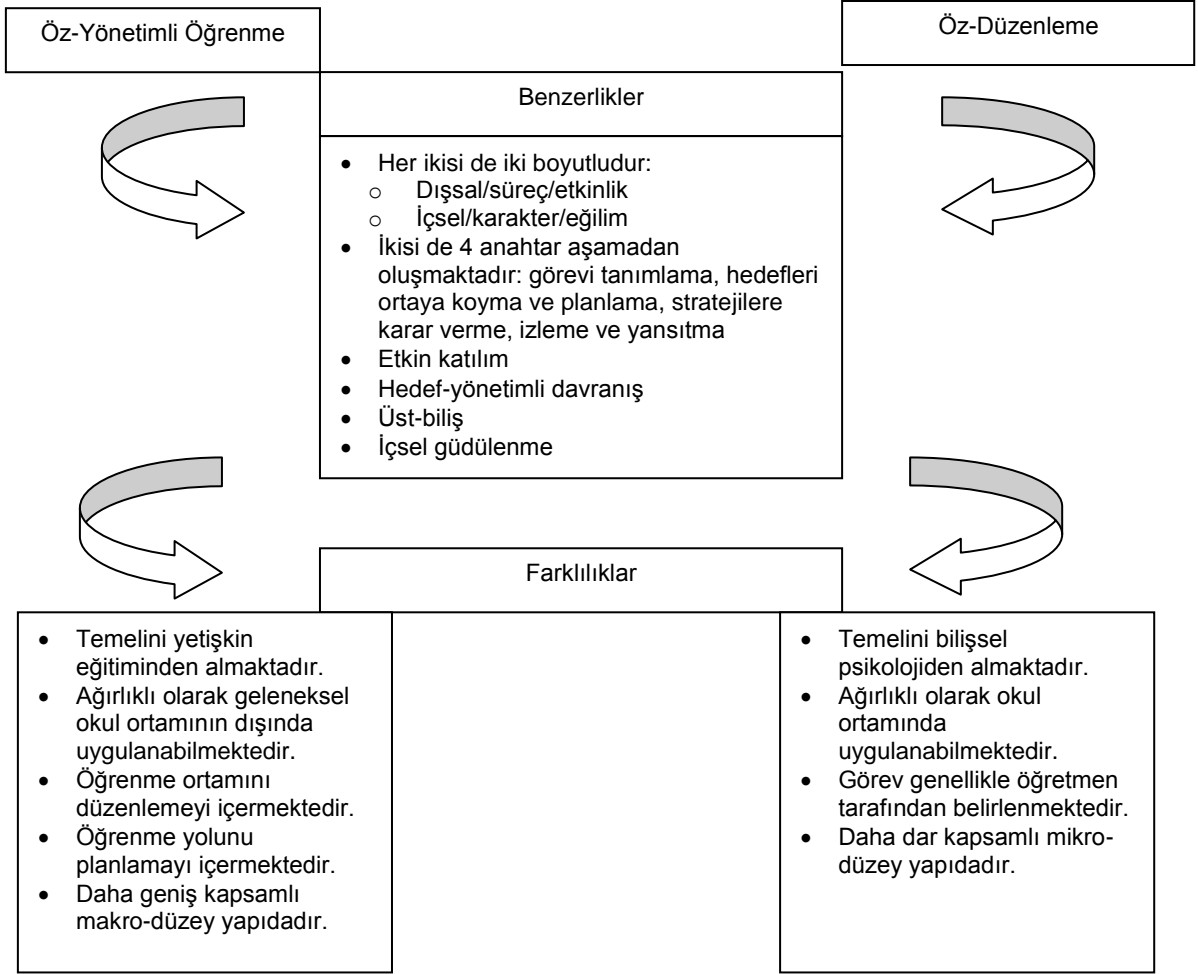
kullanılmaktadır. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeleri üç özelliği içermektedir: Bireylerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları, öğrenmelerinin etkililiği konusunda öz-odaklı dönüt verebilmeleri ve güdülenme süreçleri (Zimmerman, 1990, s. 6).

Öz-yönetim ve öz-düzenleme pek çok açıdan benzerlik göstermektedir. İkisi de etkin katılımı ve hedefe-odaklı davranışı içermektedir. İkisinde de hedeflerin ortaya konması ve görev analizi söz konusudur ve öğrenme sürecinde öz-değerlendirme yer almaktadır. İkisi de üstbilişsel becerilerdir. Çalışma etkinliklerinin her adımında (hedefleri ortaya koyma ve bunları başarmak için plan yapma) üstbilişsel farkındalık bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine belli noktalarda neyi anlayıp anlamadıklarını sormayı gerektirmektedir. Dahası, ikisi de içsel güdülenmeyi çok önemli görmektedir. Ancak öz-yönetim ile ilgili alanyazında güdülenmenin asıl önemine yönelik netlik bulunmamaktadır (Loyens, Magda ve Rikers, 2008, s. 417).

Aralarında benzerlikler olmasına rağmen, iki kavram birbirinden farklıdır. Öz-yönetimli öğrenme hem öğrenen özellikleri hem de öğrenme ortamına odaklanırken, öz-düzenleme genellikle öğrenci özelliği olarak ifade edilmektedir. Yetişkin eğitime yakın bir kavram olması nedeniyle öz-yönetimli öğrenme okul dışındaki çevreyi de içerirken; öz-düzenleme okul öğrenmelerini içermektedir. Öz-yönetim kavramı, öz-düzenlemeden daha geniş kapsamlıdır. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencilerin özgür bir şekilde öğrenmelerini izlediği öğrenme çevresinin tasarlanmasıdır. Öz-düzenleme de benzer şekilde olmakla birlikte, daha kontrollüdür. Öz-yönetimli öğrenmede öğrenenler ne öğreneceklerini seçerken ve seçtikleri öğrenme materyallerini değerlendirirken daha geniş bir role sahiptirler (Loyens ve diğerleri, 2008, s. 418).

Öz-yönetimli öğrenmede ve öz-düzenlemede öğrenme süreci öğrencinin kontrolündedir. Ancak, öz-yönetimli öğrenmede ve öz-düzenlemede öğrenen kontrolünün düzeyleri başlangıçta farklılık göstermektedir. Öz-yönetimli öğrenmede öğrenme konusu daima öğrenci tarafından belirlenmektedir. Öz-yönetimli öğrenenler neyi öğrenmeleri gerektiğini belirlemelidirler. Öz-düzenlemede ise öğrenme konusu öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Öz-düzenleme daha çok öğrenme sürecinin daha sonraki adımlarıyla ilgiliyken (hedefler ve stratejiler gibi); öz-yönetim öğrenene öğrenme görevinin başında

önemli bir rol sağlamaktadır (Loyens ve diğerleri, 2008, s. 418). Şekil 1.1'de öz-yönetim ve öz-düzenleme arasındaki benzerlik ve farklılıklar özetlenmiştir.



Şekil 1.1. Öz-Yönetim ve Öz-Düzenleme Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar (Saks ve Leijen, 2014)

Şekil 1.1 incelendiğinde, öz-yönetim ve öz-düzenleme arasındaki benzerlik ve farklılıklar açıkça görülmektedir. Bu benzerlik ve farklılıklar öz-yönetimli öğrenme hakkında fikir vermekle birlikte; öz-yönetimli öğrenmenin, alanyazındaki yeri konusunda detaylı bilgi sunmamaktadır. Öz-yönetimli öğrenme kavramının alan yazındaki gelişiminin incelenmesinin, kavrama yüklenen anlamı daha anlaşılır kılacağı düşünülmektedir.

1.1.2.2 Öz-yönetimli Öğrenme Kavramının Gelişimine Genel Bir Bakış

Öz-yönetimli öğrenme, bazı yazarlara göre, Yunan filozoflarının yaşamlarında önemli bir yere sahiptir ve o dönemlerde üzerinde durulan bir konu olarak yer almaktadır. Kulich (1970)'e göre Sokrates kendisini, kendi kendine öğrenen olarak tanımlarken; Plato ise gençlerin eğitiminin esas amacının yetişkinlikte kendi kendine öğrenenler olmalarını sağlama ve bu konuda onları geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Newsom (1977) ise "öz-yönetimli yaşam boyu öğrenmenin" Londra'da 1558-1640 yılları arasında üzerinde durulan bir konu olduğunu ve bu dönemde özel dersler, konferanslar, kitaplar, kütüphaneler ve okullar yardımıyla bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olmaları konusunda uygulamaların olduğunu belirtmektedir (Akt: Brockett ve Hiemstra, 1991).

Geçmişte öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin ifadeler ve açıklamalar olduğu ifade edilmekle birlikte, bu konudaki temel çalışmaların 1960'lı yıllara dayanmakta olduğu ve 1970'li yıllarda hız kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan, Houle (1988)'un 1960'daki çalışması insanların öz-yönetim konusu ile neden ilgilendiklerini açıklamayı amaçlamıştır. Bunun sonucunda, bu alanın yetişkin eğitimi ile ilişkisi kurulmuş ve öz-yönetimli öğrenme bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. 1970'in ortalarında, Tough (1979) ve Knowles (1970, 1975)'un çalışmaları ile öz-yönetimli yetişkin eğitimindeki yerini sağlamlaştırmıştır. Tough yetişkinlerin öz-planlamalarına dayanan öğrenme projeleri üzerine çalışmıştır. Knowles'un "Öz-yönetimli Öğrenme: Öğretmenler ve Öğrenciler için bir Rehber" kitabı ise, öğrenenlere kendi öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk almaları konusunda yardımcı olmak amacıyla yazılmıştır (Akt. Roderick, 2003, s. 9).

Guglielmino (1977)'nin doktora tezi, öz-yönetim konusundaki önemli çalışmalardan biridir. Guglielmino "Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği"ni (Self-Directed Learning Readiness Scale) geliştirmiştir. Bu ölçek pek çok çalışmada kullanılmış ve örnek alınmıştır. Benzer şekilde, Oddi (1984) de öz-yönetimli öğrenme konusu üzerinde çalışmış ve "Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri"ni (Oddi Continuing Learning Inventory) geliştirmiştir. Bu ölçek de öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin araştırmalarda kullanılan çalışmalardan birisi olmuştur.

Candy (1991) ise, öz-yönetimli öğrenme konusunda çalışarak, öz-yönetimli öğrenmenin 4 boyutlu olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlardan ilk iki boyut öğrenmede kişisel özerklik ve öz-yönetim olarak bireysel özellikleri ifade ederken,

diğer boyutlar öğrenme sürecini içeren öğrenmenin bağımsız takibi ve öğretimde bireysel kontrolü içermektedir. Candy öz-yönetimin, bağlamı olmayan kişisel davranışları ifade etmediğini; özel bir durum ya da bağlam, beceri ya da özellik olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Teng, 2005, s. 18).

Pilling-Cormick (1990), “Öz-Yönetimli Öğrenme Süreci (Self-directed learning process)” modelini ortaya koymuştur. Bu süreç, öğrenen ve eğitici arasındaki öğrenme ve kolaylaştırma sürecidir. Bu süreçte öğrenenin öğrenmeleri dört boyuttan etkilenir: sosyal kısıtlamalar, öğrencinin özellikleri, eğiticinin özellikleri ve çevrenin özellikleri. Buradan hareketle öz-yönetimli öğrenme algısı ölçeği geliştirilmiştir. Bunu izleyen yıllarda da bu konu üzerinde çalışılmış ve bu konuda çeşitli ölçme araçları geliştirilerek öz- yönetim kavramı üzerinde durulmuştur.

Gerstner (1990) öz-yönetimli öğrenmenin farklı bakış açılarına göre, farklı rollerle felsefe ve kuramlarda yer aldığını ifade etmektedir. Gerstner (1990)’e göre “bireysellik”, “yaşantı”, “eğitim” ve “öğrenme” öz-yönetimli öğrenmenin temel kavramları arasında yer almaktadır ve araştırmacılar, çalışmalarında bu kavramlar ile öz-yönetimli öğrenmeye bir şekilde vurgu yapmaktadırlar. Temel kavramlarına göre, öz-yönetimli öğrenmeye yüklenen anlama ilişkin bilgiler Tablo 1.1’de yer almaktadır.

Tablo 1.1: Farklı Bakış Açılarında Göre Öz-Yönetimli Öğrenmenin Yeri

	<i>İlerlemecilik</i>	<i>Hümanizm</i>	<i>Davranışçılık</i>	<i>Eleştirel</i>
Bireysellik	- Alışkanlıkları ve ilgileri düzenleme -“Öz” durumlara göre kazanılır.	- Bireyin zihinsel, duygusal, içgüdüsel boyutları - “Öz” doğuştan gelmektedir.	- Dışsal sebepler ve koşullara karşı tepki geliştirme -“Öz” tepkiseldir.	-Farklı aşamalarda ihtiyaçlar, uyarılar ve istekleri bütünleştirme - “Öz” gelişmektedir.
Yaşantı	Birey ve çevre arasındaki faaliyet	Birey ve çevre arasındaki etkileşim	Bilişsel, davranışsal faktörler arasındaki değişim	Zorlayıcı durumlar arasındaki mücadele
Eğitim	Yaşantının yeniden yapılanması	Bireyin tamamen kendini gerçekleştirme ve tamamen faal olması	Uyarı-tepki sonuçları	Değişen bilinç
Öğrenme	Yaşantının değerlendirilmesi ve yansımaları	Deneysel	Gözlenebilir davranışlardaki değişim	Yaşantının yorumu

Tablo 1.1’de yer alan “öz” kavramı Gerstner (1990)’e göre İlerlemecilikte işlemsel olarak ele alınırken; Hümanizmde kendiliğinden gelişen bir yapı olarak ifade edilmektedir. Davranışçılıkta “öz” kavramı tepkisel olarak görülürken; eleştirel

bakış açısına göre mantıksal olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, öz-yönetimli öğrenmenin temel boyutları arasında yer alan bireysel özellikler, öz-kontrol ve kendini tanıma da farklı felsefe ve kuramlarda araştırmacılar tarafından üzerinde durulan kavramlar olarak görülmektedir (Gerstner, 1990). Öz-yönetim üzerinde çalışanlar, farklı görüşler ortaya koymuş ve farklı modeller geliştirmişlerdir.

1.1.2.3 Öz-Yönetim Modelleri

Öz-yönetim ve yetişkin eğitimi konusunda pek çok görüş ortaya konmuş olmakla birlikte, bu konuda öne çıkan modeller Tough (1971), Jarvis (1990), Grow (1991), Brockett ve Hiemstra (1991), Candy (1991) ve Garrison (1997)'in modelleridir.

1.1.2.3.1 Tough'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Tough (1971) öz-yönetimli öğrenmeyi 13 basamakla açıklamaktadır. Ardışık model olarak da adlandırılan modelin, bireylerin planlama yapmaları ve öz-yönetimli öğrenmeyi uygulamaları için yol gösterici olması amaçlanmıştır. Modeldeki adımlar, öz-yönetimli öğrenmenin "ne olduğu, nerede ve nasıl kullanılacağı" ışık tutmaktadır. Örneğin; Tough'un adımları 'ne öğrenileceği', 'nerede öğrenileceği' ve 'öğrenme sürecinin ne zaman başlayacağı'na karar vermeyi içermektedir. Bunun yanı sıra, Tough önemli tarihleri ayarlamayı, uygun kaynaklara ulaşmayı, öğrenme zamanını bulmayı ve gerekli olduğunda öğrenmek için güdülenme düzeyini arttırmayı önermektedir (Akt: Baumgartner, 2003, s. 26). Tough'un (1971) öz-yönetimli öğrenme adımları şu şekildedir:

- Öğrenme hedefine karar verme
- Öğrenmeyi düzenleme ve planlama
- Öğrenme projesini izlemek için fiziksel ve finansal kaynakları elde etme
- Öğrenme için uygun bir ortam seçme
- Kaynakları ve materyalleri seçme
- Uygun kaynak kişileri bulma
- Motivasyonu sağlama
- Öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelme
- Kendine duyduğu şüpheyi en düşük düzeye indirme
- Öğrenmenin sonunda sonradan ortaya çıkan öğrenme hedeflerini ortaya koyma (Akt: Bouchard, 2012).

1.1.2.3.2 Jarvis'in Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Jarvis (1990) yetişkin eğitim üzerinde durmuştur. Jarvis (1990)'in modeli genel olarak öğrenme ile ilgilidir. Jarvis (2006) modelinde sekiz aşamadan bahsetmektedir. Bu aşamalar; tahmin, göz ardı etme, reddetme, bilinç öncesi, alıştırmaya yapma, hatırlama, düşünme, yansıtıcı alıştırmaya yapma ve deneysel öğrenmedir. Modele göre, öğrenen ihtiyaç ve isteklerine göre yalnız ya da başkalarıyla birlikte çalışmak istediğine karar verebilir.

1.1.2.3.3 Grow'un Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Grow (1991)'un modeli "Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli" (SSDL) olarak adlandırılmaktadır. Modelin varsayımları şu şekildedir:

1. Eğitim sürecinin amacı, öz-yönetimli yaşam boyu öğrenenler yetiştirmektir. Ancak, pek çok okul ve üniversite, öz-yönetimli öğrenmeyi oluşturmak yerine, bağımlı öğrenenler yetiştirmeye devam etmektedirler.
2. Etkili bir öğretimin birden çok yolu vardır. Bazı istisnalar olmakla birlikte, iyi bir öğretim duruma bağlıdır; öğrenenlerin tepkilerine göre farklılık gösterir.
3. Öz-yönetimli öğrenme becerisi duruma göre değişebilmektedir; öğrenen bir konuda öz-yönetimli iken, bir diğerinde olmayabilir. Ancak, öz-yönetim tamamen duruma bağlı değildir; bireysel bir özellik olarak görülebilir. Öz-yönetimli öğrenme becerisi bir kez geliştiği zaman, yeni durumlara transfer edilebilir.
4. Öz-yönetimli öğrenme pek çok konuda avantaj sağlar ve bu model bu değeri ile güçlü bir inanç üzerine inşa edilmiştir.
5. Bağımlılık ve çaresizliğin öğrenilmesi gibi, öz-yönetim de öğrenilebilir ve öğretilir.
6. Bir kuramın yararlı olması için doğru olması zorunlu değildir. Neredeyse her eylem kavram yanlışlarının uygulanabilir bir yaklaşımından kaynaklanmaktadır (Grow, 1991).

Grow'un "Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli" 4 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar Tablo 1.2'de verilmiştir:

Tablo 1.2: Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli (SSDL)

Aşamalar	Öğrenci	Öğretmen	Örnekler
Aşama 1	Bağımlı	Otorite, eğitmen	-Hızlı dönütler verme -Alıştırma yapma -Bilgilendirici sunum yapma -Eksiklerin ve direncin üstesinden gelme
Aşama 2	İlgili	Güdüleyici, rehber	-İlham verici sunumlar yapma ve rehberlik yaparak tartışmalar düzenleme -Hedef ve öğrenme stratejilerini belirleme
Aşama 3	Dahil	Kolaylaştırıcı	-Herkesin eşit olduğu tartışma ortamları oluşturma -Seminerler düzenleme -Grup projeleri yapma
Aşama 4	Öz-yönetimli	Danışman, yetki veren	-Stajyerlik -Tez yazma -Bireysel çalışma ya da öz-yönetimli öğrenme grupları oluşturma

Tablo 1.2'ye göre birinci aşamada, bağımlı öğrenenler ne yapılacağına, nasıl yapılacağına ve ne zaman yapılacağına ilişkin açık yönergeler veren bir otorite figürüne ihtiyaç duymaktadır. Bu öğrenciler için öğrenme, öğretmen merkezlidir. Bağımlı öğrenen olma, ciddi sınırlılıkları olmakla birlikte, bir kusur değildir. Tüm öğrenenler, herhangi bir aşamada yeni konularla karşılaştığında geçici bir süre bağımlı olabilir (Grow, 1991).

İkinci aşamada, öğrenenler "ulaşılabilir"dir. Bu aşamada öğrenenler ilgili hale gelmişlerdir. Güdülenme tekniklerine cevap verirler. Amacını anladıkları çalışmalarda görev almaya gönüllüdürler. Kendilerine güvenlidirler, ancak öğretim konusundan haberdar olmayabilirler. Bu öğrenenler, pek çok okul öğretmenin "iyi öğrenciler" olarak bildiği bireylerdir. Bu aşama pek çok okulda "iyi öğretim" olarak bilinmektedir. Bu aşamada öğretmen öğrencileri heveslendirmeli ve güdülemelidir. Güdülenen ve cesaretlenen öğrenciler, öğrenmelerini kendileri gerçekleştirmeye devam edebileceklerdir. Bunun yanı sıra, hedef ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesi de öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir (Grow, 1991).

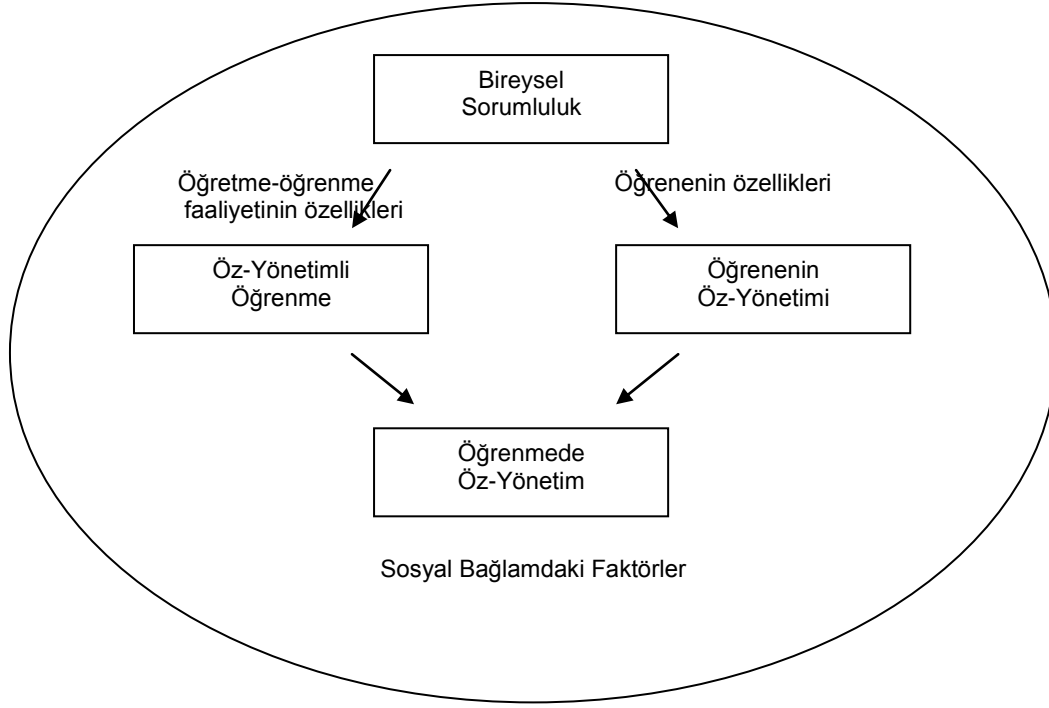
Üçüncü aşama, bireylerin bilgi ve becerilere sahip oldukları ve kendilerini kendi eğitimlerinin katılımcısı olarak gördükleri aşamadır. İyi bir rehber ile bir konuyu keşfetmeye hazır durumdadırlar. Hatta bazı konuları kendi kendilerine de keşfedebilirler. Ancak, benlik kavramının, özgüvenin, yönetimin, başkalarıyla çalışma ve öğrenmenin daha derinlemesine geliştirilmesi gerekmektedir. Bu

aşamada öğrenciler, kim oldukları ve ne yapabilecekleri konusunda kendilerine saygı gösterilmesine ihtiyaç duyarlar. Öğretmen, bu aşamada kolaylaştırıcı olmalı, kararları öğrenci ile birlikte vermeli ve öğrencinin sahip olduğu becerileri kullanması konusunda destek olmalıdır (Grow, 1991).

Son aşamada öz-yönetimli öğrenenler kendi hedeflerini ve standartlarını uzmanlardan yardım alarak ya da almadan belirleyebilirler. Uzmanları, kurumları ya da diğer kaynakları belirledikleri hedeflere ulaşmak için kullanırlar. Bağımsız olmak, yalnız olmak anlamına gelmemektedir; pek çok bağımsız öğrenenin sosyal olduğu ve kulüplere ya da diğer informal öğrenme gruplarına üye olduğu görülmektedir. Bu aşamada öğrenenler, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmekte buna istekli olmaktadır. Zaman yönetimi, proje yönetimi, hedef belirleme, öz-değerlendirme, akran eleştirme, bilgi toplama ve eğitim kaynaklarını toplama becerilerine sahiptir. Bu aşamada öğretmenin rolü konuyu öğretmek değil, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmektir (Grow, 1991).

1.1.2.3.4 Brockett ve Hiemstra'nın Bireysel Sorumluluk Uyumu Öğrenme Modeli

Brockett ve Hiemstra (1991) modellerini "Bireysel Sorumluluk Uyumu Modeli" (PRO) olarak adlandırmışlardır. Modellerinde kişisel sorumluluk kavramı üzerinde durmuşlardır. Brockett ve Hiemstra (1991) öğrenmede öz-yönetimi birbirinden farklı, ancak birbirleriyle ilişkili iki boyut olarak açıklamışlardır. Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre bu boyutlardan birincisi; öz-yönetimli öğrenme, diğeri ise öğrenenin öz-yönetimidir. Bu boyutların birbirleriyle ilişkileri Şekil 1.2'de gösterilmiştir.



Şekil 1.2 “Bireysel Sorumluluk Uyumu (BSU)” PRO Modeli (Brockett ve Hiemstra 1991, s. 25)

Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre bireysel sorumluluk, modelin temelini oluşturmaktadır. Bireysel sorumluluk ile bireyler, kendi düşünce ve eylemlerini sahiplenirler. Bireysel sorumluluk, bireyin kendi yaşam koşullarını ya da çevreyi kontrolü altına alması anlamına gelmemektedir; bir duruma nasıl tepki göstereceğini kontrol etmesidir. Bireysel sorumlulukta iki temel fikir bulunmaktadır. Bunlardan biri, bireylerin gelişme konusunda limitsiz olduğudur. İkincisi ise, bireyin kendi öğrenmesi konusunda sorumluluk almasının öğrenme sürecini kontrol altına almasını sağlamasıdır.

Brockett ve Hiemstra (1991)'nin modellerinde üzerinde durdukları diğer konu ise öğrenenin öz-yönetimidir. Öğrenenin öz-yönetimi, benlik kavramı ile yakından ilişkilidir. Bunun yanı sıra, öğrenenin öz-yönetimi bireysel öğrenme çabalarında birincil olarak sorumluluk almasını sağlamaktadır. Öğrenmede öz yönetim ise, hem öğrenme konusunda sorumluluk almayı kolaylaştıran öğrenmeyi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi dışsal faktörleri; hem de bireyin öğrenen olarak sorumluluğunu aldığı düşünce ve eylemleri içeren bireysel özellikleri ya da içsel faktörleri ifade etmektedir. Modelin son ögesi olan sosyal bağlamdaki faktörler ise, bireyin var olduğu çevresel faktörlerden ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991).

1.1.2.3.5 Candy'nin Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Candy (1991)'nin modeline göre, öz-yönetimli öğrenme bir şemsiye kavramdır ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “bireysel özerklik”, “öz-yönetim”li olma, “öğrenen kontrolü” ve “doğal toplumsal kurallar” bakımından öz-yönetimli öğrenmedir. Candy'nin modeli öz-yönetimin farklı konu alanlarına göre farklılaştığını ilk kez ifade eden modeldir (Akt: Song ve Hill, 2007, s. 29). Candy (1991), öğrenen bağımsızlığının da, özerklik (öğrenmeyi izleme konusunda bireysel eğilim) ve öz-kontrol (bireyin öğrenme sürecini kontrol etme becerisi) olarak iki boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Candy, öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenen bağımsızlığına ilişkin koşulların sağlanmış olması gerektiğini vurgulamaktadır (Akt: Bouchard, 2012).

Candy (1990)'ye göre öz-yönetimli öğrenme; bireylerin değerlerinden, duygularından ve algılarından etkilenmektedir. Buna göre öz-yönetimli öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörler şunlardır:

- Bireyin kendi kendine öğrenmeye ve bunun gelişimine yönelik algısı
- Öğrenenin öğrenmeye genel bakış açısı
- Öğrenenin bilgiye bakış açısı
- Öğrenenin öğrenme görevlerine yaklaşımı
- Öğrenenin özel bir öğrenme girişimine bakış açısı
- Öğrenenin niyetleri ve amaçları
- Öğrenenin geçmiş bilgileri
- Öğrenenin rehberlik ya da verilen yönlendirilmeye bakış açısı
- Öğrenenin verilen yönlendirilmeye karşı yardıma bakış açısı
- Öğrenmeyi kolaylaştırıcının kendi kendine öğrenmeye yönelik algısı (Candy, 1990).

1.1.2.3.6 Piling-Cormick'in Öz-Yönetimli Öğrenme Süreci Modeli

Piling-Cormick (1996) “Öz-Yönetimli Öğrenme Süreci (Self-directed learning process/SDLP)” modelini geliştirmişlerdir. Bu modele göre, öz-yönetim bireylerin önceliklerini belirlemeleri ve pek çok ulaşılabilir kaynaktan seçim yapmaları olarak ifade edilmektedir. Bu kaynaklar, olaylar, fikirler ya da durumları yorumlamaya

yardımcı olacak bir sistemin geliştirilmesinde etkin rol oynamaktadır. SDLP modeline göre, öz-yönetimli öğrenme süreci öğrenci ve eğitici arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Modelin üç bileşeni bulunmaktadır: Kontrol faktörü (görev kontrolü), eğitici ve öğrenci arasındaki etkileşim üzerindeki bağlamsal etkiler (görev kontrolü) ve eğitici ve öğrenci arasındaki etkileşim (bilişsel sorumluluk). Bilişsel sorumluluğu içeren iki temel öge ise, güdülenme ve yönetim sürecidir (Akt. Piling-Cormick ve Garrison, 2007, s. 16).

1.1.2.3.6 Garrison'un Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli

Garrison (1997)'in modeline göre, öz-yönetimli öğrenme birbiriyle ilişkili üç boyutta gerçekleşmektedir: öz-kontrol, öz-izleme ve güdülenme. Öz kontrol, görev kontrolü ile ilgilidir; öğrenme amacının sosyal ve davranışsal uygulamalarına dayanmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenme sürecindeki dışsal etkinlikleri içermektedir. Burada söz konusu olan, hedeflerinin kararı ve öğrenme kaynaklarının ve desteklerinin yönetimidir. Bunun yanı sıra öz-kontrol, hedef-yönetimli eylemlerle ilgilidir. Bu boyutta, öğrenen kontrolü önemli bir yer tutmaktadır; öğrenen kontrolü arttıkça, bireyin sorumluluğu da artar. Bireyin öz-kontrolünün artması ile öğrenmeyi anlamlı hale getirme ihtiyacı artar, birey öğrenmesini izleme konusunda daha çok sorumluluk alır (Garrison, 1997).

Öz-izleme, öğrenme stratejilerinin izlenmesi (öğrenme hedefine göre düşünmeyi planlama ve değiştirme) gibi bilişsel ve üst-bilişsel süreçlere işaret etmektedir. Öz-izleme öğrenenlerin kendileri ile ilgili sorumluluk aldıkları boyuttur (eski bilgileri ile yeni fikirleri sentezleme vb.). Öz-izleme, öğrenme çıktılarının niteliğinin değerlendirilmesi ve daha iyi öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğrenme stratejilerin şekillendirilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bireyin kendi öğrenmesi konusunda sorumluluk sahibi olması gönüllülük ve öz-izleme becerisini gerektirmektedir (Garrison, 1997).

Garrison'un modelinin son boyutu, öğrenmede bilişsel hedeflere ulaşma konusunda önemli bir yere sahip olan güdülenmedir. Güdülenme, algılanan değerleri ve beklenen başarıyı yansıtmaktadır. Güdülenme, katılım (başlangıçtaki güdülenme) ve sürdürme (göreve ilişkin güdülenme) olarak ikiye ayrılmaktadır. Başlangıçtaki güdülenme, öğrenme görevini doğrudan etkilediği için, bu tür güdülenmenin oluşturulması önemlidir. Başlangıçtaki güdülenme, belirli bir hedef

oluşturma ve harekete geçmeyi sağlamaktadır. Göreve ilişkin güdülenme ise, öğrenme etkinliklerine ve hedeflerine odaklanma ve bunu sürdürme eğilimidir (Garrison, 1997).

z-yönetimli öğrenme ile ilgili farklı modeller ve özellikler tanımlanmış olmakla birlikte bazı ortak noktalar da bulunmaktadır. Bu noktalar, bireysel özellikler ve vrenin etkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Long (1990, s. 5) z-yöntemli öğrenmenin birbirlerini etkileyen dört temel öğeden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; vre ve bilgi, öğrenen, öğrenme süreci ve öğrenme ıktıları olarak tanımlanmaktadır. Bouchard (2012)'a göre ise öz-yönetimli öğrenme, bireysel ve vresel olarak tanımlanan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Buna göre, öz-yönetimli öğrenme, üç temel noktadan oluşmaktadır. Bunlar; bazı eylemler ve süreçler, psikolojik olarak yaşantı kazanmaya isteksiz olmayan bir birey ve vre olarak belirtilmektedir. Buna göre, öz-yönetimli öğrenmede, bireyin özellikleri ve içinde bulunduğu vrenin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, Gerstner (1990)'ın vurguladığı üzere yaşantı da öz-yönetimli öğrenmede önemli görülen kavramlardan bir tanesidir. Eisenman (1990), yaşantının öz-yönetimli öğrenmenin etkili bir bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Gibbons (2002)'a göre, öz-yönetimli öğrenmenin boyutları şunlardır:

- ğrenme yaşantılarının kontrolü ğrencilerdedir.
- Beceri gelişimi önemlidir.
- Öğrenciler mcadelecidirler.
- Öğrenciler z-kontrolldrler.
- z-güdülenme ve öz-değerlendirme esastır.

Jarvis (1990) ise öz-yönetimli öğrenmeyi etkileyen faktörleri şu şekilde açıklamaktadır:

- ğrenmeye karar verme
- Katılım türü
- Amaçlar ve hedefler
- İçerik
- Yöntem

- Düşünceler
- Değerlendirme
- Eylem/çıktı

Bu faktörler bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olmalarını etkilemektedir. Bunun yanı sıra, bireylerin öz-yönetimli olabilmeleri için sahip olmaları gereken bir takım yeterlikler de söz konusudur. Knowles (1977) bu yeterlikleri şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrenenlerle yakın ve saygılı bir ilişki içerisinde bulunma becerisi
- Fiziksel ve psikolojik olarak rahat, etkileşime açık, işbirliğine dayalı, açık ve karşılıklı güvene dayalı bir ortam oluşturma becerisi
- Bireylerin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını belirleme sorumluluğunu alma becerisi
- Bireylerin hedeflerini belirleme becerisi
- Bireylerin öğrenme etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirme becerisi
- Öğrenenlere öz-yönetimli olabilmeleri konusunda yardım etme becerisi
- Kolaylaştırıcı ve kaynak olma becerisi
- Küçük grup süreçlerini etkili bir şekilde kullanma becerisi
- Öğrenme süreçlerini ve çıktılarını değerlendirme becerisi (Akt: Kasworm, 1983, s. 47).

Knowles'un üzerinde durduğu bu yeterliklere sahip bireylerin öz-yönetimli öğrenen bireyler oldukları ifade edilebilir. Savin-Baden ve Major (2004, s. 83)'a göre öz-yönetimli öğrenenler; açık hedefler koyan, bir plan doğrultusunda ilerleyen, görevlerini takip eden ve normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bağımsız, öz-güdülenmeye sahip bireylerdir. Ayrıca, öz-yönetimli öğrenenlerin; açık, meraklı, düzenli, güdülenmiş ve hevesli bireyler olduğu; öğrenmeye değer verdikleri ve öz-kontrollü oldukları; bunun yanı sıra, belirsizlik ve değişik konusunda rahat oldukları ifade edilmektedir (Jennett, 1992, s. 101). Knowles (1977)'a göre ise, öz-yönetimli öğrenenler, öğrenmeleri konusunda inisiyatif alan bireylerdir ve pasif öğrenenlere göre öğrendiklerini unutmamaya daha

yatkındırlar (Akt. Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 10). Knowles (1975) bireylerin öğrenmeleri konusunda insiyatif almalarının daha fazla bilgiyi daha iyi öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Knowles (1975), bu durumda bireylerin daha fazla güdülenerek daha amaçlı öğreneceklerini vurgulamaktadır. O'Shea (2003: 68), öz-yönetimli öğrenmenin, bireylerin özgüvenlerinin, özerkliklerinin, güdülenmelerinin artmasını sağladığını ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Kaufman (2003, s. 214) da bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişebilmesi için öz-yönetimli öğrenme ile doğrudan ilişkili olan; soru sorma, yeni bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme, kendi bilgilerini ve beceri boşluklarını tanımlama ve kendi öğrenme sürecini ve çıktılarını eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin etkin katılımcılar olmalarını sağlayarak, derinlemesine öğrenen öğrenciler olmaları konusunda onları cesaretlendirdiği ifade edilmektedir (Spencer ve Jordan, 1999, s. 1280-1281).

Bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri için yapması gerekenler Gibbons (2002) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- Bireysel öğrenmeyi sağlamak için beceri ve süreçler geliştirme: hedef belirleme, planlama ve değerlendirme
- Öğrenmeyi kontrol etmeyi sağlama: bakış açısı, tutum ve girişimciliği geliştirme
- Bağımsız düşünme: analiz etme, sonuçlandırma, tartışma ve bir şeyler meydana getirmeyi öğrenme
- Zamanı etkili bir şekilde yönetme
- Kendi planlarını tasarlama ve tamamlama
- Öğrenme etkinliklerini tasarlama ve tamamlama

Bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmeleri konusunda öğretmenlerin de yapması gereken uygulamalar bulunmaktadır. Bunlar:

- Ortamı öz-yönetimli öğrenmeye uygun olarak düzenleme
- Öğrencilerin öğrenme ortamı hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olma

- İhtiyaçları değerlendirme
 - Bireylerin ihtiyaçları
 - Grubun ihtiyaçları
- Etkinlikleri değerlendirme
- Eleştirel yansıtmayı kolaylaştırma
- Rasyonel düşünmeyi geliştirecek etkinliklere yer verme
- Öğrencilerin başarması gereken çıktıları belirleme
- Öğrencilerin başarmasını sağlayacak öğrenme yaklaşımlarına karar verme
- Öz-yönetimli öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak materyalleri ve altyapıyı sağlama
- Öğrencilerin öz-yönetimli olabilmeleri konusundaki rehberliğe ilişkin öğretim rollerini belirleme (Brockett ve Hiemstra, 1991; Gibbons, 2002).

Öğretim programlarının bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olmalarını geliştirecek şekilde olması da çok önemlidir. Öz-yönetimli öğrenmeye ağırlık veren öğretim programlarının taşınması gereken özellikler şunlardır:

- Günlük yaşam ve öğrenmenin doğası ile uyumlu olmalıdır. Bunun yanı sıra, her bireyin en iyi öğrenebileceği yöntemi kullanmalıdır.
- Olgunlaşma, değişme ve dönüşüme uyum sağlayabilmelidir.
- Yaşamın tüm yönleri ile ilişkili olmalıdır.
- Bireylerin hislerinin, duygularının ve eylemlerinin tamamını işe koşabilmelidir.
- Öz-yönetimli öğrenme etkinlikleri bireylerin gelişim düzeylerine uygun olmalıdır
- Öğrencilere, öğrenme etkinliklerinin kontrolünü alabilecekleri becerileri öğretmelidir.
- Yeni etkinlikleri aşama aşama zorlaştırmalıdır.
- Yeni fikirleri öğrencilerin yaşamları ile ilişki kurarak sunmalıdır.

- Başarı için gerekli tutumun geliştirilmesini sağlamalıdır.
- Etkileşim sağlamalıdır (Gibbons, 2002).

Yukarıda belirtilen öğretim programının uygulanabileceği sınıf ortamının ise şu şekilde olması önerilmektedir:

- Konu ya da disiplini, yapıyı, temel kavramları ve ilgilenilen konu ve soruları tanıtan sunumlara yer verilmelidir.
- Araştırmalara, incelemelere ve çözülecek problemlere yer verilmelidir.
- Tartışmalara, denemelere, vaka incelemelerine ve drama çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri ve süreçleri gösterimlerle, tekrarlarla, öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklerle ve grup ya da bireysel çalışmalarla desteklenmelidir (Gibbons, 2002).

Öz-yönetimli öğrenme tüm eğitim kademelerinde uygulanabilmekle birlikte; üniversite bireysel öğrenme tercihlerinin ve bireylerin kendi öğrenmelerini yönetmelerinin, izlemelerinin, değerlendirmelerin daha önde olduğu bir eğitim kademesi olması dolayısıyla, bireylerin öz-yönetimli öğrenmelerini en rahat gerçekleştirebilecekleri ve geliştirebilecekleri yer olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve buna ilişkin olarak öğrencilere, programlara ve program uygulayıcılarına önerilerde bulunulmasının, bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olmalarına katkıda bulunacağı, dolayısıyla bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi:

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlemek ve bu becerilerin üniversite türü, cinsiyet, öğrenim görülen konu alanı, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve gelir düzeyi açısından nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu değişkenler, alanyazın taramasından ve öz-yönetimli öğrenme ile ilişkili olan öz-düzenlemeli öğrenme, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, öğrenme yaklaşımları vb. konulardaki araştırma bulgularından hareketle belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında yaşam boyu öğrenme

yeterlilikleri arasında yer alan kendi hedeflerini belirleme, öz-değerlendirmede bulunma, öğrenmeye istekli olma, uygun öğrenme stratejilerini belirleme, öğrenmeyi öğrenme vb. özelliklerin öz-yönetim becerisi ile benzerlik göstermesi ve bazı görüşlere göre öz-yönetimin yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olarak ele alınması nedeniyle, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin de ortaya konması amaçlanmıştır. Alanyazında öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında bu konuda yapılmış pek çok araştırma olduğu görülmekle birlikte; ülkemizde sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Öz-yönetimli öğrenme daha çok yetişkin eğitimi ile ilgili bir kavramdır ve bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, kendi hedeflerini ortaya koymaları, buna uygun olan öğrenme yollarını seçmeleri ve sonucunda da öğrenmelerini değerlendirmeleri anlamına gelmektedir. Yüksek öğretim kurumlarına devam eden bireylerin öğrenmelerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerden birisi öz-yönetim becerisidir. Öz-yönetimli öğrenenler; kendilerine net hedefler koyan, planlı hareket eden, inisiyatif alan, öğrenmeye açık, güdülenmiş, kendilerine güvenen ve öz-kontrollü bireylerdir. Bu özellikler bilginin hızla değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde, çağa ayak uydurabilecek bireylerin sahip olmaları gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Kendi öğrenmesini yönetebilen bireyler; bilgiye ulaşma yollarını kazanmış, üst düzey düşünebilen ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen, kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Üniversite öğrencilerinin bu özelliklere sahip olmaları, onların üniversite yaşamından sonra da gerek kişisel gerek mesleki olarak kendini geliştirmelerini, öğrenme isteği taşımalarını, öğrenmeye açık olmalarını ve öğrenmelerini sürdürme eğiliminde olmalarını; kısaca yaşam boyu öğrenenler olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu sayede, üniversite öğrencilerinin öğrenme becerileri hakkında kanıtlar elde edilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçları ortaya konarak; öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmeleri konusunda neler yapılabileceğine ilişkin, gerek öğrencilere gerekse eğitim kurumlarına ipuçları sağlanabilir ve öneriler sunulabilir.

1.3. Problem Cümlesi:

Hacettepe ve Başkent üniversitelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri üniversite türüne, cinsiyete, konu alanına, sınıf düzeyine, akademik başarıya, üniversiteye giriş puan türüne, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve gelir düzeyine göre değişmekte midir? Öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler:

1. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, üniversite türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Hacettepe ve Başkent üniversitelerindeki öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, öğrenim gördükleri konu alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Hacettepe ve Başkent üniversitelerindeki öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar:

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçek uygulaması ile saptanabilir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

- 2014-2015 öğretim yılında toplanan verilerle,
- Ankara ilinde bulunan Hacettepe ve Başkent Üniversiteleri ile,
- Belirlenen üniversitelerde ortak olan bölümler (Bilgisayar, elektrik elektronik, endüstri mühendislikleri, tıp fakültesi, diş hekimliği, hemşirelik, sosyal hizmet, beslenme ve diyetetik, fizyoterapi ve rehabilitasyon, işletme, iktisat, psikoloji, Türk dili ve edebiyatı, okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik, İngilizce öğretmenlikleri ve psikolojik danışma ve rehberlik, iç mimarlık ve çevre tasarımı, grafik, müzik/sahne sanatları) ile,
- Hacettepe ve Başkent üniversitelerinin belirlenen bölümlerinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile,
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin kapsamı ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar:

Öz-yönetimli öğrenme (Self-directed learning): Bireylerin, öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak amacıyla uygun öğrenme stratejilerini kullanması, planlama yapması, öğrenme sürecini izlemesi ve öğrenmelerini değerlendirmesi.

Öz-yönetimli öğrenme becerileri (Self-directed learning skills): “Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nden elde edilen puanlar.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazındaki öz-yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme konularına ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Öz-yönetimli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu alanda yapılan ilk çalışmanın Guglielmino (1977)'nin ölçek geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Guglielmino (1977)'nin "Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self Directed Learning Readiness Scale)" hem Guglielmino tarafından, hem de başka araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılan bir ölçek olarak alanyazında yer almaktadır. Guglielmino (1977) araştırmasında, öz-yönetim hakkında uzmanların görüşlerini alarak, "Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)"ni geliştirmiştir. Araştırmada öncelikli olarak, Delphi yöntemi kullanılarak 14 uzmanın öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri, "Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self Directed Learning Readiness Scale)"nin maddelerini oluşturmuş ve ölçeğin ön denemesi 307 kişiyle yapılmıştır. Yapılan faktör analizinin sonuçlarına göre, ölçek maddelerinin 8 boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar; öğrenme fırsatlarına açık olma, etkili bir öğrenen olarak benlik algısı, girişkenlik ve bağımsızlık, kendi öğrenmesi konusunda sorumluluk alma, öğrenmeyi sevme, yaratıcılık, geleceğe olumlu uyum, temel çalışma becerileri ve problem çözme becerileridir. Ölçek 58 maddeden oluşmaktadır.

Guglielmino'nun geliştirdiği "Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)"ni, konu ile ilgili diğer araştırmalarında da kullandığı görülmektedir. Guglielmino, Guglielmino ve Long (1987) tarafından yürütülen öz-yönetimli öğrenme ve işyeri performansı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, 753 çalışana Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yaratıcılık ve problem çözme becerisi gerektiren iş alanlarında çalışan bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının diğerlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha üst düzey eğitim almış olan çalışanların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının da eğitim seviyesi daha düşük olanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, yaş ve ırk bakımından çalışanların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı bir

farklılık bulunmazken; cinsiyet değişkeni açısından kadın çalışanların anlamlı düzeyde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahip oldukları ortaya konmuştur.

Guglielmino tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)”nin alanyazında tercih edilen bir ölçek olduğu görülmektedir. Canipe (2001) araştırmasında, öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kentucky’de bulunan Morehead Üniversitesi, eğitim ve davranış bilimleri bölümüne kayıtlı 260 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Guglielmino tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve Kolb tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenme ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur.

Cox (2002) da araştırmasında, Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen, Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS) ‘ni kullanmıştır. Araştırmada, Tennessee’deki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 114 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği dışında, Khatena Torrance Yaratıcılık Algısı Envanteri (Khatena Torrance Creative Perception Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Guglielmino (1977)’nin “Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (SDLRS)”nin kullanıldığı bir diğer araştırma, Turner (2007)’in araştırmasıdır. Araştırmada, genel lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini St. Louis, Missouri’de bulunan Rockwood ve Wentzille okullarındaki 99 üniversite hazırlık öğrencisi ile South County and North County teknik okullarından 92 mesleki eğitim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, iki okul türü arasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları bakımından, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konmuştur.

Fisher (2001) ve diğerlerinin geliştirdiği “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)” başta hemşirelik bölümlerinde yapılan olan araştırmalar olmak üzere, pek çok araştırmada tercih edilen bir ölçektir. Fisher (2001) ve diğerlerinin amacı öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini belirleyebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla iki aşamadan oluşan çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında, hemşirelik bölümünde bulunan 11 eğitici ile Delphi tekniğini kullanarak paneller düzenlemiştir. Hazırlanmış olan maddeler üzerine eğiticilerin görüşlerini alarak ölçek maddelerini oluşturmuştur. İkinci aşamada ise belirlenen maddeler 201 hemşirelik öğrencisine uygulanarak faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek maddeleri öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz-kontrol olmak üzere 3 faktör altında toplanmış ve ölçek 40 maddelik son halini almıştır.

Fisher (2001) ve diğerlerinin geliştirdiği “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)” Grandinetti (2013) tarafından, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, öğrenen bağımsızlığı, meraklılığı ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada, dört farklı üniversitede öğrenim gören 154 hemşirelik öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen “Hemşire Eğitimi için Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” dışında, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Bağımsız Öğrenen Göstergeleri”, “Meraklılık ve Araştırma Envanteri III” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, öğrenen bağımsızlığı ve meraklılık paunlarının yüksek olduğu ve hepsinin bir arada bulunmasının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur.

Fisher (2001) ve diğerlerinin “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)” Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud (2013) tarafından da kullanılmıştır. Bagheri ve diğerleri (2013) çalışmalarında, proje temelli öğrenme yönteminin, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu İran’da bulunan Arak Üniversitesi’nde öğrenim gören deney grubu 38, kontrol grubu 40 olmak üzere, toplam 78 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubundaki

öğrencilere proje temelli öğretim yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulamanın başında, sonunda ve uygulamadan bir süre sonra “Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, proje temelli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin, geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilere göre, anlamlı olarak daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazında karşılaşılan bir diğer ölçek, Oddi (1984)'nin geliştirdiği “Sürekli Öğrenme Envanteri” dir. Oddi (1984) araştırmasında “Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (Oddi Continuing Learning Inventory)”ni geliştirmiştir. Bunun için öncelikli olarak, alanyazında yer alan öz-yönetimli sürekli öğrenme konusundaki araştırmalar incelenmiş, madde havuzu oluşturularak uzmanların görüşleri alınmıştır. Ardından ölçeğin ön denemesi yapılmış ve yetişkin öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan faktör analizine göre, ölçek maddelerinin 5 boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar: performansı ortaya koyabilmede özgüven, öz-düzenleme becerisi, öğrenmede okuma ve tartışma, öğrenmede farklı araçlar ve bilişsel açıklık olarak adlandırılmıştır.

“Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri” alanyazında kullanılan ölçeklerden bir diğeri olarak yer almaktadır. Hutto (2009) araştırmasında, Oddi (1984) tarafından geliştirilen “Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (OCLI)”ni kullanmıştır. Araştırmanın amacı, yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (OCLI)” dışında, Mainemelis, Boyatzis, and Kolb (2002) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Ölçeği (LSI)” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin, erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz-yönetimli öğrenme eğilimlerine sahip olduğu ve 46-55 yaş aralığındaki yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin yürütülen ölçek geliştirme çalışmalarından biri de Williamson (2007)'in “Öz-Yönetimli Öğrenmede Öz-Dereceleme Ölçeği (Self-Rating Scale of Self-Directed Learning)”dir. Bu ölçek de alanyazında kullanılan ölçeklerdendir. Delphi yöntemi kullanılarak geliştirilen ölçekte, 15 uzmanın

görüşüne başvurulmuş ve Delphi çalışması ile ölçeğin bölümleri belirlenmiştir. Bu bölümler; farkındalık, öğrenme stratejileri, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, kişilerarası beceriler olarak belirlenmiş ve ölçek 60 maddelik son halini almıştır.

Cazan ve Schiopca (2014), araştırmalarında, Williamson (2007)'in "Öz-Yönetimli Öğrenmede Öz-Dereceleme Ölçeği (Self-Rating Scale of Self-Directed Learning)"ni kullanmışlardır. Araştırmada, öz-yönetimli öğrenme, bireysel özellikler ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. 121 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırma bulgularına göre, öz-yönetimli öğrenenlerin daha özenli, dışa dönük ve daha uyumlu oldukları ortaya konmuştur. Öz yönetimli öğrenenlerin en belirgin özelliklerinin "açıklık" olduğu sonucuna ulaşılan araştırmada, akademik başarının öz-yönetimli öğrenmenin bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde, öz-yönetimli öğrenme modelleri doğrultusunda geliştirilen ölçek çalışmaları olduğu görülmektedir. Stockdale ve Brockett (2010) Brockett ve Hiemstra (1991)'nin "Bireysel Sorumluluk Uyumu Öğrenme Modeli (Personel Responsibility Orientation)"ni temele alarak, öz-yönetimli öğrenme konusunda ölçek geliştirme çalışması yürütmüşler ve bu ölçek alanyazında kullanılan ölçeklerden biri olmuştur. Stockdale ve Brockett (2010) üniversite öğrencilerinin bireysel sorumluluk uyumluluğu modeline dayalı olarak, "Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği (Personel Responsibility Orientation Self-Directed Learning)"ni geliştirmişlerdir. Başlangıçta 35 maddeden oluşan ölçek, 518 öğrenciye uygulanmış, gerekli analizler yapıldıktan sonra ölçek, 25 madde ve girişkenlik, kontrol, öz yeterlik ve güdülenme olmak üzere dört faktörden oluşan son halini almıştır.

Stockdale ve Brockett (2010)'ın "Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği (Personel Responsibility Orientation Self-Directed Learning)"nin kullanıldığı araştırmalardan biri Hall (2011)'in öz-yönetimli öğrenmenin özelliklerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmadır. Hall (2011) bu amaçla, South Florida Üniversitesi'nin 1. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile çalışmıştır. Öğrencilere yaz döneminin başında ve sonunda Stockdale ve Brockett (2010) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği" (Personel Responsibility Orientation Self-Directed Learning) uygulanmıştır. Araştırmada, iki uygulama arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile cinsiyetleri ve etnik kökenleri

arasında anlamlı farklılık bulunmazken; akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yönetimli öğrenme modellerinden yola çıkılarak geliştirilen bir diğer ölçek, Abd-El-Fattah (2010)'ın Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modelinden yola çıkarak geliştirdiği "Öz-Yönetimli Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"dir. Abd-El-Fattah (2010) araştırmasını, 119 üniversite öğrencisi ile yürütmüştür. Başlangıçta 28 maddelik ölçek, 4'lü likert tipi olarak tasarlanmıştır. Ön deneme sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise; ölçek güdülenme, öz-kontrol ve öz-izleme olarak üç boyutlu ve 26 maddeden oluşan son halini almıştır.

Yurt dışı alanyazında, öz-yönetimli öğrenmenin farklı değişkenlerle ilişkilerinin ortaya konması amacıyla geliştirilen ölçme araçları da yer almaktadır. Teng (2005) araştırmasında, Tayvan'da yabancı dil olan İngilizce alanında öz-yeterlik, güdülenme, sınıf dışı öğrenme davranışları ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırmada veri toplama aracı olarak, Teng (2005) tarafından geliştirilen, "Öz-yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Tayvan'da bulunan üç teknik okulda İngilizce, İşletme ve Mühendislik alanlarında eğitim alan 654 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin; öz-yönetimli öğrenme ile öz-yeterlik ve güdülenmeden daha çok ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, içsel İngilizce öğrenme güdülenmesi ile sınıf dışı öğrenme etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Teo, Chee, Beng, Sing, Ling, Li ve Mun (2010) tarafından geliştirilen, "Teknolojiyle Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-Directed Learning with Technology Scale)" de öz-yönetimli öğrenmenin farklı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koymak üzere geliştirilen bir ölçek olarak alanyazında yer almaktadır. Teo ve diğerleri (2010) alanyazın ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 6 maddelik ön deneme formunu, 558 öğrenciye uygulamışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek; öz-kontrol ve amaçlı öğrenme olarak iki faktörlü son halini almıştır.

Haggerty (2000)'nin araştırmasında da öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla Vermunt (1996) tarafından geliştirilmiş olan, "Yüksek Öğretim için Öğrenme Stilleri Ölçeği (Learning Styles for Higher Education)" kullanılmıştır. Haggerty (2000), yetişkin öğrenenlerin öz-

yönetimli öğrenme becerilerini ve öğrenme stillerini incelemek üzere Louisiana Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 36 öğrenci ile çalışmıştır. Biyoloji dersini alan birinci sınıf öğrencilerine dönemin başında ve sonunda ölçek uygulanarak, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etme düzeyleri ortaya konmuştur. Araştırmaya göre, yaş ile öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etme arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Akademik başarı ile öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etme arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Carson (2012)'in araştırmasında da benzer olarak, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenmelerinin ortaya konması amacıyla, Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith (2009)'in geliştirdikleri "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, online kurs alan ve yaşları 8-12 arasında değişen 780 öğrenci ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet ve etnik köken değişkenleri ile öz-yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; akademik başarı ile öz-yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının yanı sıra, nitel çalışmalar ve meta-analiz çalışmalarının da alanyazında yer aldığı görülmektedir. Fox (2011) nitel araştırma desenini kullandığı çalışmasında, deneyimli ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 10 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kez uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlerin neden ve nasıl öğreneceklerine karar vermelerine bağlı olan bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenme ve gelişimlerinin, maddi kazanç ya da mesleki yükseliş ile bağlantılı olmadığı, özel bir konu içeriği hakkında kendiliğinden gelişen daha fazla bilgi edinme isteği ile iddialı olma isteğinden ileri geldiği ortaya konmuştur.

Edmondson, Boyer ve Artis (2012), ise öz-yönetimli öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırma bulgularını meta-analiz yöntemi ile incelemişlerdir. Araştırmada, öz-yönetimli öğrenmenin akademik başarı, geleceğe yönelik güdülenme, yaratıcılık, merak ve yaşama doyum yaşam doyum ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya, 36 çalışma dahil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmenin, yüksek akademik performans, gelecek amacı, yaratıcılık meraklılık ve yaşam doyum ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Öz-

yönetimli öğrenme ve ele alınan tüm değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde güçlü etki büyüklüklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin daha yaratıcı ve meraklı oldukları, bu öğrencilerin aynı zamanda, sınıftaki performanslarının da yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öz-yönetimli bireylerin yaşamlarından daha memnun olduğu ve daha kesin gelecek amaçlarına sahip olduğu belirlenmiştir.

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle ölçek uyarlama çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu uyarlama çalışmalarından bir bölümü Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)”nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ya da uyarlanan ölçeklerin başka araştırmacılar tarafından kullanıldığı araştırmalardır.

Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004), Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yürütmüşlerdir. Araştırmada hemşirelik fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Ölçeğin; kendini yönetme, öğrenmeye isteklilik ve kendini kontrol olarak isimlendirilmiş 3 boyut ve 40 maddelik halinin güvenilirliği ,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu hali ile Türkiye’deki hemşirelik öğrencileri için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Erden (2008) tarafından, Fisher ve diğerleri (2001)’nin geliştirdiği Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)’nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bursa’da görev yapmakta olan 130 sınıf öğretmeni ile yürütülen araştırmaya göre, Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin, öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz-kontrol boyutlarından oluşan yapısı ile Türkçeye uyarlanan halinin uyduğu belirlenmiş, orijinal ölçeğin 40 maddelik hali ile Türkiye’de kullanılmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fisher ve diğerleri (2001)’nin geliştirdiği “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)”nin Türkçeye uyarlanarak uygulandığı bir diğer araştırma, Salas (2010)’ın araştırmasıdır. Salas (2010), eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırma, Anadolu

Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı lisans programlarında öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 555 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu bölüm ilköğretim matematik öğretmenliği iken; en düşük ortalamaya sahip olan bölüm ise okul öncesi öğretmenliği olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ve farklı bölümler açısından farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Kılıç ve Sökmen (2012) de araştırmalarında, Fisher ve diğerleri (2001)'nin geliştirdiği "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)"i uyarlamışlar ve uygulamışlardır. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden toplam 160 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip boyut, kendini yönetme boyutu olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ailelerin gelir durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur.

Fisher ve diğerleri (2001)'nin geliştirdiği ve Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırloluş" ölçeği de araştırmalarda kullanılan ölçeklerden biridir. Duman ve Şengün (2011) araştırmalarında hemşirelik öğrencilerinin kontrol odağı ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören 166 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Dağ (2002) tarafından geliştirilen "Kontrol Odağı Ölçeği" ve Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırloluş" ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazırloluş arasında anlamlı, negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Avdal (2013), da araştırmasında hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Fisher

ve diğerleri (2001)'nin geliştirdiği ve Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Okulunda öğrenim gören 223 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarmasoğlu ve Görgülü (2014)'nün araştırmalarında da, Fisher ve diğerleri (2001)'nin geliştirdiği, Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, hemşirelik fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim gören 256 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin %76,6'sının puanlarının ölçek kesim puanının üzerinde olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yaşları ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile kendi kendine öğrenme hazıroluş puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezuniyet derecesi ve akademik ortalamaları, mesleği seçme nedenleri ve kendilerini geliştirme davranışları ile kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, "iyi" ve "pekiyi" derece ile mezun olan ve genel akademik ortalaması 3.00 ve üzerinde olan öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen ve kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Son olarak, mesleği kendi istekleri ile seçen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri, yakın çevrenin isteği ile bu bölümü seçen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Alanyazında, Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen "Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği"nin Şahin ve Erden (2008) tarafından uyarlanan halinin kullanıldığı araştırmalar da yer almaktadır. Karataş (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf

öğrencileri ile mezunlara yönelik pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı toplam 469 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ortalaması, genel öz yeterlik değişkenleri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi alanyazında, uyarlama çalışması yapılan bir diğer ölçek Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self Directed Learning Readiness Scale)”dir. Sasa (2011), araştırmasında, Guglielmino (1977)’nun ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada, karma öğretim yönteminin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeleri üzerine etkisini araştırılmıştır. Araştırma fen bilgisi öğretmenliği, 3. sınıfta öğrenim gören 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersinde, 11 haftalık uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçek uygulamasının yanı sıra, öğretmen adaylarına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmış ve 12 öğretmen adayıyla da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinde yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye ilişkin merak ve özgüven boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmakla birlikte; öğretmen adaylarının kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına ilişkin düşüncelerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya konmuştur. Açık uçlu sorular ve görüşmelerin sonuçlarına göre ise, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin sorumluluk bilincine daha önceden sahip oldukları belirlenmiştir.

Demir ve Yurdağül (2013)’ün çalışması da bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ortaya konması amacıyla, Teo, Chee, Beng, Sing, Ling, Li ve Mun (2010) tarafından geliştirilen, “Teknolojiyle Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-Directed Learning with Technology Scale)”ni Türkçe’ye uyarlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ve Ankara’daki ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan toplam 1051 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğe ilişkin analiz sonuçlarına göre; ölçeğe ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış ve yapı olarak Teo ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ölçek ile uyarlama çalışmasının madde-faktör yapısı bakımından birbirinin aynısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ölçek, öz-kontrol ve amaçlı öğrenme olarak iki boyuttan oluşmuştur.

Şahin (2013) de, bir ölçek uyarlama çalışması yürütmüştür. Araştırmada, Lee ve Kim (2005) tarafından geliştirilmiş olan “Öz-yönelimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği”nin Türkçeye uyarlamasını yapılarak, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde’de 24 ilköğretim okulunun 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 3485 öğrenci oluşturmuştur. Üç boyutlu, 10 öz-yönelimli öğrenme faktörlü, 57 maddelik ölçeğin Türkçe uyarlaması üç ana boyut, altı öz-yönelimli öğrenme faktörü ve 46 maddeden oluşmuştur.

Ölçek uyarlama çalışmalarının yanı sıra, araştırmacıların ölçek geliştirme çalışmaları yürüttüğü araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Alkan ve Erdem (2013) çalışmalarında, kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, laboratuvarında kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutuma ve kimya laboratuvarı endişesine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 5. sınıfında öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tek grup için ön test–son test araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak üzere Alkan ve Erdem (2013) tarafından geliştirilen “Kimya Başarı Testi”; Bowen tarafından geliştirilen ve Azizoğlu ve Uzuntiryaki tarafından Türkçeye uyarlanan “Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği”; Alkan ve Erdem (2013) tarafından geliştirilen “Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Laboratuvarında Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; laboratuvarında kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin kimya başarıları, laboratuvarında kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu ve kimya laboratuvarı endişeleri üzerine anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Acar (2014) da araştırmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerini ortaya koymak amacıyla, “Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği”ni geliştirmiştir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 384 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin öz-yeterlik boyutu ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, not ortalaması 2-2,5 ve 3,5 olan öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri puanlarının diğer

ortalamalara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lise mezuniyet not ortalaması, kardeş sıralaması, sosyo-ekonomik düzey ve okul öncesi eğitim alıp almama değişkenleri bakımından, fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile bilgisayara sahip olma ve kitap okuma alışkanlıkları arasında ise, bilgisayara sahip olanlar ve kitap okuma alışkanlığı olanların adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2009)'nun "Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği" de alanyazında öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin olarak geliştirilen ölçekler arasında yer almaktadır. Ölçek geliştirilirken öncelikli olarak alanyazın taraması yapılarak, uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden sonra yapılan düzeltmenin ardından 12 ilköğretim öğrencisi ile pilot uygulama yürütülmüştür. Bunun ardından, 446 ilköğretim öğrencisine uygulanan ölçek verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuç olarak ölçek, 25 madde ve 2 faktörlü hale gelmiştir. Bu faktörler, "kendi kendine öğrenmeyi planlama" ve "kendi kendine öğrenmeye yönelik güven" olarak isimlendirilmiştir.

Öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik model geliştirme çalışmalarının da olduğu görülmektedir. Küçüker (2014), ilkokul 1-4.sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin betimlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir model geliştirmiştir. Araştırmada öncelikle, 1-4. sınıf öğretmenleri ile öz-yönetimli öğrenmeyi nasıl tanımladıkları ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmek için yaptıkları uygulamalar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra, sınıflarda gözlemler yapılarak öğretmenleri öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla yaptıkları uygulamalar gözlenmiştir. Velilerle de görüşmeler yapılarak, çocuklarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapıldığı üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrenciler ile de görüşülerek, tüm görüşme verileri doğrultusunda iki boyutlu öz-yönetimli öğrenme becerileri listesi oluşturulmuştur. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmada, uygulama sürecinde açık uçlu sorulardan oluşan anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem formu ve ders video kayıtları, alan notları ve araştırmacı günlüğü, haftalık ders planları, ders ses

kayıtları, öğrenci çalışma kâğıtları, geçerlik ve güvenilirlik komitesi kayıtları ve Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Becerileri Öz-değerlendirme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerini kullanma düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en kolay kullandıkları becerilerin “öğrenme ihtiyaçlarını belirleme” ve “öğrenme kaynaklarını yönetme” olduğu, en zorlandıkları becerilerin ise “öğrenme amaçlarını belirleme becerileri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki bazı araştırmalarda ise, öz-yönetimli öğrenme bir bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Aydede (2009), aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın deney grubunda 30, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 64 öğrenci yer almıştır. Uygulamanın 10 hafta sürdüğü araştırmada dersler deney grubunda aktif öğrenme uygulamalarına dayalı etkinliklerle işlenirken; kontrol grubunda Fen ve Teknoloji dersi öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Alkaya tarafından geliştirilen, ‘Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği’; Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak geliştirilen ‘Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği’ ve Aydede (2009) tarafından geliştirilen ‘Erişi Testi’ ve Tatar ve diğerleri tarafından geliştirilen ‘Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada, araştırma gruplarının kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, erişim testinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu ortaya konmuştur.

Ay (2010)’ın çalışmasında da öz-yönetimli öğrenme bir bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada, fen ve teknoloji eğitiminde kuantum öğrenme modelinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, Eskişehir’deki Cemalettin Sarar İlköğretim Okulunda öğrenim görmekte olan 7/A ve 7/B öğrencileri olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende

yapılmıştır. 'Maddenin Yapısı ve Özellikleri' ünitesi kapsamında yer alan konular, kuantum öğrenme modeline göre tasarlanmış, ders planı, materyaller ve etkinlikler geliştirilmiştir. Araştırma, toplam 36 ders saatini kapsayan süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ay (2010) tarafından 40 soruluk çoktan seçmeli akademik başarı testi geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, Aktamış tarafından geliştirilen "Fen Dersi'ne Yönelik Tutum Ölçeği" ve Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda kuantum öğrenme, kontrol grubunda ise yapılandırmacı öğrenme temel alınmıştır. Öğrenci günlüklerinin de değerlendirildiği araştırma sonucunda, kuantum öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde akademik başarı ve tutum üzerine etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, kuantum öğrenmenin kendi kendine öğrenme becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, yurt içi alanyazında öz-yönetimli öğrenme kavramının farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda kendi kendine öğrenme, bazılarında öz-yönetimli öğrenme, bazılarında ise öz-yönelimli öğrenme ifadelerine rastlanmıştır. Öz-yönetim ile ilgili tüm araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genel olarak üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerek yurt içinde, gerekse yurt dışındaki az sayıdaki araştırmada ise ortaokul ve lise öğrencileri ile çalışılmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmaların yanı sıra, deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmaların da yer aldığı görülmektedir. Araştırmalar genel olarak nicel desendedir, nitel desende çalışılan az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda genel olarak Fisher ve diğerleri tarafından (2001) geliştirilen, "Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" çalışmalara uygun bir şekilde uyarlanarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, Guglielmino'nun "Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği" de tercih edilen ölçeklerden biridir. Ayrıca, az sayıda olmakla birlikte araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler de bulunmaktadır. Bu ölçeklerin daha çok alan, bölüm ya da konu alanına özgü (fen bilgisi, öğretmen adayları, laboratuvar, vb.) olduğu öğrencilerin genel olarak öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olmadığı görülmektedir. Yurt dışında ise çok sayıda ve hem konu alanına özgü

hem de genel olarak öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, öz-yönetimli öğrenmenin yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, akademik başarının da öz-yönetimli öğrenme ile yakından ilişkili olduğu araştırmaların sonuçlarında ortaya konmuştur. Araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, bazı araştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunmazken; bazılarında kız öğrenciler lehine farklılık olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu becerilerin okul türü, sınıf düzeyi, ırk, gelir düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı da incelenen araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin, yurt dışında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların bir kısmının nitel araştırmalar olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalar kapsamında, doküman incelemesi, gözlem, görüşme vb. yöntemlerine yer verilmiştir. Smith (1991)'in doküman incelemesi yoluyla yürüttüğü araştırmasında, okuldan atılmış ya da okula ara vermiş olan bireylerin alternatif olarak devam ettikleri Ruben Daniels Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi Lisesi'nin programı hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmıştır. Araştırmada, okula ilişkin bilgiler alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okulun, bireylerin yarısından fazlasını mezun ettiği ve bireylerin okul ortamında bulunmalarını sağlayarak eğitim ortamlarından uzak kalmamalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rempel (2010), yaşam boyu öğrenmenin kırsal yerlerdeki uygulamalarını ortaya koymak amacıyla yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılan yetişkinlerle odak grup görüşmesi yapmıştır. Görüşmede yetişkinlere, yetişkinlikteki yaşam boyu öğrenme süreci ve yetişkin öğrenmesi ile kırsal alan arasındaki etkileşim hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, eğitimsel kazanımların yaşam boyu öğrenme için gerekli görüldüğü ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, bu durumun sosyal etkileşim için de gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Nguyen (2011)'in araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme hakkındaki algılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, Güney Kaliforniya'daki 11 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri, 6 tema altında toplanmıştır. Buna göre; görüşmeye katılanlar öğrenme fırsatlarını takip etmelerinin değişimle başa çıkabilmeleri konusunda yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu uyum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sahip oldukları yetkinin, kendilerini öğrenme fırsatlarını takip etmek durumunda bıraktığını vurgulamışlardır. Yaşam boyu öğrenmenin kendilerini anlama ve kendilerini gerçekleştirmelerine odaklanmalarını sağlayan amaçlı bir yolculuk olduğunu söyleyerek; yaşam boyu öğrenmenin dönüştürücü gücü ile okul kültürü ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımları arasında bütünleşik bir yapı sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılar, yaşam boyu öğrenmenin okullarda daha yaygın olabilmesi konusundaki engellerin üzerine çalışılması gerektiğini vurgulamışlardır.

McWilliams (2013) da araştırmasında, yaşam boyu öğrenme enstitülerinde uygulanan programları incelemiş, altı dönem boyunca bu enstitülerde gözlemde bulunmuş ve 29 öğrenci ve 3 çalışanla görüşme yapmıştır. Bunun yanı sıra, yaş değişkeninin yaşam boyu öğrenmeyi nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yetişkinler için hazırlanan yaşam boyu öğrenme programlarının daha az akademik olduğu, öğrenmeyi sevdirmenin ve bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına daha çok önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlar, ileri yaşın yaşam boyu öğrenmeyi olumsuz etkilemediğini, aksine programların kendilerine yönelik olumlu öz algılar geliştirmelerine katkıda bulunduğunu dile getirmişlerdir.

Yurtdışı alanyazındaki araştırmaların bir kısmının ise bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini ve okulların bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine cevap verme düzeylerini ortaya koymak amacıyla yürütülen ölçek geliştirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Allan (1980)'in araştırması, Lake-Sumter Devlet Üniversitesi'nin toplumun yaşam boyu öğrenme ihtiyacına ne derecede cevap verebildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, alanyazın taranarak, kredisiz dersleri alan öğrencilerin demografik özelliklerini ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını ölçecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Lake-Sumter Devlet

Üniversitesi'nin toplumun ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenmeyi sağladığı ortaya konmuştur.

Crick, Broadfoot ve Claxton (2004), da yaşam boyu öğrenme kapasitesini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmişlerdir. "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Effective Lifelong Learning Inventory)" adını verdikleri ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, öncelikli olarak alan yazın incelenmiş; alan yazın incelenirken, öğrenme enerjileri, hedefe uyum, öz-yeterlik, öz-saygı vb. konular göz önünde bulundurulmuştur. Bunun ardından maddeler yazılmış ve 98 maddelik bir form oluşturulmuştur. 5'li Likert tipi olarak oluşturulan formun ön denemesi farklı yaş gruplarındaki 180 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından madde sayısı azaltılarak 65 maddelik son halini almıştır.

Crick ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (ELLI)"ni Bruno (2009), akademik başarıya etki eden duygusal faktörler ve yaşam boyu öğrenme üzerine çalıştığı araştırmasında kullanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı modelde, 103 sekizinci sınıf öğrencisine uygulamanın başında ve sonunda, "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (ELLI)" ve akademik süreci ölçmek amacıyla test uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öz değerlendirme yapımları sağlanmış; öğretmenler ve ailelere de anket uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akademik başarı ile bireyin kendine olan güveni arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuş, bununla birlikte yaşam boyu öğrenme açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenirken; akademik süreci ölçmek amacıyla uygulanan test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin diğer değişkenlerle ilişkisi de alanyazında ele alınan konular arasında yer almaktadır. Nyiri (1997), yaşam boyu öğrenme ve etkin öğretim arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu konudaki uygulamaları ortaya koymak üzere anket geliştirme ve uygulama çalışması yürütmüştür. Araştırmada, Pennsylvania'daki 32 özel ve devlet okulunda çalışan, okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğretmenlik yapan toplam 364 öğretmenine anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılıklar bulunmakla birlikte, bu farklılıkların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, uzman öğretmenler

yaşam boyu öğrenenler olarak kabul edildiğinde; yaşam boyu öğrenen olan öğretmenlerin daha etkili bir öğretim yaptığı ifade edilmiştir

Chen (2007)'in araştırmasının amacı da Taiwan'daki yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. 65 yaş ve üzeri toplam 435 yetişkine uygulanan ankete katılan bireylerden 361'i aktif olarak bir yaşam boyu öğrenme programına katılırken, 74'ü herhangi bir yaşam boyu öğrenme programında yer almamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, aktif olarak bir yaşam boyu öğrenme programına katılan yetişkinlerin yaşam doyumlarının, diğerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur.

Reinsch (2007), Chen (2007)'in araştırmasına benzer bir şekilde, 55 yaş ve daha üstündeki bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri, duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. St. Louis'de yapılan araştırmaya 55 yaş ve üzeri 2003 yetişkin katılmıştır. Araştırmanın verileri "Yaşam Boyu Öğrenme Algıları Ölçeği", "Duygusal Zekâ Değerlendirme Süreci Ölçeği" ve "Yaşam Doyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmaya göre, duygusal zekânın yaşam doyum ile çok yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme ile yaşam doyum arasında da ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, yaşam boyu öğrenme ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yurt içi alanyazın incelendiğinde, bu konudaki araştırmaların bir kısmının doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Demirel (2011) tarafından yapılan çalışmada, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kavramsal çerçeve ortaya konmuş ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin Türkiye'deki ilköğretim programlarına yansımaları ana hatları ile betimlenmiştir. Çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki uygulanan programlar, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından içerik analizine tabi tutulmuş ve hangi derslerde hangi becerilere vurgu yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve İngilizce dersi öğretim programlarındaki hedefler, beceriler ve etkinlikler analiz birimleri olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, uygulanmakta olan ilköğretim programlarının yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önceki programlara kıyasla daha duyarlı ve donanımlı olduğu, ancak

bunların kazanım ve etkinliklere yansıtılmasında eksiklerin bulunduğu ortaya konmuştur.

Akkuş (2008), araştırmasında, 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerinden Fen Bilimleri okur-yazarlığı, Matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak Türkiye açısından değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırmanın veri kaynakları, 2007 yılında yayınlanan OECD PISA raporu, 1998 yılında hazırlanan İlköğretim Programları ve 2004 yılında hazırlanan İlköğretim Programları kullanılmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, PISA 2006 sonuçlarında Türkiye'nin Fen Bilimleri okur-yazarlığı becerisindeki performansının PISA 2003'e göre değişmediği belirtilmiştir. Türkiye'de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi bir performans gösterdiği ortaya konmuştur. PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye'nin Matematik okuryazarlığı becerisindeki performansının, PISA 2003'e oranla artış gösterdiği, ancak bu farkın, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Türkiye'de erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre 6 puan fark ile daha iyi bir performans gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan üç PISA araştırmasında da okuduğunu anlama becerisi ölçeğinde kız öğrenciler lehinde belirgin bir fark olduğu ortaya konmuştur. Türkiye'nin OECD ülkeleri içinde kız ve erkek öğrencilerin farkına göre olan sıralamada orta sıralarda yer aldığı vurgulanmıştır.

Özcan (2008), Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejilerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, Avrupa Birliği'nin resmi metinlerinde yaşam boyu öğrenme konusunda yer verilen açıklamalar ve düzenlenen anlaşma ile raporları incelemiştir. Bu kapsamda AB'nin, birlikte çalıştığı ve benzer politikalara sahip olduğu uluslararası örgütlerden OECD, DB, DTÖ'nün yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarını ve küreselleşme sürecinin yaşam boyu öğrenme kavramı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Belgesel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, AB'nin yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme süreciyle uyum içinde olduğu, piyasa ekonomisinin gerektirdiği insan tipini yetiştirmenin bir aracı olduğu ortaya konmuştur.

Demirel (2009b) de araştırmasında, 20. yüzyıl eğitim anlayışı ile 21. yüzyıldaki yaşam boyu öğrenme anlayışı arasındaki farklar kapsamında, okul ve yaşam boyu öğrenme arasındaki etkileşimi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 21. yüzyıldaki en büyük değişimin yeni çağ için nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin

temele alınmasından kaynaklı olarak, eğitim sistemlerinde olduğu ve geleneksel eğitimin bilgi toplumu olarak dönüşüm geçirdiği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, yaşam boyu öğrenme ihtiyacının ortaya çıktığı ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve bilgi miktarındaki yoğun artışın küreselleşmeye büyük ölçüde katkıda bulunarak, okulların, bireylerin yaşam becerileri, sosyal beceriler ve fırsatları yakalama becerilerini kazanabilecekleri şekilde olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunu başarabilmek için beceri temelli program ve programların tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencilerin potansiyelini geliştirebilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kaya (2010) da Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikasının çerçevesini belirlemek amacıyla, doküman incelemesi yolu ile araştırmasını yürütmüştür. Araştırma kapsamında, 2000 yılından itibaren, Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin yayımlanmış olan resmi belge ve raporlar incelenmiştir. Araştırmada, Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime yönelik ortaya koyduğu politikaların belirlenmesi amacıyla ilgili resmi belgeler belgesel tarama yoluyla incelenmiştir. Bu verilerin tema ve ana kavramlar çerçevesinde değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, AB'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitime ilişkin politikalarının, ekonomik temelli, büyüme ve istihdam politikalarının bir uzantısı olarak oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel ve Yağcı (2012) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, 21 öğretmen adayı ile görüşme yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmenin anlamı ile ilgili ve yaşam boyu öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin alanyazın ile benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının bazılarının yaşam boyu öğrenmeyi, öğrenme zamanı ile ilişkilendirirken, bazılarının kişisel gelişim ve uyum bakımından ele aldıkları belirlenmiştir.

Haseki, Odabaşı ve Kuzu (2015) da doküman incelemesi yöntemini kullanarak, Türkiye'deki yaşam boyu öğrenme araştırmalarındaki eğilimleri incelemişlerdir. 2006-2014 yılları arasındaki 115 bilimsel çalışmanın incelendiği araştırma sonuçlarına göre, bu konuda yürütülen bilimsel çalışmaların ağırlıklı olarak makale çalışmaları olduğu, bunu bildirilerin ve lisansüstü tezlerin izlediği ortaya konmuştur. Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2006'dan 2010'a kadar düzenli

bir yükselme olduğu görülürken; 2011-2013 arasında tam tersi bir azalma olduğu belirlenmiştir. 2014 yılında ise araştırma sayısının arttığı ve araştırmaların bu yılda ağırlık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların ağırlıklı olarak kuramsal çalışmalar olduğu, bunu sırasıyla nicel, nitel ve karma yöntemlerin izlediği belirlenmiştir. Örneklem olarak ise, en çok lisans öğrencileriyle çalışıldığı, ardından öğretmenler ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen dokümanlar olarak ise yaşam boyu öğrenme dokümanlarının ağırlıklı olarak kullanıldığı ortaya konmuştur.

Alanyazında yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak; yaşam boyu öğrenme eğilimleri, tercihleri veya yeterliklerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları ya da bu alanda geliştirilmiş ölçekleri kullanarak, ilgili örneklem üzerindeki sonuçları farklı değişkenler açısından incelemeye yönelik araştırmalar da yer almaktadır. Diker Coşkun (2009), çalışmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinin lisans programlarına devam eden; Sağlık Bilimleri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar alanlarını temsil eden ve her iki üniversitede bulunan fakülte ve bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin 74 maddelik ön deneme formu 642 üniversite öğrencisine uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, konu ile ilgili olan meraklılık ölçeği ile arasındaki ilişki de incelenmiştir. Analizler sonucunda, ölçek güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu olmak üzere dört boyut ve 27 maddeden oluşan son halini almıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında yer alan Marmara ve Yeditepe Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanları arasında Marmara Üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte; kız öğrencilerin ölçek puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinden, en yüksek puan ortalamasına sahip fakültenin güzel sanatlar, en düşük fakültenin ise

iktisadi idari bilimler fakülteleri olduğu ortaya konmuştur. Üniversiteye giriş puan türüne göre, sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin ölçek puanları öğrenim gördükleri dile göre, öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur. Gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu; gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamasının ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akademik başarı olarak kendisini “iyi” ve “çok iyi” gören öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları incelendiğinde, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin istemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş başarılarına ilişkin inançları ile ölçekten aldıkları puanlar arasında, gelecekteki iş yaşamında başarılı olacağına inanan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uzunboylu ve Hürsen (2010) de araştırmalarında “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği (YBÖYÖ)”ni geliştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs'ta bulunan 300 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Ölçek öz-yönetim yeterlikleri, öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri, girişkenlik yeterlikleri, bilgiyi kazanma yeterlikleri, dijital yeterlikler ve karar verme yeterlikleri olmak üzere altı boyuttan ve 51 maddeden oluşmuştur.

Şahin, Akbaşlı ve Yelken (2010)'in araştırmaları da bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin ortaya konması amacıyla, “Yaşam Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler Ölçeği (SKCLLL)” geliştirilmiştir. 23 maddelik ölçek Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 415 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin ve farklı bölümlerin öğretmen adaylarının temel yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından belirleyici bir faktör olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının kendilerini en az yeterli buldukları alan ise ana dilde iletişim becerileri olarak belirlenmiştir.

Şahin ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği, Yaşam Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler Ölçeği (SKCLLL)” başka araştırmacılar tarafından da kullanılan bir ölçek

olarak alanyazında yer almaktadır. Kozikoğlu (2014) araştırmasında, üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemek amacıyla, Şahin ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği, Yaşam Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler Ölçeği (SKCLLL)"ni kullanmıştır. Araştırma, üniversite ve meslek yüksek okulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 355 öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmaya göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; okul türü bakımından üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bölüm açısından, en yüksek düzeye sahip öğrencilerin hukuk öğrencileri, en düşük düzeye sahip öğrencilerin ise uygulamalı İngilizce-Türkçe çevirmenlik ve turizm öğrencileri olduğu ortaya konmuştur. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri de, istemeyen öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Evin Gencil (2013) de araştırmasında, Şahin ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği, Yaşam Boyu Öğrenme için Temel Yeterlikler Ölçeği (SKCLLL)"ni kullanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıların ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, eğitim fakölte si öğrencilerinden toplam 551 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dalı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli buldukları alanın anadilde iletişim, en az yeterli buldukları alanın ise yabancı dilde iletişim ile sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yeterlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymak amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"ni geliştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur. Öğrenim düzeyi yüksek lisans olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisans olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alanlara göre farklılık gösterdiği ve alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam

boyu öğrenme eğilimlerinin diğer alanlardan daha yüksek olduğu bulgusu ortaya konmuştur. Kıdem açısından incelendiğinde ise, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2014)'nin araştırmaları da yaşam boyu öğrenme becerilerini ortaya koymak üzere yapılmış olan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Günüç ve diğerleri (2014) "Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (EYBÖÖ)"ni geliştirmişlerdir. Ölçeğin 48 maddelik ön deneme formu 742 öğretmen adayına uygulanarak, bir kısmı doğrulayıcı, bir kısmı da açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Analizlerin ardından, ölçek tek faktörlü ve 33 maddelik son halini almıştır.

Benzer şekilde, Konokman ve Yelken (2014) de "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirmişlerdir. Araştırmada, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, farklı üniversitelerde görev yapmakta olan 255 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu ve cinsiyete, yabancı dil seviyesine ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur. Buna göre, kadın öğretim elemanları ve dil puanı 90-100 aralığında olan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken; teknoloji kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İzci ve Koç (2012) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere, "Yaşam Boyu Öğrenme Anketi" geliştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf, Türkçe ve Matematik öğretmenliklerinde öğrenim gören 387 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya göre, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bazı maddeler açısından kız öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bölümler açısından incelendiğinde, Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kütüphane ve internet kullanımı değişkeni açısından ise, kütüphaneden ve internette yararlanılan öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik branş memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından toplam 1123 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği", "Akademik Branş Memnuniyeti Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelme ve Kariyer Geliştirme Arzusu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimlerinin yüksek olduğu, akademik branş memnuniyetlerinin orta düzeyde ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki yönelme ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ise orta düzeyden yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin yaşam boyu eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır; sınıf düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en iyi yordayıcısının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olduğu ortaya konmuş, akademik branş memnuniyetinin yordayıcılığının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guglielmino (1991)'nin "Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (Learning Preference Assessment) bireylerin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenebilmesi amacıyla, sıklıkla kullanılan bir ölçek olarak alanyazında yer almaktadır. Atacanlı (2007), yaptığı araştırmada Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişimini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 296 tıp öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Guglielmino tarafından geliştirilen "Learning Preference Assessment (LPA)" ölçeği, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin "Öğrenme Tercihlerini Değerlendirme Ölçeği"nden aldıkları puanlar ile sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, yabancı dil bilgi düzeyi, ailenin öğrenim düzeyi, hane halkı gelir düzeyi ve bağımsız çalışma odasına sahip olma durumları

arasında ilişki bulunmamıştır. İnternet erişimli bilgisayara sahip olma durumları ile “Öğrenme Tercihleri Değerlendirme Ölçeği” puan ortalamaları arasında, internet erişimli bilgisayar kullanma gereksinimlerini fakülte ve yurtda karşılayan öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde dah yüksek olduğu belirlenmiştir. Düzenli olarak spor yapma alışkanlığı olan öğrencilerin “Öğrenme Tercihleri Değerlendirme Ölçeği” puanlarının, yapmayan öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ortaya konmuştur. Akademik çalışma yapmak isteyen öğrencilerin “Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri Değerlendirme Ölçeği” puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Guglielmino (1991)'nin geliştirdiği ve Atacanlı (2007)'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yaptığı “Öğrenme Tercih Değerlendirme Ölçeği (Learning Preference Assessment)” Demirel ve Diker Coşkun (2010) tarafından da kullanılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 111 üniversite öğrencisi ile yürütülen araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öğrenme yaşam boyu öğrenme tercihlerinin; kız öğrenciler, Matematik bölümünde öğrenim gören öğrenciler, akademik kariyer yapmak isteyenler ve gelir düzeyi çok düşük olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme tercihlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güçlü, Bostan ve Tabak (2012)'in araştırmalarının amacı, hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının ortaya konmasıdır. Bu kapsamda, Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Veriler “Birey Tanıtım Formu” ve Guglielmino tarafından geliştirilen “Öğrenme Tercih Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ)” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Selvi (2011) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine çalışmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iki aşamada belirlendiği araştırmada, ilk aşamada İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri, İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğreticilerden oluşan toplam 73 uzman ile birlikte Delphi tekniği ile belirlenmiştir. Bunun sonucunda, İngilizce öğretmenlerinin yeterlikleri “Program Yeterlikleri”, Yaşam boyu Öğrenme

Yeterlikleri”, Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve “Duyuşsal Yeterlikler” olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Belirlenen bu yeterliklerden “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri” en önemli ve yeni yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise 2009 yılında tüm öğretmenler için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri belirlenmiştir. Beyin fırtınası tartışmaları ile yürütülen araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenleri için belirlenmiş olan yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin tüm öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak kabul edilebileceği ortaya konmuştur.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde, her ikisinde de nitel araştırmaların olduğu görülmektedir. Yurt içi alanyazındaki nitel çalışmalarda daha çok doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı görülürken, yurt dışında görüşme ve gözlem yöntemlerinin de tercih edildiği belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin araştırmalarda, hem yurt içi hem de yurt dışında, en çok çalışma yapılan grubun üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Türkiye’de bunu öğretmenler izlemektedir. Yurt dışı alanyazında ise yurt içinden farklı olarak yaşı daha ileri olan ve belli bir meslek grubunda olmayan, farklı mesleklere sahip yetişkinlerle çalışıldığı görülmektedir (45 yaş ve üstü). Ölçek geliştirme çalışmaları açısından incelendiğinde, hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazında konuya ilişkin geliştirilen ölçekler olduğu görülmekle birlikte; yurt içinde yurt dışına göre daha fazla sayıda ölçek geliştirme çalışması olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, yurt içinde yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ortaya konmasına yönelik çalışmaların daha ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaların sonuçları incelendiğinde, cinsiyete göre farklılık görülen araştırmalarda, kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri fakültelere, konu alanlarına, bölümlere ve üniversiteye giriş puan türlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, kütüphane ve internet kullanımının da yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmalarda, akademik başarı ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu da ortaya konmuş, ancak genel olarak sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi ve üniversite türü, cinsiyet, öğrenim görülen konu alanı, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve gelir düzeyi açısından değerlendirilmesi amaçlandığından yani mevcut durum belirlenmeye çalışıldığından tarama yöntemi (betimsel yöntem) kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırma yöntemidir. Tarama yönteminde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, s. 77; Bijou, Peterson ve Ault, 1968, s. 176)

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan Hacettepe ve Başkent üniversitelerinin Mühendislik, Tıp, Diş Hekimliği, Güzel Sanatlar, Hemşirelik, Sağlık Bilimleri, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ile Fen ve Edebiyat fakülteleri ile Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada devlet üniversitesi olarak gelişmiş ve kolay ulaşılabilir bir üniversite olarak Hacettepe Üniversitesi ve bu üniversite ile ortak fakülte ve bölümlere sahip olması nedeniyle özel üniversite olarak Başkent Üniversitesi seçilmiştir. Buradaki amaç öz-yönetimli öğrenme becerileri bakımından devlet ve vakıf üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

Çalışma grubuna her iki üniversitede ortak olan bölümler (Bilgisayar, elektrik elektronik, endüstri mühendislikleri, tıp fakültesi, diş hekimliği, hemşirelik, sosyal hizmet, beslenme ve diyetetik, fizyoterapi ve rehabilitasyon, işletme, iktisat, psikoloji, Türk dili ve edebiyatı, okul öncesi, sınıf, ilköğretim matematik, İngilizce öğretmenlikleri ve psikolojik danışma ve rehberlik, iç mimarlık ve çevre tasarımı, grafik, müzik/sahne sanatları) dahil edilmiştir. Bölümlerin bağlı olduğu fakülteler üniversitelere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Hemşirelik bölümü, Başkent üniversitesinde Sağlık Bilimleri Fakültesi içinde yer almaktadır. Sosyal Hizmet bölümü ise Başkent üniversitesinde Sağlık Bilimleri fakültesinde yer

alırken, Hacettepe üniversitesinde İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinde yer almaktadır. Araştırma tamamlandıktan sonra bazı bölüm isimleri YÖK tarafından değiştirilmiştir.

Belirlenen bölümlerde uygulama yapılırken her bölümün birinci ve dördüncü sınıflarından en az 30'ar kişilik gruplara ulaşılmaya çalışılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme becerilerindeki (varsa) değişimi belirlemek amacıyla uygulamaya birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışma grubunun üniversitelere, konu alanlarına ve bölümlere göre dağılımı Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Üniversitelere, Alanlara ve Bölümlere Göre Dağılımı

Konu Alanları	Bölümler	Öğrenci Sayıları								Toplam	Uç değerlerin çıkarılmış Hali
		Hacettepe				Başkent					
		1. sınıf		4. sınıf		1. sınıf		4. sınıf			
f	%	f	%	f	%	f	%				
Fen Bilimleri	Bilgisayar Müh.										
	Elektrik Elektronik Müh.										
	Endüstri Müh.	167	37,11	97	21,56	80	17,78	106	23,56	450	444
	İlköğretim Matematik Öğrt.										
Güzel Sanatlar	Grafik										
	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	51	35,66	29	20,28	42	29,37	21	14,69	143	142
	Müzik/Sahne Sanatları										
Sağlık Bilimleri	Beslenme ve Diyetetik										
	Dış Hekimliği										
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	585	52,23	209	18,66	181	16,16	145	12,95	1120	1105
	Hemşirelik Sosyal Hizmet Tıp										
Sosyal Bilimler	Türk Dili ve Edebiyatı										
	Psikoloji										
	Okul Öncesi Öğrt.	255	27,72	348	37,83	173	18,80	144	15,65	920	909
	Sınıf Öğrt.										
	İngilizce Öğrt. Rehberlik ve Psikolojik Dan. İktisat, İşletme										
Toplam		1058		683		476		416	2633	2600	

Araştırmada, 1. ve 4. sınıflardan toplam 2704 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin eksik ya da hatalı doldurduğu 91 form araştırma kapsamından çıkarılarak, Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, toplam 2633 öğrencinin verileri analize dahil edilmiştir. Ardından uç değerlere ilişkin analizler yapılarak, çalışma grubunun büyük olması sebebiyle, Z puanlarına göre -4, +4 aralığının dışında kalan veriler çıkarılmış ve 2600 öğrencinin verileri analiz edilmiştir (Mertler ve Vannata, 2002).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”, ve Diker Çoşkun (2009) tarafından doktora tez çalışmasında geliştirilmiş ve farklı araştırmalarda kullanılmış olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından “Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1 “Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin Geliştirilme Süreci ve Geçerliliği

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin üniversite türü, cinsiyet, öğrenim görülen konu alanı, öğrenim görülen sınıf, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği ve gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında geliştirilen çeşitli ölçekler bulunmakla birlikte; yurt içinde öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin genellikle yurt dışından uyarlanan ölçekler olduğu görülmektedir (Kocaman ve diğerleri, 2004; Şahin ve Erden, 2008; Salas, 2010; Sasa, 2011; Demir ve Yurdagül, 2013, Şahin, 2013). Bunun yanı sıra, yurt içinde geliştirilen az sayıda ölçeğin, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin belirli özellikleri ölçmek üzere geliştirilen alana özgü ölçekler olduğu ortaya konmuştur (Alkan ve Erdem, 2013; Acar, 2014; Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Bu ölçeklerin, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknolojiye ilişkin öz-yönetimli öğrenme becerileri, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerileri, hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri gibi öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin daha özelleşmiş ölçekler olduğu, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini genel

olarak ölçmeye yönelik ölçeklerin olmadığı görülmektedir. Uyarlanan ölçeklerden Guglielmino (1977)'nin ölçeğinin geçerliğine ilişkin sorunların ortaya konması (Field, 1989) ve Fisher ve diğerleri (2001)'nin ölçeğinin de hemşirelik ve eğitim fakültesi gibi alanlara uygun olarak uyarlanmış olması sebebiyle bu ölçeklerin kullanılması tercih edilmemiş; tüm üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ortaya koymak amacıyla "Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"nin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin geçerliğinin ortaya konması amacıyla, kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği belirlenirken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş ve bu doğrultuda kavramsal çerçeve oluşturularak, ölçeğe ilişkin temel ölçütlerin belirlenmesi amacıyla, bu alanda yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Bu ölçütler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Ölçütleri

<i>Ölçütler</i>
Öğrenme ihtiyacını belirleme
Öğrenme amacını belirleme
Öğrenme sonuçlarını değerlendirme
Farklı öğrenme stratejilerini kullanma
Öğrenme sürecini izleme
Planlama yapma (zamanı planlama vb.)
Öğrenmeyi sevme
Öğrenmekten vazgeçmeme/öğrenmede sebat
Kendine güven/Benlik Algısı
Öğrenme sorumluluğunu alma
Girişkenlik ve bağımsızlık

Tablo 3.2'de yer alan ölçütler incelendiğinde, 11 ölçütün bulunduğu görülmektedir. Bu ölçütlerin, bu alanda geliştirilmiş olan ölçeklerle ilişkisi incelenmiştir. Buna ilişkin bilgiler Tablo 3.3'de yer almaktadır.

Tablo 3.3: Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğindeki Ölçütlerin Diğer Ölçeklerle Karşılaştırılması

Ölçütler	Ölçek Adı	Ölçeğin Boyutu
Öğrenme ihtiyacını belirleme	Öz-Yönetimli Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (Abd-El-Fattah, 2010)	Öz-İzleme
Öğrenme amacını belirleme		
Öğrenme sonuçlarını değerlendirme	Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Alkan ve Erdem, 2013)	Kendi kendine çalışmaya hazırlık
	Öz-Yönetimli Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (Abd-El-Fattah, 2010)	
	Kendi kendine öğrenmeyehazırbulunuşluk ölçeği (Fisher ve diğerleri, 2001)	
	Öz-Yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi (Teng, 2005)	Öz-kontrol
	Teknolojiyle Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (Teo ve diğerleri, 2010)	
	Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Alkan ve Erdem, 2013)	Kendi kendini yönlendirebilme
	Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği (Aydede ve Kesercioğlu, 2009)	Kendi kendine öğrenmeyi planlama
Farklı öğrenme stratejilerini kullanma		Temel çalışma becerileri ve problem çözme becerileri
Öğrenme sürecini izleme	Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Guglielmino, 1977)	
Planlama yapma (zamanı planlama vb.)	Öz-Yönetimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği (Lee ve Kim, 2005)	Öğrenme hızını kontrol etme
	Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith, 2009)	Çalışmasını yönlendirme
	McCurdy, 1973	Çalışma becerilerini kullanma, ders zamanını kullanma
	Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (Oddi, 1984)	Öğrenmede farklı araçlar ve bilişsel açıklık
	Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği (Stockdale ve Brockett, 2010)	Kontrol
	Öz-Yönetimli Öğrenmede Öz-Dereceleme Ölçeği (Williamson, 2007)	Öğrenme stratejileri
Öğrenmeyi sevme	Öz-Yönetimli Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (Abd-El-Fattah, 2010)	Güdülenme
Öğrenmekten vazgeçmeme/öğrenmede sebat	Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği (Stockdale ve Brockett, 2010)	
	Öz-Yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi (Teng, 2005)	

	Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Alkan ve Erdem, 2013)	Kendi kendine öğrenme isteği
	Kendi kendine öğrenmeyehazırbulunuşluk ölçeği (Fisher ve diğerleri, 2001)	Öğrenme isteği
	Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Guglielmino, 1977)	Öğrenmeyi sevme
Kendine güven/Benlik Algısı Öğrenme sorumluluğunu alma Girişkenlik ve bağımsızlık	Laboratuvarda Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Alkan ve Erdem, 2013) Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği (Aydede ve Kesercioğlu, 2009)	Kendine güven
	Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Guglielmino, 1977)	Etkili bir öğrenen olarak benlik algısı ve girişkenlik ve bağımsızlık Matematik konusundaki benlik algısı
	Öz-Yönetimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği (Lee ve Kim, 2005)	Sorumluluk sahibi olma
	Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (Lounsbury ve diğerleri, 2009)	Bağımsız olarak cevapları arama
	McCurdy, 1973	Performansı ortaya koyabilmede özgüven
	Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (Oddi, 1984)	Girişkenlik
	Öz-Yönetimli Öğrenmede Bireysel Sorumluluk Uyumu Ölçeği (Stockdale ve Brockett, 2010)	Öz-yeterlik
	Öz-Yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi (Teng, 2005)	

Tablo 3.3 incelendiğinde, “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin geliştirilmesi için belirlenen 11 ölçütün alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir. Ölçütlerin ortaya konmasının ardından ölçek maddelerinin oluşturulması amacıyla 32 üniversite öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Burada kendi kendine öğrenme sürecine ve öz-yönetim becerilerine yönelik açık uçlu sorulara verilecek yanıtlardan ölçek maddelerini oluşturmada yararlanmak amaçlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda öz-yönetimli öğrenmenin temelini oluşturan; öğrenme süreci, öğrenme isteği, güdülenme ve öğrenme sorumluluğu boyutlarına ilişkin sorular yer almıştır. Görüşme soruları öz-yönetimli öğrenmenin temelini

oluşturan özelliklere göre yapılandırılmıştır. Bunlar öğrenme ihtiyacının ve öğrenme amacının belirlenmesi, öğrenme sürecinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi, bilgiyi öğrenme yolları, öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmede sebat ve güdülenmedir. Görüşme verilerinin analizi sonucunda üç ana tema altında toplanan dokuz alt temaya ulaşılmıştır:

Ana tema 1: Öğrenmeyi planlama

Alt temalar: 1. Öğrenme ihtiyacını belirleme, 2. Öğrenme amacını belirleme, 3. Planlama yapma

Ana tema 2: Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme

Alt temalar: 1. Farklı öğrenme stratejilerini kullanma, 2. Öğrenme sürecini izleme, 3. Öğrenme sonuçlarını değerlendirme

Ana tema 3: Öğrenme isteği

Alt temalar: 1. Güdülenme, 2. Öğrenmede sebat, 3. Öğrenme sorumluluğunu alma

Alan yazın incelemeleri ve görüşme verilerinin analizi tamamlandıktan sonra madde yazımına geçilmiştir. Bu aşamada öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip bireylerin özelliklerini ifade eden maddelerden oluşan 72 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, dil, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk bakımından, 7 Eğitim Programları ve Öğretim, 3 Ölçme ve Değerlendirme ve 1 Türk Dili uzmanına sunularak görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı maddelerde ifade bozuklukları düzeltilmiş, örtüşen maddelerden eleme yapılmış ve bazı maddeler eklenerek ölçeğin 53 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Deneme formu EK 2'de yer almaktadır.

Hazırlanan deneme formu, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere (çalışma grubunda yer almayacak olanlara) yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin deneme formu 766 öğrenciye uygulanmış; bu formlardan eksik ya da hatalı doldurulan 12 form çıkarılmıştır. Sonuç olarak denemede 754 öğrenci ile çalışılmıştır. Deneme uygulamasına ilişkin bilgiler Tablo 3.4'de yer almaktadır.

Tablo 3.4: Deneme Uygulamasına İlişkin Bilgiler

<i>Fakülte</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Eğitim Fakültesi	173
Fen-Edebiyat Fakültesi	141
Güzel Sanatlar Fakültesi	40
Devlet Konservatuvarı	6
Hukuk Fakültesi	115
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	91
Mühendislik Fakültesi	90
Sağlık Bilimleri	110
TOPLAM	766

Verilerin analize uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak tek değişkenli uç değerler incelenmiştir, buna göre uç değer veren 1 öğrencinin yanıtları veriler arasından çıkarılarak, 753 öğrencinin verisi üzerinde çalışılmıştır. Bunun ardından, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yapılan analize göre çarpıklık ve basıklık katsayıları kontrol edilerek dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toplanan verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, verilere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer verilerin varyans analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Tablo 3.5’de analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.5: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü</i>		<i>,953</i>
Bartlett’s Testi Sonuçları	Yaklaşık Kay-Kare	14795,919
	Serbestlik derecesi	1378
	Anlamlılık düzeyi	,000

Veriler faktör analizi için uygun olmasının ortaya konması üzerine, verilere Varimax rotasyonu ile Temel Bileşenler Analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2011:123). Faktör analizi ile ölçeğin boyutlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan faktör analizinin ardından, ölçeğin öz değeri 1’den büyük 10 faktörü olduğu görülmüştür. Bu faktörlere ve faktör

yüklerine ilişkin değerler ve Varimaks rotasyonu ile döndürülmüş değerler EK 3'de yer almaktadır. Faktör analizi sürecinde, birden fazla boyutta yük veren maddelerin toplam test korelasyonları, ortak varyansları ve ölçek için kritik olmaları göz önünde bulundurularak maddeler anlamlı bir yapı sergileyene kadar ölçekten sırayla çıkarılmışlardır. Bunun yanı sıra, faktör yükü değeri .32'nin altında olan maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öz-değeri 1'in üzerinde olan 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %52,906 olarak belirlenmiştir. Faktör analizine ilişkin bilgiler Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6: Faktör Analizine İlişkin Dağılım

	<i>Boyutlar</i>			
	1	2	3	4
S17	,636	,423		
S46	,624	-,331		
S31	,610			
S33	,608	-,354		
S9	,606	,369		
S30	,599	,434		
S6	,592			-,339
S48	,590	-,323	-,373	
S5	,587			-,350
S13	,586	-,323		
S25	,586			
S12	,568			
S10	,565	,325		
S26	,556			,401
S38	,551	,420		
S3	,537			-,326
S45	,531			
S15	,528	,387		
S42	,524			
S36	,519		,341	,356
S19	,417		,487	

Varimax yöntemi kullanılarak döndürülen veriler ise Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Döndürülmüş Veriler

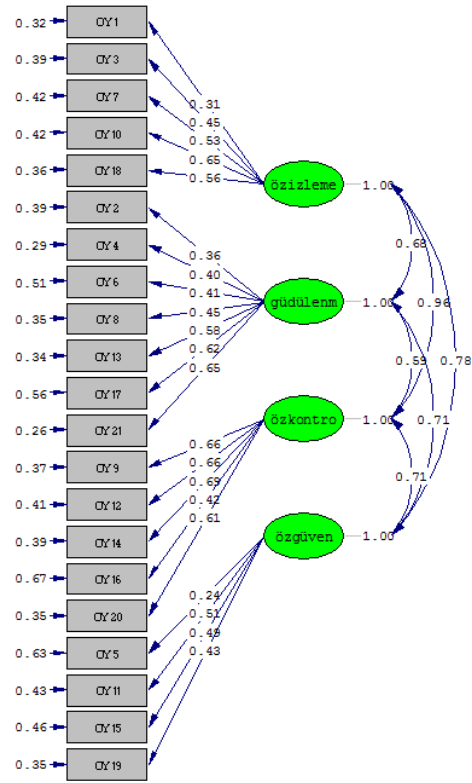
	<i>Boyutlar</i>			
	1	2	3	4
S17	,758			
S30	,707			
S38	,693			
S15	,641			
S9	,637		,327	
S10	,591			
S42	,555			
S46		,738		
S33		,708		
S48		,702		
S31		,651		
S45		,570		
S3			,691	
S5			,690	
S6			,681	
S13			,663	
S12			,473	
S26				,686
S36				,668
S19				,665
S25				,599

Ölçeğin boyutları, alanyazın ile tutarlı olacak şekilde; güdülenme (7 madde), öz-kontrol (5 madde), öz-izleme (5 madde) ve özgüven (4 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8: Ölçeğe İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör 1 Güdülenme</i>	<i>Faktör 2 Öz- Kontrol</i>	<i>Faktör 3 Öz- İzleme</i>	<i>Faktör 4 Özgüven</i>
m17.Öğrenmekten keyif alırım.	,758			
m30.Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.	,707			
m38.Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.	,693			
m15.Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.	,641			
m9. Öğrenmeye açık bir bireyim.	,637			
m10. Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.	,591			
m42. Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.	,555			
m46. Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.		,738		
m33. Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.		,708		
m48. Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.		,702		
m31. Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.		,651		
m45. Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.		,570		
m3. Öğrenme performansımı değerlendiririm.			,691	
m5. Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.			,690	
m6. Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.			,681	
m13. Öğrenme sürecimin sonunda amaçlarıma ne düzeyde ulaştığımı kontrol ederim.			,663	
m12. Herhangi bir problem durumuyla karşılaştığımda, problemi çözmek amacıyla neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.			,473	
m26. Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.				,686
m36. Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.				,668
m19. Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.				,665
m25. Öğrenme konusunda eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.				,599

Tabloda faktör yükleri verilen boyutların dağılımına ilişkin grafik aşağıda yer almaktadır.



Chi-Square=2426.14, df=183, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Şekil 3.2. “Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri” Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 3.2 incelendiğinde, RMSEA değerinin 0,069 olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0,08’den küçük olması, “kabul edilebilir bir uyum”a işaret etmektedir (Browne ve Cudeck, 1992, s. 239). Bunun dışında, diğer uyum indekslerine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.9: Ölçeğe İlişkin Uyum İndeksleri

<i>Uyum Ölçüleri</i>	<i>Ölçeğe İlişkin Uyum Değerleri</i>
Kikare	2426,14
SD	183
Kikare/SD	13,26
GFI	0,92
AGFI	0,89
CFI	0,96
NFI	0,96
NNFI	0,96
SRMR	0,05
RMSEA	0,069

Tablo 3.9 incelendiğinde, Kikare değerinin 2424,14 olduğu görülmektedir. Ki Kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi sonucunda elde edilen değer 13,26'dır. Bu değer 5 kat ve altında çıkması iyi bir uyum olduğunu göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012). Değerin 5'ten yüksek çıkması istenen bir sonuç değildir. Ancak, kikare değeri örneklem büyüklüğüne çok duyarlı bir değerdir (Stapleton, 1997, s. 10; Marsh, Herbert ve Balla, 1986, s. 5). Bunu doğrulamak amacıyla, çalışma grubunun içerisinde random olarak seçilen 1000'er kişilik verilerle de doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında, kikare değerinin düştüğü ve serbestlik derecesine bölündüğünde değer 5'in altına düştüğü görülmektedir. Bu nedenle kikare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değer, beklenen değerlerden yüksek çıkmasının gerekçesi, çalışma grubunun büyüklüğü ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, doğrulayıcı faktör analizinde modele ilişkin değerlendirmenin tek bir değer üzerinden değil (özellikle kikare); birden çok uyum indeksi üzerinden yapılması gerektiği araştırmacılar tarafından da (Bentler ve Bonett, 1980; Jöreskog ve Sörbom, 1982; Stevens, 2002) önerilmektedir.

Bu doğrultuda, ölçeğe ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde; GFI değerinin 0,92 olduğu görülmektedir. Bu değer 0,90-0,95 aralığında yer alması, kabul edilebilir bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. AGFI değeri, 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0,85 ile 0,90 arasında yer alması kabul edilebilir bir uyumun olduğu göstergesidir. Tabloda yer alan CFI değeri 0,96 bulunmuştur. CFI değerinin 0,95-0,97 aralığında olması kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir. NFI değeri 0,96'dır. Bu değer 0,95 üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesidir. NNFI değeri ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. NNFI değerinin 0,95-0,97 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunu ifade etmektedir. Son olarak, SRMR değerinin 0,05 ve altında olması iyi bir uyumun göstergesi sayılmaktadır. Bu değer 0,05 bulunması, ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). Sonuç olarak, ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin iyi uyum gösteren ve kabul edilebilir değerler arasında bulunduğu ortaya konmuştur. Buna göre, "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri" ölçeğinin 21 maddeden oluşan 4 faktörlü yapısının, bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

3.3.2. “Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin Güvenirliği

“Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Madde Toplam Korelasyonları

	<i>Madde Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması</i>	<i>Madde Çıkarıldığında Ölçek Varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Değeri</i>
m3	80,52	95,231	,476	,891
m5	80,52	95,114	,527	,889
m6	80,46	94,975	,531	,889
m9	80,13	95,243	,542	,889
m10	80,22	96,018	,502	,890
m12	80,43	96,312	,507	,890
m13	80,65	94,500	,525	,889
m15	80,09	96,458	,467	,891
m17	80,36	94,266	,575	,888
m19	80,00	98,055	,360	,894
m25	80,15	95,875	,526	,890
m26	80,15	95,694	,496	,890
m30	80,26	94,938	,536	,889
m31	80,86	93,494	,553	,889
m33	80,79	92,979	,548	,889
m36	80,10	97,261	,461	,891
m38	80,22	94,554	,487	,891
m42	80,11	95,981	,464	,891
m45	80,37	96,089	,470	,891
m46	80,55	94,266	,566	,888
m48	80,79	93,771	,531	,889

Tablo 3.10 incelendiğinde, madde toplam korelasyonlarının .360 ile .566 arasında değiştiği görölmektedir. Her bir boyuta ilişkin güvenirlik katsayılarına ilişkin tablo ise aşağıda yer almaktadır

Tablo 3.11: Maddelerin Güvenirliklerinin Boyutlara Göre Dağılımı

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör 1 Güdülenme</i>	<i>Faktör 2 Öz-Kontrol</i>	<i>Faktör 3 Öz-İzleme</i>	<i>Faktör 4 Özgüven</i>
m17	,487			
m30	,536			
m38	,575			
m15	,467			
m9	,542			
m10	,502			
m42	,464			
m46		,548		
m33		,531		
m48		,553		
m31		,470		
m45		,476		
m3			,527	
m5			,531	
m6			,525	
m13			,507	
m12			,496	
m26				,496
m36				,461
m19				,360
m25				,526
Cronbach Alpha	,826	,799	,768	,690

Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, sırasıyla ,826; ,799; ,768 ve ,690 olduğu görülmektedir. Son faktöre ilişkin Cronbach Alpha değerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, madde sayısı en az olan boyutun bu olmasından kaynaklanıyor olabilir (n=4). Ölçeğin tamamına göre (21 madde) hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,895 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçeğin nihai formunun yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin nihai formu Ek 4'de yer almaktadır.

“Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, üniversite öğrencilerin demografik bilgilerini almak amacıyla geliştirilmiştir (cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi, vb.). İkinci bölümde ise üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ortaya koymayı

amaçlayan maddeler yer almaktadır. Beşli likert tipi olarak hazırlanan ölçme aracında her bir maddenin ortalamalarının ne anlama geldiğini belirlemek üzere aralık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamada, ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle, dizi genişliği/grup sayısı $(n-1)/n$, $(5-1)/5=0.80$ aralık değer olarak bulunmuştur (Tekin, 1993). Buna göre:

1,00- 1,80 Hiçbir zaman

1,81- 2,60 Nadiren

2,61- 3,40 Bazen

3,41- 4,20 Genellikle

4,21- 5,00 Her zaman olarak hesaplanmıştır.

3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla seçilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”dir. Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş beşli derecelemeyle sahip likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 74 maddelik deneme formu, uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş, ayrıca aynı kapsamı ölçtüğü bilinen “Meraklılık İndeksi” ölçeği ile korelasyonu incelenmiştir. Bu değer ,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin deneme formu, Türkiye’deki farklı özelliklere sahip yedi üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinde öğrenim görmekte olan 642 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin 27 maddeden oluşan nihai formuna ilişkin toplam güvenilirliği ,89 olarak belirlenmiştir (Diker Coşkun, 2009). “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nin bu araştırmadaki uygulamanın ardından hesaplanan güvenilirliği ise ,917 olarak hesaplanmıştır. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” EK 5’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği ile 2014-2015 Bahar döneminde, Hacettepe ve Başkent

Üniversitelerinin belirlenen bölümlerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinden, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Bunun yanı sıra, ilgili üniversitelerin rektörlüklerinden ve dekanlıklarından da izin alınarak, uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Toplanan 2704 veriden, uygun doldurulmayan 91 veri çıkarılarak, 2633 öğrencinin verisi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analiz için SPSS 22 programı kullanılmış, burada yapılan uç değer analizinin ardından 33 veri daha çıkarılarak, toplam 2600 öğrencinin verisi araştırmaya dahil edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi amacıyla kullanılan teknikler ise şu şekildedir:

- Birinci alt problemin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılarak, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin üniversite türüne göre değişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.
- İkinci alt problemin analizinde, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.
- Üçüncü alt problemin analizinde, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinde öğrenim gördükleri konu alanlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
- Dördüncü alt problemin analizinde, bağımsız gruplar t testi kullanılarak, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı saptanmıştır.
- Beşinci alt problemin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuştur.

- Altıncı alt problemin analizinde, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinde üniversiteye giriş puanlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
- Yedinci alt problemin analizinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.
- Sekizinci alt problemin analizinde, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinde gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
- Son alt problemin analizinde ise, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin, Üniversite Türü Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, üniversite türü açısından incelenmesinden önce, betimsel istatistiklere yer verilerek, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin dağılım incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	<i>n</i>	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ölçeğin Tümü	2600	44	105	84,02	10,27
1. Alt Boyut: Güdülenme	2600	14	35	29,74	3,90
2. Alt Boyut: Öz-Kontrol	2600	7	25	17,91	3,40
3. Alt Boyut: Öz-İzleme	2600	8	25	19,50	2,91
4. Alt Boyut: Özgüven	2600	7	20	16,87	2,21

Tablo 4.1 incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme ölçeğinden alınan en düşük puanın 44, en yüksek puanın ise 105 olduğu görülmektedir. Ölçek ortalaması ise 84,02 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105 (21x5), orta puan 63 (21x3) ve en düşük puan ise 21 (21x1)'dir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin aritmetik ortalamaları, ölçek orta puanının üzerinde hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde; güdülenme boyutunun 29,74; öz-izleme boyutunun 19,50; öz-kontrol boyutunun 17,91 ve özgüven boyutunun 16,87 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek, en düşük puanlar ve boyutların orta puanlarına ilişkin değerler incelendiğinde; puanlar güdülenme boyutunda en yüksek 35, en düşük 7 ve orta puan 21; öz-kontrol boyutunda en yüksek 25, en düşük 5 ve orta puan 15; öz-izleme boyutunda en yüksek 25, en düşük 5 ve orta puan 15; özgüven boyutunda ise en yüksek 20, en düşük 4 ve orta puan 12 olarak hesaplanmıştır. Boyutların ortalama puanları incelendiğinde, kendi orta

puanlarından daha yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin cevaplarına ilişkin dağılım ise Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2: “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”ne Verilen Cevaplara İlişkin Dağılım

<i>Maddeler</i>	<i>Her Zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiçbir Zaman</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1. Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.	819	31,5	1451	55,8	311	12	19	0,7	0	0	4,18
2. Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.	957	31,5	1215	46,7	398	15,3	30	1,2	0	0	4,19
3. Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.	688	26,5	1231	47,3	611	23,5	63	2,4	7	0,3	3,97
4. Öğrenmeye açık bir bireyim.	1352	52	1012	38,9	203	7,8	33	1,3	0	0	4,42
5. Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.	1259	48,4	898	34,5	354	13,6	69	2,7	20	0,8	4,27
6. Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.	1271	48,9	944	36,3	297	11,4	48	1,8	40	1,5	4,29
7. Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.	625	24	1185	45,6	648	24,9	130	5	12	0,5	3,88
8. Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.	1309	50,3	948	36,5	290	11,2	53	2	0	0	4,35
9. Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.	348	13,4	866	33,3	1028	39,5	326	12,5	32	1,2	3,45

<i>Maddeler</i>	<i>Her Zaman</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Bazen</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Hiçbir Zaman</i>		\bar{X}
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
10. Öğrenme performansımı değerlendiririm.	465	17,9	992	38,2	855	32,9	247	9,5	41	1,6	3,61
11. Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.	1006	38,7	1063	40,9	416	16	103	4	12	0,5	4,13
12. Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.	404	15,5	999	38,4	857	33	293	11,3	47	1,8	3,55
13. Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.	1125	43,3	924	35,5	477	18,3	61	2,3	13	0,5	4,19
14. Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.	326	12,5	828	31,8	1009	38,8	385	14,8	52	2	3,38
15. Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.	1006	38,7	1056	40,6	429	16,5	92	3,5	17	0,7	4,13
16. Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.	682	26,2	977	37,6	729	28	197	7,6	15	0,6	3,81
17. Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.	1200	46,2	828	31,8	371	14,3	144	5,5	57	2,2	4,14
18. Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.	594	22,8	1189	45,7	676	26	127	4,9	14	0,5	3,85
19. Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.	1248	48	1029	39,6	263	10,1	60	2,3	0	0	4,33
20. Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.	482	18,5	1113	42,8	819	31,5	163	6,3	23	0,9	3,72
21. Öğrenmekten keyif alırım.	1056	40,6	1025	39,4	424	16,3	70	2,7	25	1	4,16

Tablo 4.2 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaların genel olarak yüksek olduğu görülmektedir (Ortalamalar 3,41 ve üstünde yer almaktadır). Öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu madde “Öğrenmeye açık bir bireyim” maddesidir (m4; 4,42). Buna göre, üniversite öğrencileri kendilerini öğrenmeye açık bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Öz-yönetimli öğrenen bireylerin temel özellikleri arasında, “açıklık” yer almaktadır (Oddi, 1984). Bunun yanı sıra, öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin yapılmış olan araştırmalarda da öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin en önemli özelliğin “açıklık” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cazan ve Sciopca, 2014). Bu bulguya göre, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin temel özelliklerinden olan “açıklık” özelliğini taşıdıkları söylenebilir.

Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (m14) “Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim” maddesidir (3,38). Bununla bağlantılı olarak, “Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm” maddesinin de (m9) diğer maddelere göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (3,45). Öğrencilerin öğrenmelerini izlemeleri, öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli bir yere sahiptir (Knowles, 1977). Çünkü bireylerin kendi belirledikleri ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri öğrenmeleri izleyerek, eksik ya da hatalı öğrenmelerini tespit etmeleri ve buna uygun yeni stratejiler belirlemeleri öz-yönetimli öğrenme için kritiktir. Kılıç ve Sökmen (2012)’in öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini inceledikleri araştırma sonucunda da, öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip oldukları boyutun “kendini kontrol” boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme beceri puanları genel olarak yüksek olmakla birlikte, öz-kontrol boyutunda yer alan “öğrenme sürecini izleme” ve “öğrenme sürecini düzenli olarak gözden geçirme” becerilerine ilişkin puanlarının daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puan ortalamasının ölçek orta puanının üzerinde bulunması, uygulama yapılan grubun üniversite öğrencileri olması ile ilişkilendirilebilir. Çünkü öz-yönetimli öğrenme, yetişkin eğitimi ile ilgili bir kavramdır ve bireylerin kendi ihtiyaçlarını ve hedeflerini ortaya koymaları ve öğrenmelerini bu doğrultuda şekillendirmeleri ile ilgilidir. Öğrencilerin üniversiteye

girebilmeleri için belirli bir başarı düzeyine ve akademik başarı ortalamasına sahip olmaları gereklidir. Dolayısıyla başarılı olabilmeleri için, kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri, öğrenmelerini izleyebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve gerektiği yerde yeniden düzenleme yapmaları gerekmektedir. Edmundson ve diğerleri (2012)'ne göre, öz-yönetimli öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin, daha başarılı öğrenciler olduğu belirlenmiştir. İlhan Beyaztaş (2014)'ın araştırmasında, başarılı öğrencilerin etkili öğrenenler olabilmek için; hedef belirleme ve bu hedef doğrultusunda planlama yapma; belirlenen hedef doğrultusunda çalışma ortamlarını düzenleme, araştırma yapma, gerektiğinde başkalarından yardım alma ve kendi öğrenmesini izleme önerilerinde buldukları ortaya konmuştur. Bu öneriler, öz-yönetimli öğrenen bireylerin özellikleri ile örtüşmektedir. Buna göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri, üniversiteye yerleşen, belirli düzeyde başarıya sahip bireylerin sahip olmaları beklenen beceriler olarak kabul edilebilir. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir.

Sarmasoğlu ve Görgülü (2014)'nün hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini ortaya koymak amacıyla yürüttüğü araştırmada da, hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının, ölçeğin kesme puanının üstünde olduğu ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile benzerlik gösteren bir diğer beceri olan öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde de (Yen, Bakar, Roslan, Suluan ve Rahman, 2005; Turan, 2009; Çelik, 2012), öğrencilerin orta ve yüksek öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olduğu görülmektedir.

Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin üniversite türüne göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.3'de yer almaktadır.

Tablo 4.3: Üniversite Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri

<i>Üniversite</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hacettepe	1714	84,018	10,18	2598	-0,012	,990
Başkent	886	84,022	10,45			

p>0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde, Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamanın 84,018 olduğu, Başkent Üniversitesi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamanın ise 84,022 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenim gördükleri üniversite türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, üniversite türüne göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri üniversite türüne göre farklılaşmamasının nedeni, bu üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından benzer profillere sahip olmaları ile ilgili olabilir. İki üniversitenin farklı özellikleri olmakla birlikte (özel/devlet) bu üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından benzer niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, akademik olarak iki üniversitenin benzer özelliklere sahip olduğu, dolayısıyla öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamaların da çok farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Turner (2007)'ın lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini incelediği araştırmanın sonuçlarına göre de, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Diğer Coşkun (2009) ise araştırmasında, Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiş ve okul türü bakımından Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

4.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4'de yer almaktadır.

Tablo 4.4: Cinsiyete Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	1894	84,71	9,98	2598	5,618	,000
Erkek	706	82,18	10,81			

p<0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamasının 84,71 olduğu, erkek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamasının ise 82,18 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, cinsiyet ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur (p<0,05). Bu fark, kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Buna göre, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklerden yüksek olmasının nedeninin, öz-yönetimli öğrenmenin göstergesi olarak kabul edilebilecek konularda kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında farklılıklar bulunması ile ilgili olduğu söylenebilir. Aydemir (2007) araştırmasında, İngilizce dersinde kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha çok kullandıklarını ve başarısızlıklarına ilişkin olarak daha çok içsel yüklemeye yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Saban ve Saban (2008) ise, öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında kız öğrencilerin bilişsel farkındalık ve güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Demirtaş ve Özer (2007) ise kız öğretmen adaylarının zaman yönetimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009) ise kız öğrencilerin Türkçe konusundaki akademik benlik tasarımlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olması, öz-yönetimli öğrenmenin işe koşulmasında önemli görülen bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kız öğrencilerde daha yüksek olması ile ilişkilendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir. Guglielmino ve diğerleri (1987), öz-yönetimli öğrenme becerileri bakımından kadınların daha

yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hutto (2009) ise yetişkin öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme eğilimlerini incelemiş ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek öz-yönetimli öğrenme eğilimleri taşıdıklarını ortaya koymuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve cinsiyet arasındaki değişimin incelendiği araştırmalarda da benzer şekilde kızların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Diker Coşkun, 2009; İzci ve Koç, 2012; Erdoğan, 2014). Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetme becerilerinin erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Görülen Konu Alanı Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaların, öğrenim gördükleri konu alanına göre dağılımına ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.5: Konu Alanlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Konu Alanları</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Fen Bilimleri	444	81,85	10,19
Güzel Sanatlar	142	85,70	10,72
Sağlık Bilimleri	1105	84,15	10,15
Sosyal Bilimler	909	84,66	10,24
Toplam	2600	84,02	10,27

Tablo 4.5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puanların en düşük fen bilimleri konu alanına ait olduğu (81,85); bunu sağlık bilimleri (84,15) ve sosyal bilimlerin (84,66) izlediği; en yüksek ortalamanın ise güzel sanatlar konu alanına ait olduğu (85,70) görülmektedir. Konu alanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6: Konu Alanlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2882,550	3	960,850	9,199	,000
Gruplar içi	271162,489	2596	104,454		
Toplam	274045,038	2599			

p<0,05

Tablo 4.6'ya göre üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenim gördükleri konu alanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu farklılığın hangi konu alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Konu Alanlarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Ortalama Farkı</i>
Fen Bilimleri	Güzel Sanatlar -3,84808(*) Sağlık Bilimleri -2,29932(*) Sosyal Bilimler -2,81097(*)
Güzel Sanatlar	Fen Bilimleri 3,84808(*) Sağlık Bilimleri Sosyal Bilimler
Sağlık Bilimleri	Fen Bilimleri 2,29932(*) Güzel Sanatlar Sosyal Bilimler
Sosyal Bilimler	Fen Bilimleri 2,81097(*) Güzel Sanatlar Sağlık Bilimleri

Tablo 4.7 incelendiğinde, güzel sanatlar, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler konu alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaları, fen bilimleri konu alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamalardan anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, güzel sanatlar, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler konu alanlarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin

öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, fen bilimleri konu alanında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yönetimli öğrenme becerileri açısından en yüksek ortalamaya sahip alanın güzel sanatlar konu alanı (85,70) olmasının nedeni, bu bölümde öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılıklarının yüksek olması ile açıklanabilir. San (1983)'a göre, sanat eğitiminin amaçlarından biri "yeniye açık ve her alanda yaratıcı bireyleri topluma kazandırmaktır. Diğer bir deyişle, sanat eğitiminde amaçlanan, bağımsız ve üretici düşünce ve davranışı, girişimci olmayı ve yaratıcı etkinlikte bulunmayı sağlamaktır." Bu durumda, sanat eğitimi alan bireylerin yaratıcılıklarının daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Aral (1999)'ın araştırmasında da sanat eğitimi alan öğrencilerin, almayanlara göre yaratıcılıklarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme ile yaratıcılığın ilişkili olduğu görülmektedir. Edmondson ve diğerlerinin (2012) öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalar üzerinde yürüttüğü meta-analiz çalışması sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenme ile yaratıcılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Guglielmino ve diğerleri (1987) ise, öz-yönetimli öğrenme ve iş yeri performansı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve yaratıcılık gerektiren iş alanlarında çalışan bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının, diğer alanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Cox (2002) üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, güzel sanatlar konu alanında öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek öz-yönetimli öğrenme becerisi puanlarına sahip olmalarını destekler niteliktedir.

Araştırmada sosyal bilimler ve güzel sanatlar konu alanında öğrenim gören öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin fen bilimleri konu alanında öğrenim gören öğrencilere göre yüksek olmasının gerekçesi olarak; güzel sanatlar ve sosyal bilimler konu alanlarında öğrenim gören bireylerin sürekli öğrenme eğilimine sahip olmaları gösterilebilir. Duman (2004)'ın araştırması bu durumu desteklemektedir. Duman (2004), araştırmasında, sosyal bilimler ve fen bilimleri enstitülerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin güdüsel yönelimlerini incelemiştir. Sosyal bilimler enstitüsünde öğrenim gören öğrencilerde, yüksek öğrenme arzusu ve güçlü öğrenme ve bilme isteğini içeren öğrenme yönelimliliğinin

baskın olduğu; fen bilimleri enstitüsünde öğrenim gören öğrencilerde ise, net olarak belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeyi ve öğrenmeyi yinelemeli olarak tekrar etmeyi içeren, buna rağmen sürekli öğrenme eğilimi içermeyen amaç yönelimliliğin baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, alanyazında öz-yönetimli öğrenme ile yakından ilişkili olduğu ifade edilen yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin puanların da güzel sanatlar ve sosyal bilimler alanında daha yüksek olduğu görülürken, fen bilimleri alanında daha düşük olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerin öğrenim gördükleri konu alanlarına göre yapılan araştırmalar incelendiğinde, Diker Coşkun (2009)'un üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini incelediği çalışma göze çarpmaktadır. Bu araştırmaya göre, en yüksek ortalama sahip fakültenin güzel sanatlar fakültesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman (2014)'in araştırmasında da, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiş ve konu alanı bakımından en yüksek ortalamaya sahip alan güzel sanatlar bulunurken; en düşük ortalamaya sahip alanın matematik-fen alanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu (2014)'nun üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre ise, yaşam boyu öğrenme eğilimleri en yüksek fakültenin hukuk fakültesi olduğu ortaya konmuştur.

4.4. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8: Sınıf Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
1. Sınıf	1513	84	10,32	2598	,443	,895
4. Sınıf	1087	84,05	10,20			

p>0,05

Tablo 4.8'e göre, 1. sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamasının 84 olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine

ilişkin ortalamasının ise 84,05 olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, sınıf düzeyi açısından öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Buna göre, sınıf düzeyinin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir.

Öz-yönetimli öğrenmenin sınıf düzeyine göre farklılaşmaması, öz-yönetimli öğrenmenin tamamen formal eğitime bağlı olmaması, bireyin kendi özellikleriyle de ilgili olması ile açıklanabilir. Öz-yönetimli öğrenme becerisi, informal olarak da geliştirilebilen bir beceri olarak görülmektedir. Gibbons ve Phillips (1982)'e göre, öz-yönetimli öğrenme formal eğitim kurumlarının dışında meydana gelmektedir. Gibbons ve Phillips (1982), öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öğretilebilir ve okulda uygulanabilir olduğunu, ancak bunun bir programa bağlı kalarak gerçekleşmeyeceğini, bireylerin neyi öğrenip öğrenemeyeceklerini kendilerinin seçmesi ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedirler. Bu durum, formal bir eğitim kurumundaki sınıf düzeyi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında bir farklılık olmamasının önemli gerekçelerinden olarak düşünülebilir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Salas (2010)'ın öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelediği çalışma sonucunda, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Acar (2014) fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerini ortaya koymayı amaçlamış ve sınıf düzeyi değişkeni ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Sökmen (2012) de sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) ise hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerini incelemiş ve öğrenim görülen sınıfa göre kendi kendine öğrenmeye hazıroluş puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra, öz-yönetimli öğrenme becerileriyle ilişkili olan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında farklılık olup olmadığının incelendiği araştırmalarda da sınıf düzeyi ile yaşam boyu öğrenme

eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diker Coşkun, 2009; Erdoğan, 2014).

4.5. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarıya Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaların, akademik başarılarına göre dağılımı Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Akademik Başarıya Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Akademik Başarı Düzeyi</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
0-0,99	34	77,26	12,13
1,00-1,49	50	81,88	12,04
1,50-1,99	176	82,78	9,84
2,00-2,49	424	82,01	10,84
2,50-2,99	828	84	9,84
3,00-3,49	880	84,76	10,18
3,50 ve üzeri	208	87,74	9,14
Toplam	2600	84,02	10,27

Tablo 4.9 incelendiğinde, öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin en yüksek ortalamanın 3,5 ve üzeri not ortalamasına sahip öğrencilerde olduğu (87,74) görülmektedir. Bunu 3,00-3,49 ortalamasına sahip bireyler (84,76) izlemektedir. Ardından 2,50-2,99 (84); 1,50-1,99 (82,78); 2,00-2,49 (82,01); 1,00-1,49 (81,88) ortalamasına sahip bireyler yer almaktadır. En düşük ortalama ise 0,-0,99 aralığındadır (77,26). Akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10: Akademik Başarıya Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	7115,443	6	1185,907	11,520	,000
Gruplar içi	266929,06	2593	102,942		
Toplam	274045	2599			

p<0,05

Tablo 4.10'a göre üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0,05).

Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11: Akademik Başarıya Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

<i>Gruplar</i>		<i>Ortalama Farkı</i>
0-0,99	0-0,99	
	1,00-1,49	
	1,50-1,99	
	2,00-2,49	
	2,50-2,99	-6,73771
	3,00-3,49	-7,49098
	3,50 ve üzeri	-10,47087
1,00-1,49	0-0,99	
	1,00-1,49	
	1,50-1,99	
	2,00-2,49	
	2,50-2,99	
	3,00-3,49	
	3,50 ve üzeri	-5,85558(*)
1,50-1,99	0-0,99	
	1,00-1,49	
	2,00-2,49	
	2,50-2,99	
	3,00-3,49	
	3,50 ve üzeri	-4,95149(*)
	2,00-2,49	0-0,99
1,00-1,49		
1,50-1,99		
2,50-2,99		-1,99534(*)
3,00-3,49		-2,74861(*)
3,50 ve üzeri		-5,72850(*)
2,50-2,99		0-0,99
	1,00-1,49	
	1,50-1,99	
	2,00-2,49	1,99534(*)
	3,00-3,49	
	3,50 ve üzeri	-3,73316(*)
	3,00-3,49	0-0,99
1,00-1,49		
1,50-1,99		
2,00-2,49		2,74861(*)
2,50-2,99		
3,50 ve üzeri		-2,97990(*)

	<i>Gruplar</i>	<i>Ortalama Farkı</i>
3,50 ve üzeri	0-0,99	10,47087(*)
	1,00-1,49	5,85558(*)
	1,50-1,99	4,95149(*)
	2,00-2,49	5,72850(*)
	2,50-2,99	3,73316(*)
	3,00-3,49	2,97990(*)

Tablo 4.11 incelendiğinde 3,5 ve üzeri not ortalamasına sahip olan bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puanların 0-0,99 ve bunu takip eden tüm ortalamalara göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra 2,50-2,99 ve 3,00-3,49 ortalamalarına sahip üniversite öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puanlar da 0-0,99; 2,00-2,49 ortalamalarına sahip üniversite öğrencilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tabloya göre, üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, not ortalaması yüksek olan üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin puanlarının da daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Öz-yönetimli öğrenenler, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilen, farklı öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilen, kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen, zamanı etkili bir şekilde planlayabilen, öğrenme sonuçlarını değerlendirebilen ve öğrenme eksikliklerini belirleyerek bu eksiklikleri tamamlama konusunda gerekli düzenlemeleri yapabilen bireylerdir. Bu becerilerin akademik başarı ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Demirtaş ve Özer (2007), zaman yönetimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Subaşı ise (2000) önceliklerini saptama, zamanı analiz ederek planlama yapma, farklı öğrenme stratejilerinden yararlanma ve çalışmasını yönetme gibi verimli ders çalışma yöntemlerinin akademik başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öz-yönetimli öğrenme özelliklerine sahip bireylerin akademik başarılarının yüksek olmasını açıklar niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde ise, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarının ilişkili bulunduğu araştırmaların olduğu görülmektedir. Avdal (2013) araştırmasında, hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) de akademik başarısı daha

yüksek (3,00 ve üzeri) olan hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karataş (2013) ise öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyleri ile akademik başarı ortalamaları arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Acar (2014) da benzer şekilde not ortalaması 2-2,5 ve 3,5 olan fen bilgisi öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yurtdışı alanyazın incelendiğinde de, araştırmalarda akademik başarı ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Haggerty (2000) yetişkin öğrenenlerin akademik başarıları ile öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Hall (2011) üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Carson (2012) yüksek akademik başarıya sahip ortaokul öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmelerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Edmondson ve diğerleri (2012)'nin yürüttüğü meta-analiz çalışmasında da akademik başarı ile öz-yönetimli öğrenme arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Cazan ve Schiopca (2014) ise, akademik başarının üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmelerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz-yönetimin ilişkili olduğu bir kavram olan yaşam boyu öğrenmenin de akademik başarı ile ilişkili olduğu Diker Coşkun (2009)'un araştırmasında ortaya konmuştur. Diker Coşkun (2009) yüksek akademik başarı algısına sahip üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, akademik başarı algısı düşük öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ele alındığında, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı arasında bir ilişkinin olduğu, akademik başarısı daha yüksek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin de anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Benzer olarak, alanyazında akademik başarısı yüksek olan bireylerin, öz-düzenleme becerilerinin de daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Üredi ve Üredi, 2005; Turan, 2009) yer almaktadır.

4.6. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaların, üniversiteye giriş puan türlerine göre dağılımı Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12: Üniversite Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Üniversiteye Giriş Puan Türü</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Matematik-Fen (MF)	1426	83,34	10,21
Türkçe-Matematik (TM)	895	84,36	10,15
Türkçe-Sosyal (TS)	104	87,66	9,44
Dil	105	83,98	11,16
Yetenek Puanı	70	88,14	10,73
Toplam	2600	84,02	10,27

Tablo 4.12’de üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile üniversite giriş puan türleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın yetenek puanı ile üniversiteye girmiş olan öğrenciler olduğu görülmektedir (88,14). Bunu Türkçe-Sosyal (TS) puanı izlemektedir (87,66). Ardından Türkçe-Matematik (TM) puanları (84,36) ve Dil puanı (83,98) yer almaktadır. En düşük ortalamaya sahip öğrencilerin ise Matematik-Fen puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler olduğu görülmektedir (83,34). Akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.13’de yer almaktadır.

Tablo 4.13: Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3324,958	4	831,240	7,968	,000
Gruplar içi	270720,080	2595	104,324		
Toplam	274045,038	2599			

p<0,05

Tabloya göre üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile üniversiteye giriş puan türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.14'de yer almaktadır.

Tablo 4.14: Üniversiteye Giriş Puan Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Grup Karşılaştırmaları Sonuçları

<i>Gruplar</i>		<i>Ortalama Farkı</i>
Matematik-Fen (MF)	Türkçe-Matematik (TM)	
	Türkçe-Sosyal (TS)	-4,32054*
	Dil	
Türkçe-Matematik (TM)	Yetenek Puanı	-4,79994*
	Matematik-Fen (MF)	
	Türkçe-Sosyal (TS)	-3,30815*
Türkçe-Sosyal (TS)	Dil	
	Yetenek Puanı	-3,78755*
	Matematik-Fen (MF)	4,32054*
Dil	Türkçe-Matematik (TM)	3,30815*
	Türkçe-Sosyal (TS)	
	Yetenek Puanı	
Yetenek Puanı	Matematik-Fen (MF)	4,79994*
	Türkçe-Matematik (TM)	3,78755*
	Türkçe-Sosyal (TS)	
	Dil	

Tablo 4.14'e göre Matematik-Fen (MF), Türkçe-Matematik (TM), Türkçe-Sosyal (TS) ve yetenek puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe-Sosyal (TS) ve yetenek puanlarının anlamlı düzeyde Matematik-Fen (MF) ve Türkçe-Matematik (TM) puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, Türkçe-Sosyal (TS) ve yetenek puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, Matematik-Fen (MF) ve Türkçe-Matematik (TM) puanları ile üniversiteye giren öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri konu alanlarına ilişkin bulgular ile tutarlılık göstermektedir. İlgili alt probleme ilişkin analiz sonuçlarında da, en yüksek öz-yönetimli öğrenme beceri puanlarına sahip öğrenciler yetenek puanları ile üniversiteye giren güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine aittir. En düşük ortalama ise, Matematik-Fen (MF) puanları ile üniversiteye giren fen bilimleri konu

alanlarındaki öğrencilere aittir. Bu durumun, öğrencilerin lisedeki tercihlerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkilemesiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Alanyazında, öğrencilerin kendi istekleriyle seçtikleri, öğrenme ihtiyaçlarını kendilerinin belirledikleri, kendi öğrenme tercihlerini daha çok göz önünde bulundurabildikleri bölümlerdeki öğrencilerin öğrenme ve öğrenmelerini sürdürme konusunda daha istekli oldukları ortaya konmuştur. Özyoğurtcu (2007) araştırmasında, Anadolu güzel sanatlar liselerini seçen öğrencilerin daha çok kendi istekleriyle bu okulları tercih ettikleri ve müzik eğitimlerine devam etme konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sarıkaya ve Khorshid (2009) ise, öğrencilerin sayısal puan türünü seçmeleri ve fen bilimleri konu alanına yönelme gerekçelerinin daha kolay iş bulma ve daha yüksek gelir elde etmek ile bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Sarıkaya ve Khorshid (2009) araştırmalarında, fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin başkalarının önerisi ile ve çaresizlik duyguları ile bu alana yönelmelerini sosyal ve sağlık bilimleri konu alanını seçen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuşlardır. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ile ortak boyutları olan öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine ilişkin yapılan bazı araştırmalarda da, sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin diğer puan türleri ile üniversiteye giren öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Gömlüksiz ve Demiralp, 2012).

4.7. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapma isteğine göre değişip değişmediğini ortaya koymak üzere yapılan t-testi analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.15: Lisansüstü Eğitim Yapma İsteğine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi İstatistikleri

<i>Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	1947	84,87	10,04	2598	7,406	,000
Hayır	653	81,47	10,52			

p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde lisansüstü eğitim yapmak isteyen üniversite öğrencilerinin ortalamasının 84,87 olduğu; lisansüstü eğitim düşünmeyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme beceri ortalamalarının ise 81,47 olduğu görülmektedir. t-testi sonuçları incelendiğinde lisansüstü eğitim yapma isteğine göre öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Buna göre, lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yönetimli öğrenenlerin, güdülenme düzeyi yüksek, kendini geliştirmeye istekli ve öğrenimini sürekli hale getirmeyi amaçlayan bireyler oldukları söylenebilir. Bu özelliklerin, bireylerin mesleki ve akademik gelişimlerini sağlayan bir süreç olarak lisansüstü eğitim alma isteklerini de arttırdığı düşünülebilir. Çünkü lisansüstü eğitim, bireyin alanında ilerlemesine, derinlemesine bilgi sahibi olmasına, öğrenimini sürekli hale getirmesine ve kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, lisansüstü eğitim almak isteyen bireylerin öğrenmeyi seven ve öğrenme konusunda güdülenmiş bireyler oldukları ifade edilebilir. Saracaloğlu (2008) araştırmasında, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, akademik olarak 'yeterli' düzeyde güdülenmeye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öz-yönetimli öğrenmenin, lisansüstü eğitim yapma ve öğrenmeyi sürekli hale getirme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014)'nın araştırmalarında, lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin, kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeylerinin diğer öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fox (2011) ise öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin öğretmenlerle görüşmeler yapmış ve öğretmenler öğrenme ve gelişimlerinin maddi kazanç ya da mesleki yükseliş ile ilgili olmadığını, daha çok kendilerini geliştirme isteğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Buna göre öz-yönetimli öğrenenlerin, lisansüstü eğitim yapma isteklerinin öncelikli olarak maddi kazanç ya da yükselme kaygısıyla değil; kendilerini geliştirme, alanlarında daha fazla bilgi edinme ve öğrenmeye sürekli devam etme isteği ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öz-yönetimli öğrenme konusundaki araştırmalara benzer şekilde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitim yapma isteği arasında da olumlu bir ilişkinin olduğu

alanyazında ifade edilmektedir. Acar (2007) akademik çalışma yapmak isteyen tıp fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırlanış puanlarının istemeyenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diker Coşkun (2009)'un araştırmasında, lisansüstü çalışma yapmak isteyen üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Kozikoğlu (2014)'nin araştırmasında da lisansüstü eğitim yapmak isteyen üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeteneklerinin istemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Gelir Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin ortalamaların, gelir düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16: Gelir Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Aylık Ekonomik Gelir</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
0-999	176	87,76	9,39
1000-1999	496	84,29	10,45
2000-2999	572	84,98	9,46
3000-3999	468	83,95	10,67
4000-4999	266	83,08	10,51
5000 ve üzeri	622	84	10,66
Toplam	2600	84,02	10,27

Tablo 4.16'ya göre öz yönetimli öğrenme becerileri ortalaması en yüksek olan gelir düzeyi grubu 0-999 olarak belirlenmiştir (84,98). Bunu 2000-2999 ortalamasına sahip grup izlemektedir (84,98). Ardından 1000-1999 (84,29); 3000-3999 (83,95) ve 5000 ve üzeri gelir düzeyine sahip grup izlemektedir. En düşük grup ise 4000-4999'dur (83,08). Gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının ortaya konması amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17: Gelir Düzeyine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	368,737	5	73,747	,699	,624
Gruplar içi	273676,301	2594	105,504		
Toplam	274045,038	2599			

p>0,05

Tablo 4.17’de göre gelir düzeyi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna göre, gelir düzeyinin değişmesinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı ifade edilebilir.

Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelir düzeyine göre farklılaşmamasının gerekçesi, öz-yönetimli öğrenmenin, gelir düzeyi ya da maddi kaygı ile ilgili olmaması, öğrenme isteği ve maddi olanaklardan bağımsız olarak kendini geliştirme isteğinden kaynaklanması olarak düşünülebilir. Fox (2011)’un araştırmasında da öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenen olma isteklerinin maddi kazanç ile ilgili olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelir düzeyine farklılık göstermemesine açıklık getiren bir bulgu olarak kabul edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, gelir düzeyindeki farklılaşmaların öz-yönetimli öğrenme becerilerini değiştirmedine ilişkin araştırmalar olduğu görülmektedir. Kılıç ve Sökmen (2012) araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ile ailenin gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. Acar (2014) da fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atacanlı (2007) ise tıp fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyi ile hane halkının gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

4.9. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Hacettepe ve Başkent üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18: Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

		Öz-Yönetimli Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri
Öz-Yönetimli Öğrenme	Pearson	1	,511*
	p		,000
	n	2600	2600
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Pearson	,511*	1
	p	,000	
	n	2600	2600

Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4.18 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < ,000$; ,511). Buna göre, bu becerilerden birinin artması diğerinin de artmasına; birinin azalması diğerinin de azalmasına neden olmaktadır. Kısacası, öz-yönetimli öğrenme ile yaşam boyu öğrenme birlikte değişim göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin özellikleri incelendiğinde, birbirlerine benzeyen özellikler taşıdıkları ve zaman zaman birbirlerini kapsadıkları görülmektedir. Bu benzerlikler, iki kavram arasındaki ilişkiyi açıklar niteliktedir. Yaşam boyu öğrenenler; öğrenmeyi seven, meraklı, eleştirel, öz-değerlendirme yapan, vizyon sahibi, kendi öğrenme sürecine uygun stratejileri seçen ve yöneten bireyler olarak tanımlanırken (Candy, Crebert, O'Leary, 1994); öz-yönetimli öğrenenler ise, açık, meraklı, düzenli, güdülenmiş, hevesli öğrenmeye değer veren ve öz-kontrollü bireyler olarak tanımlanmaktadır (Jennett, 1992: 101). Alanyazındaki bu benzerlikler birlikte ele alındığında, yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazında yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme birbirleriyle ilişkili iki kavram olarak yer almaktadır. Greveson ve Spencer (2005)'a göre öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenmenin ön koşulu olarak ifade edilmektedir. Candy (1991)'ye göre öz-yönetimli öğrenme ve yaşam boyu öğrenme karşılıklı bir ilişki içerisindedir ve yaşam boyu öğrenme, öz-yönetimli öğrenmenin boyutlarından bir

tanedir (Akt: Loyens ve diğeri, 2008: 416). Mocker ve Spear (1982) ise öz-yönetimin, yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Brockett ve Hiemstra (1991: 19) da öğrenmede öz-yönetimin yaşam boyu öğrenme bakış açısına göre düşünülmesinin çok önemli olduğunu belirtmektedirler.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından (okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi) nasıl bir değişim gösterdiğinin ortaya konmasıdır. Bunun yanı sıra araştırmada, üniversite öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Bu amaçla yürütülen araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin, ölçeğin alt boyutları olan güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven boyutlarına ilişkin puanların da kendi orta puanlarının üzerinde olduğu görülmüştür.
2. Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenim görülen okul türü arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Araştırmada ele alınan değişkenlerden biri cinsiyettir. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet açısından incelenmesi sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında öz-yönetimli öğrenme becerileri bakımından anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucuna göre, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Araştırmada ele alınan bir diğer değişken öğrenim görülen konu alanıdır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri konu alanına göre öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları incelendiğinde, en düşük puanın, fen bilimleri alanında öğrenim gören öğrencilere ait olduğu ortaya konmuştur. Fen bilimlerini, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler izlemiştir. Öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları en yüksek olan alan ise güzel sanatlar olarak belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğrenim gördükleri konu alanları arasında anlamlı farklılıklar da bulunmuştur. Bu farklılıklar incelendiğinde; güzel sanatlar, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri konu alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, fen bilimleri konu alanında öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. Araştırmada, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarının birbirlerine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonunda Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim görmekte birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.
6. Akademik başarı ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki farklılığın incelenmesi sonucunda, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.
7. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin üniversiteye giriş puan türü değişkeni bakımından da ele alındığı araştırmada, en yüksek ortalamaya yetenek puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Türkçe-Sosyal (TS), Türkçe-Matematik (TM) ve dil puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin puanlarının izlediği ortaya konmuştur. En düşük ortalamaya sahip öğrencilerin Matematik-Fen (MF) puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversiteye giriş puan türü ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yetenek ve Türkçe-Sosyal (TS) puanı ile üniversiteye giren öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri Türkçe-Matematik (TM) ve Matematik-Fen (MF) puanı ile üniversiteye giren öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

8. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile lisansüstü eğitim yapma istekleri incelendiğinde, lisansüstü eğitim yapmak isteyen üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, böyle bir eğitim almak istemeyenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
10. Araştırmada son olarak, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında, pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Benzer şekilde ölçeğin güdülenme, öz-kontrol, öz-izleme ve özgüven alt boyutlarında da öğrenciler orta puanın üzerinde tepki göstermişlerdir. Yine de “öğrenmeyi izleme” ve “öğrendiklerini gözden geçirme”ye ilişkin maddelerin ölçek maddeleri içinde en düşük ortalamalara sahip olduğu bulgusundan hareketle öğretim ortamlarının tasarlanmasında öğrencilerin öz-kontrol becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yansıtıcı günlüklerden, öğrenme performansını değerlendirme ölçeklerinden ve bilişsel ve/veya üst-bilişsel öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir.
2. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, yaratıcılığın önemli görüldüğü ve desteklediği güzel sanatlar alanında daha yüksek bulunması ve yaratıcılık ve öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olması; öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bununla ilgili olarak ilkokuldan itibaren, öğretim ortamlarında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirmeye odaklanan etkinliklere daha fazla yer verilmesinin, üst-düzey düşünme becerilerinin yanısıra öz-yönetim becerilerinin de gelişimine hizmet edeceği düşünülmektedir.

3. Analizler sonucunda öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin akademik başarılarına ve lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başarılı olan ve akademik kariyer yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak etkinliklerin üniversitelerde akademik performansın artırılmasına da hizmet edeceği söylenebilir.
4. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur, ancak bu ortalamaların daha yüksek olmasının sağlanabilmesi amacıyla, üniversitelerde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirmelerine yönelik etkinliklere yer verilmesi önemli görülmektedir. Bu amaçla öğrenme amaçları belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alınması, derste farklı öğrenme stratejilerine yer verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyip değerlendirebilecekleri sınaama durumlarının oluşturulmasına önem verilmelidir.
5. Öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme yakından ilişkili kavramlardır. Üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de geliştirilmesi sağlanabilir. Dolayısıyla, bireylerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirecek öğrenme yaşantıları düzenlenerek, bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına katkıda bulunulabilir.

5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini destekleyici etkinliklerle tasarlanmış öğretim ortamlarının bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki etkisine yönelik deneysel araştırmalar yürütülebilir.
2. Öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini hangi ortamlarda ve hangi yollarla kazandıkları ve/veya geliştirdikleri yürütülecek nitel çalışmalarla derinlemesine incelenebilir.

3. Lisans ve lisansüstü düzeylerdeki programlara devam etmekte olan öğrencilerin öz-yönetim becerileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir. (Örgün eğitime devam edenler-açık öğretime devam edenler; yüksek lisans-doktora öğrencileri vb.)
4. Bu araştırmanın çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmuştur. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul, lise) öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenebilir.
5. Üniversitelerdeki akademik programları yürütmekle sorumlu olan öğretim elemanlarının öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 586-596.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 149-160.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Allan, W. E. (1980). *Continuing education relations between Lake-Sumter Community College and its service area as embodied in the concept of lifelong learning*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Florida: Florida State University.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *8th International Educational Technology Conference*. [Çevrim-içi: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>], Erişim tarihi: 10.08.2015.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aspin, D.&Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning* (Cilt 1), 3-33. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (LPA) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Avdal, E. Ü. (2003). The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse Education Today*, 33, 838-841.
- Ay, Y. (2010). *Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 53-61.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı ve başarısızlık yüklemeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bagheri, M. Ali, W. Z. W. Abdullah, M. C. B & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology students. *Contemporary Educational Technology*. 4(1), 15-29.
- Barrow, R. & Keeney, P. (2001). Lifelong learning and personal fulfillment. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning* (Cilt 1), 53-60. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Baumgartner, L. M. (2003). *Adult learning theory: a primer*. The Ohio State University.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), 588-606.
- Bijou, S. V. Peterson, R. F. & Ault, M. H. (1968). A method to integrate descriptive and experimental field studies at the level of data and empirical concepts. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 175-191.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006) Assessment for learning and learning how to learn: a theoretical enquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2), 119-132.
- Bouchard, P. (2012). Self-directed learning and learner autonomy. Seel, N. M. (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 2997-3000. New York: Springer Science and Business Media.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. Maclean, R. ve Wilson, D. (Eds.). *International handbook of education for the changing world of work*. New York: Springer Science and Business Media.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods Research*. 21(2), 230-258.
- Bruno, L. Q. (2009). *Lifelong learning characteristics and academic achievement of eighth-grade students: Lessons for educators in preparing students for global citizenship*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Walden University.
- Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (2010). Principals-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. Grimm, L. G ve Yarnold P. R. (Eds.). *Reading and understanding multivariate statistics*, 99-136. Washington: American Psychological Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: more than meets the eye. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 9-46. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Candy, P. C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education.. *National Board of Employment, Education and Training*, Report no 28. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Canipe, J. B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The University of Tennessee.
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Chattanooga: The University of Tennessee.
- Cazan, A. M. & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Chen, S. H. (2007). *Relationship between lifelong learning and life satisfaction in older adults in Taipei Metropolitan, Taiwan*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Lynn University.
- Cox, B. F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The University of Tennessee.
- Crick, R. D., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, 11 (3), 247-272.
- Csapo, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18 (2), 195-210.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in further education*. New York: Continuum.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, Ö. ve Yurdağül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study. *E-International Journal of Educational Research*, 4 (3), 58-73.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. (2009a). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference*. Hacettepe Üniversitesi, 696-703.
- Demirel, M. (2009b). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1709–1716.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1 (1), 87-105.

- Demirel, M. ve Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1: 100-111.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 34-47.
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2010). A study on the assesment of undergraduate students' learning preference. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4429-4435.
- Duman, Z. Ç. ve Şengün, F. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyi arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 26-31.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L. & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7 (1), 40-48.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). Educational psychology windows on classrooms. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisenman, G. (1990). Self-directed learning-a growth process? Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 93-122. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* 219-237. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, D. G. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Fidan, N. (1993). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- 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.
- 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 Doctor of Education Thesis. Maine: The University of Maine.
- Fredriksson, U. & Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *The Curriculum Journal*, 18 (2), 127-134.
- Gage, N., L. & Berliner, D., C. (1984). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gagne, R. M. & Driscoll, M., P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*, 48 (1), 18-33.
- Gerstner, L. S. (1990). On the theme and variations of self-directed-learning. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 67-92. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Gibbons, M. & Phillips, G. (1982). Self-education: the process of life-long learning. *Canadian Journal of Education*, 7 (4), 67-86.
- Giese, A. (2006). *Implementing learning-how-to-learn strategies*. www.clomedia.com Erişim tarihi: 6 Nisan 2015.
- Gömleksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 777-795.
- Grandinetti, M. (2013). *Motivation to learn, learner independence, intellectual curiosity and self-directed learning readiness of prelicensure sophomore baccalaureate nursing students*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Chester: Widener University.
- Greveson, G.C. & Spencer J. A. (2005). Self-directed learning-the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39, 348-349.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education*, 41 (3), 125-149.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Athens: University of Georgia.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M. & Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace-implications for business, industry and higher education. *Higher Education*, 16, 303-317.
- Güçlü, S. Bostan, N. ve Tabak, R. S. (2012). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 459-468.

- Günüç, S. Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 244-258.
- Haggerty, D. L. (2000). *Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. New Orleans: University of New Orleans.
- Hall, J. D. (2011). *Self-directed learning characteristics of first-generation, first-year college students participating in a summer bridge program*. Unpublished Doctor of Education Thesis. South Florida: University of South Florida.
- Haseki, H. İ., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2015). Türkiye’de yaşamboyu öğrenme ve yansımaları. Akkoyunlu, B., İşman, A. ve Odabaşı, H. F. (Eds). *Eğitim teknolojileri okumaları 2015*, 41-64. Ankara: Tojet.
- Hofmann, P. (2008). Learning to learn: A key-competence for all adults?!. *Convergence*, 41 (2-3), 173-181.
- Hutto, S. T. (2009). *The relationships of learning style balance and learning dimensions to self-directed learning propensity among adult learners*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Mississippi: The University of Southern Mississippi.
- İlhan Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jarvis, P. (1990). Self-directed learning and the theory of adult education. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 47-65. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. New York: Taylor & Francis Group. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 47-66. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Jennett, P. A. (1992). Self-directed learning: a pragmatic view. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 12, 99-104.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 19 (4), 404-416.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarılar arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 343-362.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kasworm, C. E. (1983). An examination of self-directed contract learning as an instructional strategy. *Innovative Higher Education*, 8 (1), 45-54.
- Kaufman, D. M (2003). Applying educational theory in practice. *British Medical Journal*, 326, 213-216.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 223-228.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Kocaman, G. Dicle, A. Üstün, B. ve Çimen, S. (2004). Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı*, İzmir.
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3 (3), 29-43.
- Küçükler, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, C. H. & Kim, S. H. (2005). Development of the self-directed mathematics learning test based on Vygotsky. *Journal of Korea Society of Educational Studies in Mathematics: School Mathematics*, 7(3), 253-268.
- Long, H. B. (1990). Changing concepts of self-direction in learning. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*, 1-7. Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S.H., Gibson, L., W. & Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 411-418.
- Loyens, S. 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 (4), 411-427.
- Longworth, N. (2001). Learning communities for a learning century. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning* (Cilt 2), 591-617. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1986). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 391-410.

- McCurdy, D. W. (1973). An analysis of qualities of self-directedness as related to selected characteristics of I.S.C.S. students. *ERIC*.
- McKie, J. (2000). Ageing with technology: adult viability in a technological world. Field, J & Leicester, M. (Eds.). *Lifelong learning, education across the lifespan*, 276-288. London: Routledge-Falmer.
- McWilliams, S. (2013). *Choosing learning in later life: Constructions of age and identity among lifelong learners*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Florida: Florida State University.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-13.
- Mertler, C., A. & Vannata, R., (2002). *Advanced and multivariate statistical methods. practical application and interpretation*. Mcnaughton and Gunn Inc.
- Mocker, D. W. & Spear G. E. (1982). *Lifelong learning: formal, nonformal, informal and self-directed*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf>], Erişim tarihi: 05.01.2015.
- Nguyen, H. C. (2011). *California Community College educational leaders' perceptions of lifelong learning*. Unpublished Doctor of Education Thesis. California: California State University.
- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Duquesne University.
- O'Shea, E. A. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43 (1), 42-70.
- Oddi, L. F. (1984). *Department of an instrument to measure self-directed continuing learning*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Illinois: Northern Illinois University.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Oester, T., K. & Oester, D., E. (1997). *Life-long learning: learning to be productive*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425409.pdf>], Erişim tarihi: 18.02.2015.
- Oliva, P.F.(2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson Education Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations, principals and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri; AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyoğurtcu, S. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin güzel sanatlar liselerini seçmelerinde ailenin ve sosyal çevrenin*

etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Piling-Cormick, J. & Garrison, D.R. (2007). Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2), 13-33.
- Pilling-Cormick, J. (1990). *The assessment of self-directed learning among pre-service students in an Ontario faculty of education*. Unpublished Master of Education Thesis. Ontario: Brock University.
- Rawson, M. (2000). Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25 (2), 225-238.
- Reinsch, E. J. (2007). *The relationship among lifelong learning, emotional intelligence and life satisfaction for adults 55 years of age or older*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. St. Louis: University of Missouri.
- Rempel, K. A. (2010). *The reality of lifelong learning in a rural community*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Alberta: University of Calgary.
- Rizvi, F. (2007). Philosophical perspectives on lifelong learning. Aspin, D. N. (Ed.). *Lifelong learning: Beyond neo-liberal imaginary*, 114-130. Dordrecht: Springer.
- Roderick, C. (2003). *The development of self-directed learning abilities: experiencing first-year at renaissance college*. Unpublished Master of Education Thesis. Ottawa: The University of New Brunswick.
- Saban, A. İ. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (1), 35-58.
- Saks, A. & Leijen, A. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 179-208.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 393-423.
- Sarmasoğlu, Ş. ve Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazırlaş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.
- 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. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem based learning*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 62-69.
- Singh, M. (2002). The global and international discourse of lifelong learning from the perspective of UNESCO. Harney, K. Heikkinen A., Rahn, S. Schemmann, M (Eds.). *Lifelong learning: one focus, different systems*. Frankfurt: Peter Lang.
- Skilbeck, M. (2006). Lifelong learning, participation and equity. Chapman, J. D. ve diğerleri (Eds.). *Participation in learning: Why, what, where and how do people learn?*,47–78. Dordrecht: Springer.
- Slavin, R., E. (2006). *Educational psychology theory and practice*. Boston: Allyn&Bacon.
- Smith, M. G. (1991). *In-school suspension: A study o f adult education students at Ruben Daniels Lifelong Learning Center High School*. Unpublished Master of Education Thesis. Michigan: Central Michigan University.
- 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.
- Spencer, J. A. & Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318 (7193), 1280-1283.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407416.pdf>], Erişim tarihi: 23.06.2015.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Inc.
- Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2010). Development of the PROSDLS:A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 20 (10), 1-20
- Subaşı, H. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 50-56.
- Şahin, M. S. (2013). The adaptation of self-directed mathematics learning attitude scale into Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 209-223.

- Şahin, M., Akbaşlı, S ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2008). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunluşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 695-706.
- Teng, K. H. (2005). *Perceptions of Taiwanese students to english learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Idaho: University of Idaho.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Teo, T., Chee, T. S., Beng, L. C., Sing, C. C., Ling, K. J. H. & Mun, C. H. (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55(4), 1764–1771.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, J. E. (2007). *Readiness for self-directed learning: Comparison of college-prep and vocational education public high school seniors*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. St. Louis: University of Missouri.
- Tyler, W. R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow (The fauré report)*. Paris: UNESCO.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2010). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14 (2), 66-83.
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61 (3), 391-405.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yen, N. L., Bakar, K. A., Roslan, S., Suluan W. & Abdul Rahman, P. Z. M. (2005). Self-regulated learning and its relationship with student-teacher interaction. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20 (1-2), 41-63.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Boekaerts, M., Pintrich, P., R., Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 477-3547


03 Kasım 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 20.10.2014 tarih ve 1954 sayılı yazınız

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **İlkay AŞKIN**'ın Doç. Dr. Melek DEMİREL danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 21.10.2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. J. Şebnem HARPUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 240 - 3761

18 Kasım 2014

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **İlkay AŞKIN, Doç. Dr. Melek DEMİREL** danışmanlığında yürüttüğü "**Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması gereği Üniversitenizin ekte isimleri belirtilen bölümlerinde uygulama yapmak istemektedir.

Bilgilerinize, söz konusu çalışmanın yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Prof. Dr. A. Murat TUNCER
Rektör

*İktisadi Bilimler
Fakültesi
Devlet İktisatçısı
Görevlileri, İktisat
ve İstatistik Fak.*

uygundur
Mühendislik Fakültesi Dekanları,
Sosyal Bil. Fak. Dekanları,
Hukuk Fak. Dekanları,
İİBF Dekanları,
İktisadi Bilimler Fak. Dekanları,
İktisat Fak. Dekanları,
İstatistik Fak. Dekanları,

- Ek:
- Üniversitemiz Etik Komisyonu Toplantı Tutanağı (6 sayfa)
 - Dilekçe (1 sayfa)
 - Üniversitemiz Etik Komisyon Başvuru Formu (17 sayfa)
 - Ölçek Uygulaması (9 sayfa)

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	
Genel Evrak Bldesi	
KAYIT	TARİH
SAYI	24 KASIM 2014
BİLGİ	005085
HAVALE	GEREĞİ
DGSYA NO	
EKLER	

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ DENEME FORMU

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Öğrenmelerimi başkalarının (öğretmen, arkadaş, vb.) yardımı olmadan gerçekleştiririm.					
2.	Neyi başarıp, neyi başaramayacağım konusunda objektif olabilirim.					
3.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
4.	Yeni şeyler öğrenmekten bıkmam.					
5.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
6.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
7.	Bir bilgiyi öğrenmem gerektiğinde en doğru kaynağı araştırırım.					
8.	Öğrenmek zorunda olduğum bir konuyu, beni ne kadar zorlasa da öğrenmekten vazgeçmem.					
9.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
10.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
11.	Yeni bir şeyi öğrenmek için farklı yollar bulabilirim.					
12.	Herhangi bir problem durumuyla karşılaştığımda, problemi çözmek amacıyla neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
13.	Öğrenme sürecimin sonunda amaçlarıma ne düzeyde ulaştığımı kontrol ederim.					
14.	İstediğim her şeyi öğrenebilirim.					
15.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
16.	Öğrenme konusunda sorumluluk sahibi bir birey olduğumu düşünürüm.					
17.	Öğrenmekten keyif alırım.					
18.	Öğrenme için farklı materyallerden (ders kitabı, bilgisayar, vb.) yararlanırım.					
19.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
20.	Öğrenmek istediğim konuya kolayca odaklanabilirim.					
21.	Kullandığım öğrenme yöntemlerinin etkililiğini kontrol ederim.					
22.	Öğrenmem söz konusu olduğunda, girişken davranırım.					

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
23.	Bir bilgiyi öğrenmem gerektiğinde en iyi öğrenebileceğim materyalleri (ders kitabı, bilgisayar, vb.) seçerim.					
24.	Bir işe başladığımda, o konuda kendimi yeterli bulana kadar çalışmayı sürdürürüm.					
25.	Öğrenme konusunda eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
26.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
27.	Bir bilgiyi öğrenmek istediğimde, onu herhangi bir yerde (okulda, evde, vb.) öğrenebilirim.					
28.	Hedeflediğim öğrenme amaçlarına ulaşabilirim.					
29.	Neyi ne zaman öğreneceğime ilişkin kontrolün kendimde olmasını isterim.					
30.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
31.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
32.	Sevdiğim/ilgi duyduğum bir konu beni zorlarsa da öğrenmekten vazgeçmem.					
33.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
34.	Yaptığım hataların öğrenme sürecimin bir parçası olduğunu düşünürüm.					
35.	Belirlediğim öğrenme amaçlarına ulaşmak isterim.					
36.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
37.	Öğrenmeye ilişkin önceliklerimi belirleyebilirim.					
38.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
39.	Ne öğreneceğime ilişkin öğrenme amaçlarımı belirlerim.					
40.	Her zaman daha iyisini yapabileceğime inanırım.					
41.	Kullandığım öğrenme yöntemi etkili değilse değiştiririm.					
42.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
43.	Güçlü ve zayıf yanlarıma uygun olarak öğrenme sürecimi düzenleyebilirim.					
44.	Öğrendiklerimin bir gün mutlaka işe yarayacağına inanırım.					
45.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
46.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
47.	Öğrenmeye karar verdiğim bir şeyi, zaman yaratıp mutlaka öğrenirim.					
48.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
49.	Öğrenmek istediğim bir şeyi en iyi nasıl öğrenebileceğimi bilirim.					
50.	Bir bilgiyi öğrenme konusunda sorun yaşadığımda, bu sorunu nasıl çözeceğimi bilirim.					
51.	Kendim için en uygun öğrenme yöntemlerini bilirim.					
52.	Yeni bir şey öğrenmek kendime güvenimi artırır.					
53.	Bireysel olarak çaba gösterdiğim için (zaman ayırma, kendini motive etme, vb.) başarılıyım.					

**EK 3. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN
FAKTÖRLER VE FAKTÖRLERE AİT YÜK DEĞERLERİ**

	Boyutlar									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S24	,646									
S46	,629									
S22	,622									
S16	,619									
S49	,611									
S28	,604									
S37	,601		,322							
S9	,601	,417								
S35	,598		,326							
S43	,589									
S17	,585	,437								
S33	,584									
S31	,577									
S13	,573									
S48	,572			-,341						
S51	,572									
S20	,567									
S6	,563									
S23	,563								,342	
S41	,559									
S40	,559									
S30	,559	,445								
S25	,558									
S12	,557									
S5	,554									
S11	,543									
S4	,542									
S45	,538					-,362				
S26	,531									
S50	,531									
S36	,529	,407								
S3	,518					,387				
S10	,516									
S53	,513									
S21	,510									
S18	,505					-,335				
S34	,503									
S8	,501								-,367	
S38	,486	,419								
S44	,475			-,331						
S15	,467	,415								
S7	,464			,386						
S42	,464			-,347						
S52	,455	,348								
S14	,450				,412					
S2	,433					,394				

Boyutlar										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S27	,430							,346		
S19	,427									
S47	,346								,322	
S39										
S29	,392		,410							
S1							,541			,442
S32	,455									,460

Döndürülmüş Veriler										
Boyutlar										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S48	,705									
S33	,694									
S31	,663									
S46	,603									
S50	,472				,411					
S21	,469									
S45	,469									
S43	,444									,364
S12	,345									
S39										
S17		,729								
S30		,668								
S38		,663								
S15		,630								
S4		,571								
S9		,551						,438		
S10		,540								
S42		,520								,428
S44		,458								,422
S26			,633							
S36			,619							
S34	,355		,579							
S25			,511							
S19			,465							
S37			,461			,362				
S35			,430			,423				
S41	,336		,344			,337				
S3				,639						
S5				,614						
S6				,570						
S2				,502						,377
S13	,359			,495						
S16		,333		,355						
S52		,402			,529					
S51	,339				,511					
S29					,485					
S40					,478					
S49	,419				,460					
S53					,412					
S27						,621				
S14						,554				
S28						,505				
S20						,462				
S11		,324				,398				
S8								,660		
S32								,573		
S24								,441		

Döndürülmüş Veriler										
Boyutlar										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S23								,624		
S18		,347						,624		
S7								,600		
S22									,458	
S47									,453	
S1										,780

EK 4: ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ NİHAİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekte, öz-yönetimli öğrenme becerilerinizi ortaya koymak amacıyla hazırlanan 21 madde ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanan 27 madde bulunmaktadır. Lütfen, tüm soruları dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ölçekteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlarla ve toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

İlkay AŞKIN

Doç. Dr. Melek DEMİREL

ilkayaskin@hotmail.com

melekdemirel@gmail.com

Hacettepe Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

() Kadın

() Erkek

2. Öğrenim gördüğünüz üniversite

() Hacettepe Üniversitesi

() Başkent Üniversitesi

3. Öğrenim Gördüğünüz Fakülte ve Bölüm

() 1. Devlet Konservatuvarı [()Müzik, ()Sahne Sanatları]

() 2. Diş Hekimliği

() 3. Eğitim [()İlköğretim Matematik Öğrt., ()İngilizce Öğrt., ()Okul Öncesi Öğrt., ()Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ()Sınıf Öğrt.]

4. Fen-Edebiyat [()Psikoloji, ()Türk Dili ve Edebiyatı]
5. Güzel Sanatlar [()İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, ()Grafik]
6. Hemşirelik
7. İktisadi ve İdari Bilimler [()İktisat, ()İşletme, ()Sosyal Hizmet]
8. Mühendislik [()Bilgisayar Müh., ()Elektrik Elektronik Müh., ()Endüstri Müh.]
9. Sağlık Bilimleri [()Beslenme ve Diyetetik, ()Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, ()Sosyal Hizmet]
10. Tıp

4. Öğrenim gördüğünüz sınıf

1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

5. Genel akademik başarı ortalamanız (1. sınıf öğrencilerinin Güz dönemine ilişkin akademik başarı ortalamalarını;2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise bugüne kadarki akademik başarı ortalamalarını işaretlemeleri beklenmektedir)

- 0-0.49 0.50-0.99 1.00-1.49 1.50-1.99
- 2.00-2.49 2.50-2.99 3.00-3.49 3.50 ve üzeri

6. Üniversiteye giriş puan türünüz

- Matematik-Fen (MF) Türkçe-Matematik (TM) Türkçe-Sosyal (TS)
- Dil Yetenek Puanı

7. Lisansüstü çalışma (yüksek lisans/doktora) yapmayı düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır

8. Ailenizin aylık ekonomik geliri

- 0-999 TL 1000-1999 TL 2000-2999 TL
- 3000-3999 TL 4000-4999 TL 5000 ve üzeri




		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
13.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

EK 5. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

		Çok Uyuyor	Kismen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kismen Uymuyor	Hiç Uymuyor
1.	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2.	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3.	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4.	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5.	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7.	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8.	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırıyorum.						
10.	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11.	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12.	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13.	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14.	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana zor ve anlamsız gelir.						
15.	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16.	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet, vb.) kullanmam.						
17.	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						

		Çok Uyuyor	Kismen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kismen Uymuyor	Hiç Uymuyor
18.	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19.	Zorunlu değilsem (sınav, proje, vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20.	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21.	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav, vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22.	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23.	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24.	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25.	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26.	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27.	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK 6. ORJİNALLİK RAPORU

Submit File		GradeMark Report Edit assignment settings Email non-submitters						
	AUTHOR	TITLE	SIMILARITY	GRADE	RESPONSE	FILE	PAPER ID	DATE
	İlkay Aşkın	Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Ö...	10% 		•		580339809	06-Oct-2015

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	İlkay AŞKIN
<i>Doğum Yeri</i>	Ankara
<i>Doğum Tarihi</i>	02.03.1987

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Çankaya (Süper) Lisesi, Ankara	2005
<i>Lisans</i>	Başkent Üniversitesi, Ankara	2009
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Ankara	2011
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce	

İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Başkent Üniversitesi, Özel Ayşeabla Okulları	2010
	Kastamonu Üniversitesi	2010-2011
	Hacettepe Üniversitesi (ÖYP Kapsamında Görevlendirme)	2011-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32 (1), 1-18.

Aşkın, İ. ve Demirel, M (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE). 26-28 Nisan 2012, Antalya.

Yağcı, E., Başar, T. ve Aşkın, İ. (2012). Hayat bilgisi dersinin öğrencileri fen ve teknoloji dersine hazırlamadaki etkisi. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-29 Eylül, 2012, Bolu.

Şen, Z., Başar, T., Aşkın, İ. ve Turan, S. (2014). Brain-Based learning studies in turkey: a review for methodological analysis. International Society for Teacher Education (ISfTE). 22-25 Nisan 2014, Antalya.

Demirel, M. ve Aşkın, İ. (2014). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 5-8 Haziran, 2014, Ankara.

Demirel, M, Aşkın, İ. ve Yağcı, E. (2014). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1521-1528.

Demirel, M, Demirkaya, A. S. ve Aşkın, İ. (2015). An Investigation Of Graduate Dissertations About Cooperative Learning: The Case Of Turkey, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2015.

İletişim

e-Posta Adresi	ilkayaskin@hotmail.com
Jüri Tarihi	15.09.2015