

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUKLARI (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**Gizem SALAS
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eskişehir 2010

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUKLARI (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Gizem SALAS

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2010

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Gizem SALAS
Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Aralık, 2010

Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Kendi kendine öğrenme, bireylere kendi öğrenmelerini planlama, sürdürme ve değerlendirme olanağı tanınmasının yanında, herhangi bir eğitim kurumuna ya da yönlendirici bir eğitime ihtiyaç olmadan, bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlamaya yönelik öğrenmeleri ifade eder. Okulda verilen eğitimin belli süre ve konularla sınırlı olduğu, ancak buna karşılık öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği ve öğretmenlik mesleğinin yaşamboyu öğrenmeyi gerektirdiği dikkate alınır, eğitim fakültelerinin, öğretmenleri, yaşamlarının her anında ihtiyaç duyabilecekleri bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda eğitmesi gerekmektedir. Bu araştırma, yirmi birinci yüzyılda hızla artan bilgi birikimi ve bireylerin artan öğrenme ihtiyacı karşısında kendi kendine öğrenmenin öğretmen eğitiminde yeteri kadar dikkate alınmadığı gerçeğinin yarattığı gereksinimden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını saptamaktır. Araştırma kapsamında, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde on farklı lisans programının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 555 öğretmen adayına, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)" uygulanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin orijinal formu İngilizcedir. Çalışma kapsamında, dilsel eşdeğerlik çalışması yapılarak ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına dayalı olarak yedi madde, madde

toplam korelasyonları 0.30'dan düşük olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmışlardır. Ölçek verileri SPSS istatistik paket programında analiz edilerek eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları saptanmış, birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yapılarak lisans eğitiminin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin kullanımı ve öğretmen eğitimi konularında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, kendi kendine öğrenme, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk.

ABSTRACT

TEACHER CANDIDATES' SELF-DIRECTED LEARNING READINESSES (ANADOLU UNIVERSITY SAMPLE)

Gizem SALAS
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Program
December, 2010

Advisor: Asst. Prof. Kİymet SELVİ

Self-directed learning, not only allows individuals to plan, undertake and evaluate their own education, but also it also expresses the learnings that allows them to learn independent of an educational institute or an instructor. Considering the facts that the education provided by the faculty has its own limitations as time and subject, and learning should be a life-long process, and teaching, as a profession, requires life-long learning, faculties of education have to train the teachers on reaching the information that they may need in all stages of their live. This research has been carried out based on the reality that self-learning is neglected in teacher education across the increasing knowledge accumulation and learning needs of individuals in 21st century.

The purpose of this study is to determine the readiness of teacher candidates' towards self-directed learning. During the study, "Self-Directed Learning Readiness Scale", which is developed by Fisher, King and Tague (2001), has been applied to 555 first and forth year teacher candidates selected from ten different license programs of Faculty of Education in Anatolian University. Original form of the scale, used as the data-gathering tool on the screening model, is in English. During the project, linguistic equivalence has been studied and items of the scale have been translated into Turkish. Also, validity and reliability analyses of the scale have been performed. Based on the results of the analyses, seven attributes have been removed from the scale due to their low correlation (less than 0.30). Data gathered using the scale was analyzed using SPSS statistics program, and readiness of the students towards self-directed learning was

determined. As the results of first and fourth year students have been compared, it has been found that license education doesn't positively affect readiness towards self-learning. According to the results of the study, suggestions about teacher education and usage of the scale are listed.

Key Words: Teacher education, teacher candidates, self-directed learning, self-directed learning readiness.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gizem SALAS'ın "Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)" başlıklı tezi 21.12.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Kıymet SELVİ

Üye : Yard.Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Yard.Doç.Dr.Burçin TÜRKKAN

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, Türkiye’de eğitim fakültelerinin eğitim anlayışını sorgulamaya ve öğretmen yetiştirme konusuna farklı bir bakış açısı geliştirmeye katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde deneyimlerini bana aktaran danışman hocam Doç. Dr. Kıymet SELVİ’ ye, araştırmaya önemli katkılar sağlayan Yard. Doç. Dr. Engin KARADAĞ, Arş. Gör. Levent VURAL, Arş. Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK, Arş. Gör. Seray TATLI, Arş. Gör. Ersin KARADEMİR’e ve ölçeğın uygulanmasında destek olan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Ölçeğın uyarlama çalışmasını gerçekleştirmemde katkıları olan Pamukkale Üniversitesi’nde görev yapan değerli hocalarım Prof. Dr. Hüseyin BAĞ, Öğr. Gör. Dr. Nazmi DURKAN, Öğr. Gör. Zeki KASAP, Arş. Gör. Esra UÇAK, Arş. Gör. Dr. Kadir BİLEN ve Arş. Gör. Gül Hanım EROL’a minnetlerimi sunarım.

Yardımlarını esirgemeyen, varlıkları ile bana destek olan arkadaşlarım Zeynep AKIN ve Funda ÇIRAY’a, ayrıca Bahadır KARADEMİR’e ve gösterdikleri sevgi ve sabırla beni destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Gizem SALAS

Eskişehir, 2010

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	xii
KISALTMA LİSTESİ	xiv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Kendi Kendine Öğrenme	5
1.2.1. Kendi Kendine Öğrenme ile İlgili Temel İlkeler	7
1.2.2. Öğretmen Eğitimi ve Kendi Kendine Öğrenme	11
1.3. Amaç	14
1.4. Önem	15
1.5. Sayılılar	16
1.6. Sınırlılıklar	16
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	17

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	21
3. YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Veri Toplama Aracının Uyarlanması	27
3.2.1. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (KKÖHÖ)	27
3.2.2. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması	30
3.2.2.1. <i>Dilsel Eşdeğerlik</i>	30
3.2.2.2. <i>Geçerlik</i>	32
3.2.2.3. <i>Güvenirlilik</i>	37
3.3. Araştırmanın Çalışma Evreni	39
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	40
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	42
4.1. Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular	43
4.2. Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular	44
4.3. Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular	44
4.3.1. Bölümlerin Birinci ve Dördüncü Sınıf Sınıflarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	45
4.3.2. Tüm Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Ait Verilerin t Testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	52
4.3.3. Tüm Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Tek Yönlü ANOVA Testi ile Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	56
5.1. Sonuçlar	56
5.2. Öneriler	57
5.2.1. KKÖHÖ'nün Kullanımına Yönelik Öneriler	58
5.2.2. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler	59
EKLER.....	61
I. Self-Directed Learning Readiness Scale	62
II. 'Self-Directed Learning Readiness Scale' Kullanım İzni	67
III. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin Türkçe Formu ..	69
IV. Pamukkale Üniversitesi Araştırma İzni.....	71
V. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	72
VI. Anadolu Üniversitesi Araştırma İzni	74
KAYNAKÇA	75

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Kendi Kendine Öğrenen Bireyin Sahip Olması Gereken Beceriler	8
2. SDLRS Maddelerinin Alt Ölçeklere Dağılımı	30
3. Uyarlama Çalışmasında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Sınıf Dağılımı	32
4. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	34
5. KKÖHÖ' nün Uyarlanması ile İlgili Faktör Analizi ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar	35
6. KKÖHÖ Maddelerinin Alt Ölçeklere Dağılımı	36
7. Kolmogorow-Smirnow Z Testi Sonuçları	38
8. Çalışma Evreninde Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Sınıf Dağılımı	40
9. Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerinin Bölüm Bazında Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	43
10. Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerinin Bölüm Bazında Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	44
11. İşitme Engelliler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	46
12. Sınıf Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	46
13. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	47
14. Almanca Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	47
15. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	48

16. Okulöncesi Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	49
17. Fransızca Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	49
18. İngilizce Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	50
19. BÖTE Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	51
20. Zihin Engelliler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	51
21. Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları	52
22. Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilere İlişkin Analiz Sonuçları	54
23. Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Bölüm Bazında Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	55

KISALTIMA LİSTESİ

ADD:	Avrupa Dil Dosyası
ANOVA:	Analysis of Variation
BÖTE:	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
DPT:	Devlet Planlama Teşkilatı
KK:	Kendini Kontrol
KKÖ:	Kendi Kendine Öğrenme
KKÖH:	Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk
KKÖHÖ:	Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
KMO:	Kaiser-Meyer-Olkin Testi
KPLI:	Kursus Perguruan Lepasana Ijazah
KY:	Kendini Yönetme
Öİ:	Öğrenmeye İsteklilik
PISMP:	Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan
PPISMP:	Program Persediaan Ijazah Sarjana Muda Perguruan
SDLRS:	Self-Directed Learning Readiness Scale
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
YÖK:	Yükseköğretim Kurumu

1. GİRİŞ

Yetişkin eğitimi pek çok ülkede yirminci yüzyıldan bu yana eğitim araştırmalarında sıklıkla yer alan bir konudur. Bireylerin okulda aldıkları eğitim sona erdikten sonra, meslek yaşantılarında, ebeveyn veya eş olarak aile hayatlarında, vatandaş olarak sosyal yaşamlarında, birey olarak özel yetenek alanlarında öğrenme ihtiyacı duymaları ve bunun sonucunda bilgi edinmeleri, yetişkin eğitiminin temel konusu olarak tanımlanabilir. Yetişkin eğitime verilen önemin giderek artması sevindirici olmakla birlikte, hala istenilen düzeyde değildir.

Okulda alınan eğitim belli konularla ve belirli bir süreyle sınırlı iken, öğrenme yaşamın her alanında ve yaşam boyu devam etmektedir. Yetişkin bireylerin, yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları bilgiye nasıl ulaştıkları ve nasıl öğrendikleri, yetişkin eğitiminin temel hareket noktasıdır.

Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği ve buna paralel bir şekilde bilgi birikiminin hızla arttığı yirmibirinci yüzyılda bireylerin bu hızı yakalayabilmeleri için, sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için, çağın gereklerine uygun bilgi birikimine sahip olmak, eğitimi yalnızca okulda alınan eğitim ile sınırlı görmemek ve öğrenmenin yaşam boyunca devam ettiğini göz ardı etmemek gerekir.

Yetişkin bireyler çocuklar ile benzer şekilde fakat farklı yöntemlerle öğrenirler. Çocukların öğrenmelerinde rehber ya da öğretici konumunda bulunan öğretmen, çoğu durumda yetişkinlerin öğrenmelerinde rol oynamamaktadır. Bir yetişkin, yaşamda ihtiyaç duyduğu bilgilere, eğitmen yardımı olmadan ulaşmak durumunda kalabilir. Bu durumda, kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi, bilgiyi edinebileceği bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma becerisine sahip olması, bu hedeflere ulaşabilmek için izlemesi gereken yol ve yöntemleri seçmesi, planlı bir şekilde bu adımları izlemesi, kendi öğrenmesini gerçekleştirmesi ve son olarak da öz değerlendirme yapması gerekecektir. Tüm bu süreci bireysel olarak yürütebilmesi için de bazı beceriler ile

donatılmış olması gerekmektedir. Yetişkin bireylerin yukarıdaki adımları takip ederek ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşması, ancak “kendi kendine öğrenme” ile mümkün olmaktadır.

Kendi kendine öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenme sürecini yönettiği ve değerlendirme yaptığı, kişiye özgü bir süreçtir. Bireyin, pek çok yönü ile öğrenme sürecine hakim olması, araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini ve özgüven kazanmasını sağlamaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi, kendi kendine öğrenme yönteminin tanınmasına ve bireyin kendi kendine öğrenmeye hazır olmasına bağlıdır.

Bazı mesleklerde bilgi birikimi büyük bir hızla artmaktadır. Bu durum, bireylerin bilgilerini sürekli olarak güncellemelerini ve kendilerini sürekli bir değişime açık tutmalarını gerektirmektedir. En hızlı değişimlerin yaşandığı mesleklerden biri öğretmenliktir. Öğretmenlerin, gerek bilgi teknolojilerinin kullanımı, gerek öğretim yöntemleri, gerekse uzmanlık alanları ile ilgili meydana gelen yenilikleri takip etmeleri ve bu değişimlere ayak uydurmaları beklenmektedir. Güncel olayları gözlemlemeleri, sosyal, siyasal, hukuki, eğitimsel ve kültürel gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. Bu durum, öğretmenlerin yaşamları boyunca sürekli araştıran, sorgulayan ve öğrenen bireyler olmalarını gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin, yaşam boyu devam eden bir öğrenme serüvenini içermesi, gelecekte bu mesleği icra edecek bireyler olan öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme konusunda yeterli olmalarını gerektirmektedir. Ancak eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bilinmemektedir. Bu noktadan hareketle araştırma, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ne ölçüde hazır olduklarının ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Galileo'nin, “İnsana hiçbir şey öğretemezsin; öğrenmeyi ancak kendi içinde bulacağını öğretebilirsin” sözü (17.yy, aktaran Aktan, 2000, s. 17), yirmibirinci yüzyıl eğitim anlayışının bir özeti niteliğindedir. Bireylere bilginin değil, bilgiye ulaşma ve bilgiyi

kullanma yollarının öğretilmesi gerektiği, yirmibirinci yüzyılda üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Bilginin hazır olarak bireylere sunulması yerine bireylerin bilgiyi oluşturma sürecine katılmasının, bireylerin bilgiye ulaşma yollarını geliştirdiğine yönelik ortaya çıkan anlayış gittikçe önem kazanmaktadır.

Küreselleşen dünyada sanayinin gücü, yerini bilginin gücüne bırakmış, ‘sanayi toplumu’ yerine ‘bilgi toplumu’ tanımlaması hakim olmaya başlamıştır. Toffler’ın, “İlk çağlarda güçlü olan, endüstri çağında zengin olan kazanırdı; bilgi çağında ise bilgili olan kazanacaktır” sözü, önümüzdeki dönemde bireyin, kurumun veya toplumun başarısının bilgiyi üretme ve kullanmadaki etkinliğine bağlı olacağını göstermektedir (Yıldırım, 2001’den akt. Baş, 2009). Yine Toffler’ın, ‘Geleceğin cahili, okuyamayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır’ sözü, öğrenme yol ve yöntemlerini bilmenin yeni dönemdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Boydak, 2001’den akt. Baş, 2009).

Bilgi toplumunun temelinde sürekli öğrenen bir insan modeli yer almaktadır. Bu durum, tüm ülkelerin çağdaşlaşma yönünde gelişmelerini sürdürebilmeleri için özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere bilgi toplumunun göstergeleri olan bilgiye ulaşabilme, sorun çözebilme, doğru karar verebilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılması ihtiyacını doğurmuştur (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Bilgi toplumunda öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış ve okulun bilgi üretmedeki önemi daha da artmıştır. Çünkü bilgi toplumunda bilgi hem daha yoğun, hem de nitelik olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bilginin yoğun ve karmaşık olması onu alıp kullanacak bireylere problemler yaratmaktadır. Okul bu süreçte, bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getirerek, onlara daha geniş bir hareket alanı yaratabilmektedir (Balay, 2004, s. 69).

Novak ve Gowin (1984, s. 6)’e göre öğrenen, öğrenme tercihini kendisi yapmalıdır, çünkü öğrenme, paylaşılamayacak kadar önemli bir sorumluluktur. Bu görüşten yola çıkarak, öğrenme sorumluluğunun bilincinde olan bireyin, öğrenme sürecinde tüm rolleri üstlenebilmesi, bazen bilgiye aç bir öğrenci olarak bilgi kaynaklarını taraması,

bazen bir bilim adamı olarak bilimsel bilgiye ulaşma adımlarını izlemesi, bazen de kendi kendinin öğretmeni olabilmesi gerektiği söylenebilir.

Mc Clusky'e göre sürekli değişim, sürekli öğrenmeyi gerektirir (Cropley ve Dave, 1978, s. 2). Bireyler, yaşamları boyunca gerçekleşen değişimlere uyum sağlamak ve bu değişimler doğrultusunda yaşamlarını şekillendirmek durumunda kalacaklarından, bu değişimlerin gereği olan yeni öğrenme durumlarına adapte olabilmelidirler. Yirmibirinci yüzyılın bireylerden en büyük beklentisi, yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri, eğitim gereksinimlerini kendilerinin belirleyebilmeleri ve bu gereksinimleri karşılama yollarını araştırarak bu yolları kullanabilmeleridir.

Öğrencilerin hızla gelişen teknoloji toplumunda yeni bilgi ve beceri alanlarında uzmanlaşması, analiz ve karar alma yeteneklerine sahip olması, büyük bilgi yığınları içerisinde dolaşmayı öğrenmesi gerekmektedir (UNESCO, 2002'den akt. Aytaç, 2003, s. 1). Çünkü, bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin sonucu olarak bilgi birikimi günden güne artmaktadır. Bireyler bu bilgi yığınının içerisinde kaybolmadan, kendi ihtiyaçları için gerekli olan ve problemlerinin çözümüne katkı sağlayan bilgiye ulaşabilme, onları kullanabilme ve problemi çözümlenebilir becerileri ile donatılmalıdır. Günlük yaşamda sık karşılaşılan durumlardan biri olan karar alma noktasında, bireyler, eldeki verileri doğru yorumlayabilmeli ve karar alabilmelidirler.

Bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacağı öğrenme, yalnızca okul sınırları içerisinde gerçekleşen, zamanı ve boyutları kestirilebilir bir etkinlik değildir. Yaşamın başladığı ilk anlardan itibaren bireyler, öğrenmeye ve öğrenme ürünleri elde etmeye başlarlar. Bu durum, eğitim bilimlerine yeni bir kavram olan Yaşamboyu Öğrenme'nin dahil olmasına yol açmıştır.

Yaşamboyu öğrenmeyi oluşturan alt basamaklardan olan kendi kendine öğrenme (KKÖ), yaşam boyu öğrenmenin başlangıcıdır ve öğrenme doğumdan ölüme kadar süren bir süreçtir. KKÖ ile yaşam boyu öğrenme aynı teorik yaklaşımları içeren ve iki yönlü düşünülen kavramlardır. Bu kavramlarda problemin analizi, bilgi arama ve karar verme uygulamaları benzerdir. Her ikisinde de "öğrenme", içsel motivasyonun sonucu olarak düşünülmektedir (Schmidt, 2000, akt. Kocaman ve diğerleri, 2006, s. 2).

Mesleki alanda ve eğitim bilimleri alanında yaşanan hızlı değişimler nedeniyle öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenen bireyler olmaları beklenmektedir. Koç (2005, s. 216-217)'a göre yaşamboyu öğrenmenin temelini oluşturan alt kavramlar; süreklilik, yaratıcılık ve kendi kendine öğrenmedir. Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin, sürekli olarak kendilerini geliştiren, değişimlere uyum sağlamada ve alternatif öğrenme yolları geliştirmede yaratıcı ve kendi öğrenmesini yönlendirebilen, kısaca kendi kendine öğrenebilen bireyler olmaları gerektiği söylenebilir. Buna karşılık, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, yaşamboyu öğrenmenin gereklerinden olan kendi kendine öğrenmeye ne kadar hazır buldukları bilinmemektedir.

Bu bölümde, yaşamboyu öğrenmenin alt kavramlarından olan KKÖ, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk (KKÖH), kendi kendine öğrenen bireyin özellikleri, KKÖ'nün değerlendirilmesi ve öğretmen eğitiminde KKÖ konuları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.2. Kendi Kendine Öğrenme

Kendi kendine öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları öğrenmeleri kendi kendilerine yönlendirebilmeleri şeklinde özetlenebilir. Ancak KKÖ'nün tanımlanması konusunda bazı sorunlar vardır. Owen (2002, s. 1)'a göre KKÖ kavramındaki sorunlar, daha çok gelişigüzel adlandırmadan kaynaklanmaktadır. Yetişkin eğitiminde KKÖ; kendi kendine öğretmen (self-teaching), öz düzenlenmiş öğrenme (self-planned learning), bağımsız yetişkin öğrenmesi (independent adult learning), KKÖ (self-directed learning) ve kendi kendine başlatılan öğrenme (self-initiated learning) olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada, literatürde “self-directed learning” olarak yer alan öğrenme türü ‘kendi kendine öğrenme’ olarak adlandırılmıştır.

KKÖ'yü, öğrencinin, ne yapmak isterse onu yapabileceği bir sınırsız özgürlükler bütünü olarak algılamamak gerekir. KKÖ tanımını daha çok belirli bir çerçeve içerisinde; içerik, yöntem, zaman yönetimi ve değerlendirme alt başlıklarında bir seçme özgürlüğü olarak anlamak gerekir. Konuyu, yalnızca öğrencinin bireysel çalışması olarak kabul etmek de yanlış olacaktır. Bağımsız öğrenme prensipleri; diğer öğrencilerden, eğitimcilerden ya da alan uzmanı olan bireylerle yapılacak fikir alışverişlerinden ve

alınacak geribildirimlerden katkı sağlamanın önemine işaret etmektedir (Atacanlı, 2007, s. 9).

KKÖ kavramının, bireysel özgürlük, sorumluluk ve kişisel görüşleri esas alan varoluşçu yaklaşıma kadar uzandığı ileri sürülmektedir (Savin-Baden ve Major, 2004'ten akt. Loyens, Magda ve Rikes, 2008, s. 414). 1970li yıllarda adından söz edilmeye başlanan kavram, bugün onlarca çalışmanın ışığında, pek çok yönü ile irdelenmiş durumdadır. Özellikle tıp, hemşirelik eğitimi, mühendislik ve öğretmen eğitiminde KKÖ'nün uygulanışı ile ilgili araştırmalar, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Brockett ve Hiemstra'ya göre öğrenmede bireysellik, birbirinden ayrılan fakat ilişkili iki boyuta indirgenebilir. Bu boyutlardan birincisi öğrenenin planlama, uygulama ve öğrenme sürecini değerlendirme için başlıca sorumluluğu üstlendiği bir süreçtir. Öğrenenin kendini yönetmesi olarak bildiğimiz ikinci boyut ise, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmede istek ya da tercihini merkeze alır. Ayrıca KKÖ'nün, belli bireyler için belli durumlarda daha uygun olacağını, her durumda en iyi öğrenme yöntemi olmadığını vurgulamışlardır (Brockett ve Hiemstra, 1985'ten akt. Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 24).

Candy KKÖ'yü bir amaç ve bunun yanında bir süreç olarak görür ve KKÖ'nün dört boyutunu tanımlar: bireysel özerklik, öğrenmede öz yönetim, öğrenmeyi bağımsız gerçekleştirmeye çalışma ve eğitimde öğrenen kontrolü (Candy, 1991'den akt. Loyens, Magda ve Rikers, 2008, s. 414). Yine Candy'e göre öğrenenler, alışık oldukları bir ortamda ya da daha önceki deneyimlerine benzer olan alanlarda yüksek seviyede kendi kendilerine öğrenebilirler. Örneğin, İspanyolca konuşabilen bir öğrenen İtalyanca öğrenirken veya rugby oynayan bir öğrenen futbol oynamayı öğrenirken KKÖ'de yüksek başarı gösterebilir (Candy, 1991'den akt. Song ve Hill, 2007, s. 27). KKÖ'ye ilişkin bir model geliştiren Candy, çalışmalarında, öğrenme ürünü olarak KKÖ ile öğrenme metodu olarak KKÖ arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir.

KKÖ'nün uygulanmasında temel ilke 'öğrenmeyi öğrenmek'tir. Eğitim bilimlerinde KKÖ konusunda yapılan çalışmalarda, öğrenmeyi öğrenme kavramı sıklıkla vurgulanmaktadır.

'Öğrenmeyi öğrenme'ye paralel olarak yükseköğretim kurumlarında uygulanan çevrimiçi dersler ve uzaktan öğretim programları, kendi kendine öğrenmeyi destekleyen ve öğrenmeyi okul sınırları dışına taşıyan önemli adımlardır.

Geleneksel sınıf ortamındaki aksine, öğretim sürecini denetleyen bir öğretmenin/öğretim elemanının olmayışı ve öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde öğrenciye ait olması, çevrimiçi derslerin başarıya ulaşabilmesi için öğrenmeye isteklilik gerektirmesinin nedenidir. Çevrimiçi ders aracılığıyla, herhangi bir konuyu kendi kendine öğrenmek isteyen birey, içsel motivasyonunu sağlayarak başarıya ulaşabilir.

Eğitim bilimleri alanında son dönemlerde üzerinde durulan kavramlardan bir diğeri olan 'yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi', öğrenenin kendi öğrenme ürününü kendisinin edinmesi ile, KKÖ sürecinde hayata geçirilmiş olmaktadır. Öğrenme eksikliklerini tanımlayabilen birey, bu eksiklikleri giderme konusunda da daha istekli olacaktır. Öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olan güdülenme sağlandığından, birey yönelimli bu öğrenme sürecini, başarı ile sonuçlanabilecektir. Öğrenci motivasyonu genellikle, ilgi çeken bir öğrenme konusu üzerinde çalışıldığında yüksek olmaktadır. Bir konuda bilgiye ihtiyaç duyan birey, üzerinde düşünerek ve araştırma yaparak çalışmalarına yön vermekte ve bu yolla edindiği bilgileri kullanmaktadır.

1.2.1. Kendi Kendine Öğrenme ile İlgili Temel İlkeler

Öğrencinin belli bir konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere ve konunun öğrenilebilmesi için bireylerde olması gereken duyuşsal ve psikomotor özelliklere hazırbulunuşluk denilmektedir (Özbek, 2005'den akt. Önal, 2009, s.1).

İstendik davranışların geliştirilmesi olarak tanımlanan eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin gerçekleştirilebilmesi, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine bağlıdır. Öğrenci, kazanacağı yeni davranış için gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmalıdır (Başar, 2001, s.39).

Bloom (1995, s.21) tarafından öğrencinin özgeçmişi olarak tanımlanan hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin genel ve özel yeteneğini, hedef davranışlarla ilgili bilgi ve becerilerinin niteliğini, ilgi, tutum ve güdülenmişliğini kapsar.

KKÖH kavramı, bireyin KKÖ sürecinin başlangıcında sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterlilikleri, KKÖ sürecine katılmaya isteklilik düzeyini ve KKÖ sürecinden verim alabilmesi için gereken özelliklere sahip olma durumunu göstermektedir.

Wiley (1983'ten akt. Fisher, King ve Tague, 2001, s. 517) KKÖH kavramını, 'bireyin KKÖ için gereken eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma derecesi' olarak tanımlamıştır.

KKÖ kavramı, öz düzenleme, öz yeterlilik ve kendini kontrol kavramları ile ilişkilidir. Dolayısıyla, KKÖ becerilerini edinmiş öğrenciler, öğrenme aktivitelerini ve deneyimlerini gerçekleştirirken kontrol etme, düzenleme, iç ve dış motivasyon ile başarıya ihtiyaç duyar (O'Shea, 2003'den akt. Aydede ve Kesercioğlu, 2009, s. 54).

Kendi kendine öğrenen bireyin sahip olması gereken bazı beceriler vardır. Long (2005'den akt. Rothwell, 2008, s. 65) KKÖ becerilerini, kişisel özellikler ve genel özellikler olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Bu beceriler çizelge haline getirilerek Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1.

Kendi Kendine Öğrenen Bireyin Sahip Olması Gereken Beceriler

Kişisel Özellikler	Genel Özellikler
özgüven	amaç belirleme becerileri
iç yönelimli olma	Süreci sürdürme becerileri
başarı odaklı olma	diğer bilişsel beceriler
	konu ya da yakın ilişkili bir alanda bazı yeterlilik veya yetenekler
	karar verme becerileri
	öz- farkındalık

Kaynak: <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html>

KKÖ becerisine sahip bir bireyin en göze çarpan özelliği, şüphesiz öğrenme sorumluluğunu üstelenebilecek özgüvene sahip olmasıdır. Belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşma amacıyla araştırma ve sorgulama yapan, bu çalışmalarının sonucunda ulaştığı bilgiyi amacına uygun olarak kullanabilen birey, öğrenme sorumluluğunu taşıyor demektir. Öğrenen, yazılı ve sözlü kaynaklarından, birinci elden veri kaynağı bireylerden ve bilgi teknolojilerinden yararlanarak, öğrenmelerini aktif olarak sürdürür. Bu yaklaşımla edinilen bilgi, bireyin öz çabasının bir ürünüdür. Bu nedenle de, hazır olarak elde edilen bilgiye göre zihinde kalıcılığı yüksektir. Tüm bu süreci gerçekleştirebilmek için gereken özgüven, KKÖ becerileri arasında önemli bir yere sahiptir.

Knowles (1975, s.18) KKÖ'yü, bireylerin, başkalarının yardımlarıyla ve yardımları olmadan karar verme, öğrenebilmek için neler ihtiyacı olduğunu belirleme, öğrenme kazanımlarını açık ve kesin bir şekilde ifade etme, uygun öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve öğrenme çıktılarını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç, öğrenme sorumluluğunun öğrenene ait olduğu ve bu yönüyle de diğer öğrenme türlerine göre bireyin, öğrenme ürününü daha çok benimsediği bir öğrenme anlayışıdır. Knowles (1989, s. 91)'a göre yetişkinler herhangi bir konuyu bireysel olarak öğrenme işini üstlendiklerinde, KKÖ'yü gerçekleştirmiş olurlar.

Guglielmino (1978; Ware, 2003'den akt. Shiong, Aris ve Tasir, 2009, s.104)'ya göre KKÖH'yi etkileyen sekiz faktör vardır: Öğrenme aşkı, bağımsız bir öğrenen olarak öz saygı, risk alma yeteneği, öğrenmede kavram karmaşası ve karmaşıklık, yaratıcılık, öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak görme, öğrenmede inisiyatif alma, kendini anlama ve kendi öğrenmesinden sorumlu olma. Bu faktörler, bazı kişisel özelliklerin KKÖ'yü etkileyebileceğinin birer göstergesidir.

Kendi öğrenme deneyimini kontrol eden öğrenciler, disiplinler arası çalışmaların önemli olduğu günümüz bilim dünyasında öğrendiklerini daha kolay transfer edebilirler ve böylelikle kendi öğrenme süreçlerine daha fazla işlem yapmış olurlar (Boyer ve Kelly, 2005'den akt. Aydede ve Kesercioğlu, 2009, s. 54).

KKÖ sürecinde bireyin özerk olması gerekir. "Öğrenen özerkliği" olarak adlandırılan kavram, bireyin neyi neden öğrendiğinin farkında olduğu, farklı yol ve yöntemler

izleyerek kendi öğrenmesini sürdürdüğü bir yaklaşımdır. Karacaoğlu ve Çabuk (2002), öğrenen özerkliğine dayalı yaklaşımların temel özelliklerini özetle üç temel ilkeyle ele almaktadır. Bunlar;

- öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını alma becerisi kazanmalı,
- öğrenenler kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayan kaynaklar edinmeli,
- öğretenler yeni rollerine uygun biçimde eğitilmelidir.

KKÖ becerisine sahip bir bireyin sergilediği öğrenme basamaklarını Knowles (1975'den akt. Merriam ve Caffarella, 1991, s. 46) aşağıdaki basamaklarda açıklamaktadır;

- Öğrenme ihtiyaçlarını tanımlanması,
- Öğrenme amaçlarının açık ve net bir şekilde ifade edilmesi,
- Öğrenme materyallerinin belirlenmesi,
- Uygun öğrenme stratejisinin seçilmesi ve uygulanması,
- Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesidir.

KKÖ süreci, bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, bu hedeflere ulaşabilmesini sağlayacak bilgiye nereden ve nasıl ulaşacağını kararını kendisinin verdiği, bilgiye ulaşma yollarını aktif olarak kullandığı, edindiği bilgiyi kullanarak kendi öğrenmesini gerçekleştirdiği ve öz-değerlendirme yolu ile kendi öğrenmesini değerlendirdiği bir süreçtir. Öğrenenin tüm bu süreç boyunca aktif olması ve süreci iyi yönetmesi beklenir. KKÖ sürecinin başarı ile sonuçlanabilmesi için, ön koşul olan KKÖH'nin bireyde yeterli düzeyde bulunması gerekmektedir.

KKÖ süreci, bilgi teknolojilerinden de yararlanmayı gerektirmektedir. Bilgisayar kullanımı, veri tabanlarına ulaşma olanağı, internet kaynaklarını tarama becerisi, kütüphane kullanma alışkanlığı, veri toplama tekniklerini bilme gibi yeterliliklerin bireylerde bulunmaması durumunda, KKÖ'ye hazır olmaları beklenemez. Bu nedenle, KKÖ'ye dayalı programlar oluşturulurken, bireylerin programda başarılı olabilmelerini sağlamak için, KKÖH düzeyleri ve KKÖ sürecinde gereken yeterliliklere sahip olup olmadıkları belirlenmelidir.

KKÖ ile yetişen bireyi değerlendirme, alternatif ve otantik değerlendirme türlerini gerektirir. Öğrenciler, planlanan öğrenme sonuçlarını bildiklerinde ve öğrenme süreci boyunca kendilerine gerekli olan yapılandırmacı dönüt elde ettiklerinde, daha iyi kendi kendine öğrenen duruma gelirler. Bu nedenle alternatif ve otantik değerlendirme şekilleri olan rubrikler, kontrol listeleri, portfolyolar gibi performansa dayalı değerlendirmeler yapılabilir. Norman (1999'dan akt. Kocaman ve diğerleri, 2006, s. 2), kendi kendine öğrenenlerin, kendi kendilerini etkili bir şekilde değerlendirmeleri gerektiğine dikkat çekmektedir. Norman'ın görüşü, KKÖ'nün değerlendirilmesinde en önemli adım olan 'öz-değerlendirme' kavramını ön plana çıkarmaktadır. Öz-farkındalık gerektiren bir süreç olan KKÖ'nün sonunda, birey, kendi öğrenme ürünlerini ve kazanımlarını değerlendirir. Bu tür bir değerlendirme, küçük yaşlardaki bireyler için uygun görünmeyebilir. Ancak, KKÖ sürecinin işleyişi ve değerlendirme boyutu hakkında gerekli bilgilendirme yapıldığında, her birey kendi öğrenmesini değerlendirebilme yeterliliğine kavuşabilir.

Öğrencinin neyi öğrenmek istediğine karar vermesiyle birlikte eğiticinin vereceği desteğin ve harcayacağı zamanın azalacağı düşüncesi de doğru değildir. Aksine KKÖ sürecinde her bir öğrencinin gelişim sürecini gözlemlemek, ihtiyaç ve güçlüklerini anlamaya çalışmak, destek ve/veya yüreklendirme gerektiğine karar verebilmek, eğiticinin yükünü ancak artırabilir (Atacanlı, 2007, s. 9).

1.2.2. Öğretmen Eğitimi ve Kendi Kendine Öğrenme

Öğrencilerden beklentilerin giderek artması, öğretmenlerden de beklentilerin artmasına neden olmaktadır. Öğretmenler, kendileriyle ilgili beklentileri karşılayabilmek için alan bilgilerini derinleştirme ve yeni öğretim yöntemlerini öğrenme, eğitim programını yenilemek için meslektaşlarıyla çalışmaya daha çok zaman ayırma ve öğrencilere dönük yeni çalışma yaklaşımları geliştirerek onları yansıtmak için çeşitli olanaklar sağlama gereksinmesi içindedirler (Corcoran, 1995'den akt. Özer, 2008, s. 199). Bu gereksinmelerini karşılayabilmek için araştırma yapma, sorgulama, karar verme süreçlerini uygulamaları ve kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Küreselleşen bilgi toplumunda değişim sürecinin doğurabileceği olası sonuçlara karşı önlem almak, insanı ve toplumu değişimle baş edebilecek şekilde gelecek için hazırlamak önemli hale gelmiştir. O halde bu sürece hazırlık, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerden başlanmalıdır. Bireyin hızla değişen bilgi toplumuna katılımı ve bu süreçte hak ettiği yeri alması, yeni bilgiler kazanması, becerilerini zenginleştirilmesi, yaşamboyu öğrenme ve eskisine oranla daha çok nitelikli olmayla başarılabilir (Yurdabakan, 2002, s. 63).

Geçmişten günümüze öğretmen tanımı ve profili sürekli değişmiştir. Örneğin, sanayi toplumunda öğretmen; ‘‘tek tip, iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan, idealist, vefakâr, çalışkan bir devlet memuru’’ olarak tanımlanırken; bilgi toplumunda öğretmen, sanayi toplumunda olduğu gibi sınıfın tek ve mutlak otoritesi, her şeyi bilen ve bildiklerini öğrencilere öğreten kişi değildir (Merter ve Koç, 2010, s. 525).

Bilgi toplumunda öğretmenin temel rolü, öğrenme ortamının merkezine bireyi alarak, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini ve bundan nasıl yararlanılabileceğini, uygun ortamlar hazırlayarak öğretmektir. Bilginin seçimi konusunda uzman olan öğretmenler, temel bilgiyi öğrenciye kazandırabilmelidir. Bu da öğrenci için, öğrenmeyi öğrenmek anlamına gelir. Ancak burada öğretmen, öncelikle öğrencisini iyi tanımalı, onun öğrenme düzeyine uygun öğrenme imkânları sunmalı, öğrenmeyi öğrencisine kolaylaştırarak, onu doğru yönde yönlendirmelidir (Numanoğlu, 1999, s. 347).

Yaşamboyu öğrenme kavramının öğretmen yetiştirme programlarında da değişikliklere neden olacağı açıktır. Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenen bireyler haline getirilmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sağlanması önemlidir. Öğretmen eğitiminin daha etkili hale getirilmesi ve öğretmenlerin yaşamboyu öğrenenler olabilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak yenilenmesi, eğitimin öğretmen adaylarının istek ve gereksinimleri doğrultusunda sürdürülmesi, grup çalışmaları içinde öğrenmeye önem verilmesi, eğitimin öğretmenlerin meslek hayatı boyunca sürdürülmesi, öğretim elemanlarının sürekli olarak yol gösterdiği ve desteklediği öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir (World Bank Staff, 2003’den akt. Kara ve Kürüm, 2007, s. 306).

Ülkemizde 1998–1999 eğitim öğretim yılından beri eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programları yeniden gözden geçirilerek 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. YÖK bu düzenlemeyi 1997 yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini revize etmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenliği programlarında verilen meslek bilgisi derslerinde ve bu derslerin işleyişinde bir takım düzenlemeler yapılmıştır (Özoğlu, 2010, s. 10).

Geleneksel anlamda öğretmen, bilginin kaynağı ve tek aktarıcısı iken günümüzde ise öğrencilere öğrenmenin yollarını öğreten bir konuma gelmekte ve öğretmenin öğrenme-öğretme ortamında sürekli değişen rolünün önemi gittikçe artmaktadır (Koroğlu ve diğ., 2000'den akt. Kudu, Özbek ve Bindak, 2006, s. 99). Öğretmenin görev tanımındaki bu değişikliğin doğal sonucu olarak, öğretmen yetiştirme programlarına getirilen en önemli yeniliklerden biri de, öğretmenin bilginin kendisini değil bilgiye ulaşma yolunu gösteren ve öğrenmeyi öğreten birey olarak yetiştirilmesidir.

Yaygın eğitim kurumları, üniversite, yüksekokul ve benzeri kurumlarda yetişkin öğrenenlerle KKÖ sürecini uygulamak isteyen eğitimcilerin, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu ve öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaları gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde yetişkin öğrenenlere eğitim veren öğretim elemanlarının, bir sınıfı meydana getiren öğrenenlerin her birinin farklı kültürel özelliklere, farklı eğitimsel geçmişe ve öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğunu göz ardı etmemeleri gerekir.

Demirel (2009, s. 1)'e göre günümüz toplumlarında zorunlu eğitim, bireylerin KKÖ becerilerini geliştirici ve yaşamboyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle eğitim programlarının bu anlayışla hazırlanması gerekmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarının 2004 yılında yeniden yapılandırılması ile öğrenenlerin yaşamboyu öğrenme becerilerini geliştirici önemler alınmaya çalışılmış, öğrenci kazanımları yeniden düzenlenmiş, öğrencilerin araştırma, sorgulama, analiz ve sentez yapmalarına yönelik kazanımlar eklenmiştir.

Öğretmenlik mesleği, gelişime ve değişime açık olmayı gerektirmektedir. Bilginin bu kadar büyük hızla artıyor olması, bireylerin okumalarını, araştırmalarını ve

sorgulamalarını gerektirmektedir. Öğretmen eğitiminde önemle üzerinde durulması gereken bir nokta da, bireylere okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri, temel olarak öğrenme kavramının, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin ve başka bireylere herhangi bir konunun nasıl öğretilebileceğinin eğitiminin verildiği kurumlardır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının gerek öğrenme gerekse öğretme konularında uzmanlaşması beklenmektedir. Öncelikli olarak, kendi öğrenme hedeflerini saptayabilmeleri ve bu hedefleri gerçekleştirebilmeleri gerekir. Öğretmen adaylarının, aldıkları eğitimler doğrultusunda KKÖ konusunda daha yeterli olmaları gerektiği görüşünden hareketle, bu çalışmada, öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri belirlenmek istenmiştir.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim fakültelerinin birinci sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Eğitim fakültelerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Eğitim fakültelerinde yer alan lisans programlarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Tüm öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.4. Önem

Okulların işlevinin ve yeterliliğinin tartışıldığı günümüzde, bireylerin bilgiye kendilerinin ulaşması ve kendi kendilerinin öğretmenleri ve yönlendiricileri olması konusu gündemdedir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişimler, insanlar için farklı bilgi kaynakları üretmiş, ancak bu durum, insanın öğrenme alanını genişletmiş ve beraberinde “doğru bilgi” ve “doğru bilgi kaynağı” kavramları tartışılmaya başlanmıştır. Bireylerin bu hızlı değişime ayak uydurabilmeleri için yaşamları boyunca öğrenme etkinliklerini sürdürmeleri gerekmektedir. Okullarda verilen eğitim sona erdiğinde, bireylerin, herhangi bir konuda ihtiyaç duydukları bilgiyi kendi kendilerine öğrenebilmeleri gerekir. Bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiden en etkili biçimde faydalanma, planlı yürütülmesi gereken KKÖ etkinliklerine dayanmaktadır. Herhangi bir konuda bilgi edinmek isteyen birey, bu konuda araştırma yapabilmeli, ulaştığı kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanabilmeli ve verileri yorumlayarak kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmelidir.

Eğitim ve öğrenme ile ilgili ortaya çıkan yenilikler, öğretmenleri bilgi kaynağı konumundan çıkararak, bilgiye ulaşmada rehber birey konumuna getirmiştir. Meslek hayatları boyunca bilgiye ulaşma konusunda yol gösterici olmaları beklenen öğretmen adaylarının, kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri için gerekli olan KKÖH düzeyleri bilinmemektedir.

Özellikle lisans eğitimi gören bireyler, hazır bilgi kalıplarını öğrenmek yerine farklı bilgi kaynaklarından edindikleri bilgiyi sentezleyerek kendi öğrenme ürününü oluşturabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Lisans eğitimleri sırasında, bireylere bilginin hazır alıcısı değil üreticisi olma fikri aşılmalıdır.

Lisans programlarının içerisinde, öğrencilerini araştırma ve sorgulamaya en çok sevk eden bölümler, şüphesiz eğitim fakültelerinde olmalıdır. Öğretmenlik mesleği, bilginin her an katlanarak arttığı günümüzde, sürekli bir değişimi ve yeniliklere açık olmayı gerektirmektedir. Gelecekte bireylere eğitim verecek olan öğretmen adaylarının, yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları öğrenmeleri nasıl gerçekleştirecekleri konusunda yeterli olmaları gerekir. Lisans eğitimi sona erdikten sonra öğrenmenin sonlanmayacağı, aksine, her an yeni bilgiye ihtiyaç duyulacağı unutulmamalı, bu doğrultuda, bireylerin

kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilme sorumluluğunu üstlenebilecek nitelikte olmaları beklenmektedir. Ancak öğrenme konusunda sorumluluk alabilmeleri beklenen bu bireylerin, kendi kendilerine yönlendirecekleri öğrenme etkinliklerine ne kadar hazır buldukları göz ardı edilmektedir.

Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminde KKÖ'nün yirmibirinci yüzyılda hızla artan bilgi birikimi ve bireylerin artan öğrenme ihtiyacı karşısında dikkate alınmamasının eksiklik olarak görülmesi nedeniyle konu araştırılmaya değer bulunmuştur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri belirlenmiş, farklı sınıf düzeyleri ve bölümlerde bulunan bireylerin KKÖH'leri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Veri toplama aracının KKÖH'yi belirleyebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Eğitim fakültelerinin lisans programları ile sınırlıdır. Araştırma kapsamına farklı fakülteler ile önlisans ve lisansüstü programlar girmemektedir.

1. Anadolu Üniversitesi çalışma evreni ile sınırlıdır. Elde edilecek bulgulardan yola çıkılarak varılacak sonuç ve genellemeler, araştırmanın çalışma evreni için geçerlidir.
2. 2009-2010 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Çalışma evreninde yer alan öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ele alınan konu veya bir bölümü ile ilgili olarak yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış olan ve araştırmacı tarafından ulaşılabilen araştırmalar ve sonuçları hakkında, kronolojik sıra dikkate alınarak bilgi verilmiştir. Araştırmalar ki başlık altında sunulmuştur.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şen (2003) “Kendi-Kendine Uzaktan Eğitim İçin Aktivite Planlama ve Gelişim İzleme Aracı” isimli araştırmasında, Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde geliştirilen bir web tabanlı öğrenme yönetim sistemi olan NET-Class’ı geliştirmeye yönelik bir bilgisayar yazılımı üretmeyi amaçlamıştır. NET-Class uygulamasında kullanılmak üzere ilk önce “İçerik Yönetim Aracı” geliştirilmiştir. Bu aracın çeşitli modülleri bulunmaktadır. Araştırmacı “İçerik Yönetim Aracı” na, “Önerilen Çalışma Süreleri”, “Kaynaklar”, “Çalışma Planı”, “Hedefler” ve “Gelişim Raporu” ana modüllerini ekleyerek “Aktivite Planlama ve Gelişim İzleme Aracı” adını verdiği bir bilgisayar yazılımı geliştirmiştir. Bu yazılım ile kendi kendine uzaktan öğrenen yetişkin bireylere kendi kendine planlama yapabilecekleri bir çevrimiçi eğitim ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, şirketlerin çalışanlarına yönelik kurum içi eğitimlerde kullanabileceği bu yazılım, öğrenenlerin anlamalarına, planlama yapmalarına, öğrenmelerini izlemelerine ve değerlendirme yapmalarına olanak vermektedir. Bu sayede, kurum içi eğitimlerinde kendi-kendine uzaktan öğrenim yöntemini kullanan firmaların, KKÖ özelliği olan öğretim yönetim sistemlerinden yararlanabilmeleri sağlanmıştır.

Kocaman ve diğerleri (2006), “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği: Geçerlilik Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmalarında Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında geliştirilen KKÖHÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak, ölçeği hemşirelik bölümü öğrencilerine uygulamışlardır. Ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi sırasında çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmış, ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık ve test-tekrar test

yöntemleri kullanılmış, geçerlik çalışması için, iki grupta bulunan öğrencilerin KKÖH düzeylerinin beş hafta ara ile yapılan ölçümlerinden elde edilen puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma verileri, 2002-2003 öğretim yılı güz dönemi birinci ve beşinci haftalarında ve 2004-2005 öğretim yılı güz dönemi birinci haftasında olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. İlk uygulama farklı yüksekokulların birinci sınıflarında öğrenim gören 192 hemşirelik bölümü öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddeleri Türkçeye çevrilerek beş hafta arayla öğrencilere uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda üç maddenin madde toplam korelasyon katsayısı düşük olduğundan, bu maddelerde ifade değişikliği yapılmıştır. Ardından, ölçek İzmir'deki yüksekokullardan birinde öğrenim gören 220 öğrenci üzerinde tekrar uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri ile, 40 maddeden oluşan KKÖHÖ'nün Türkiye'de hemşirelik alanında KKÖH'yi ölçebilecek özellikte olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda, Türkiye'deki örneklemden elde edilen puanların yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2006)'ın "İç Güdümlü Öğrenme Aracı Olarak Avrupa Dil Dosyası" adlı araştırmasının amacı, Avrupa Dil Dosyası (ADD)'nin iç güdümlü öğrenme olarak da adlandırılan KKÖ'yü ne kadar teşvik ettiğini ve öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve yöneticilerin ADD'ye ilişkin algılarını araştırmaktır. Öğrencilerin, sınıf içi ve sınıf dışında, dil öğrenme ile ilgili geliştirmek istedikleri her bir beceriye ilişkin yaptıkları çalışmaları özetleyen bir portfolyo niteliğinde olan ADD, öğrenen özerkliği sağlamak amacıyla, öğrenenin kendisi tarafından oluşturulur ve yine kendisi tarafından değerlendirilir. Ancak puanlama ya da derecelendirme yapılmaz. Çalışma, 2005-2006 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 26 öğrenci, 3 öğretim elemanı ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan iki yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerle, bir öğretmenle ve yöneticilerle görüşme yapılmış ve öğrencilere anket uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ADD'ye ilişkin olarak tuttıkları öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerle grup tartışmaları yapılmıştır. Araştırma süresince öğrenenler, öğrenmeleri üzerinde söz sahibi olmalarından memnuniyet duymuşlar ve kendilerini, öğretmenlerinin kendilerini değerlendirmesinden daha iyi değerlendirebileceklerini söylemişlerdir. ADD'nin, öğrenenlere kendi öğrenme konularını belirleme, etkinlikleri

tasarlama ve öz değerlendirme yapma olanağı tanınması yönünden KKÖ'yu desteklemekte olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili kullanıldığında ADD'nin KKÖ'yu destekleyen ve öğrenen merkezli sınıf ortamı oluşturulmasını sağlayan bir araç olduğu saptanmıştır.

Yenilmez ve Şan (2008) "Matematik Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri" isimli araştırmalarında, matematik öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin cinsiyet, öğrenim şekli (normal/ikinci öğretim), genel not ortalaması, mezun oldukları lise türü ve okulöncesi eğitim alıp almama durumları gibi değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediği dikkate alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünün I. ve IV. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Kocaman ve diğerleri (2006) tarafından Türkiye'de kullanılmak üzere geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan 'Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği' ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin demografik özellikleri doğrultusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Aydede ve Kesercioğlu (2009) "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı araştırmalarında ilköğretim okulu öğrencilerinin KKÖH düzeylerini belirleme amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. Öğrencilere kompozisyon yazdırma yoluyla görüşleri alınarak oluşturulan 59 madde, dilbilgisi yönünden incelenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Beşli likert halinde hazırlanan 59 maddenin kapsam geçerliği saptanarak ölçeğe son şekli verilmiş ve ölçek, anlaşılabilirlik bakımından kontrol edilmek üzere 14 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin zorlandıkları maddeler düzeltilerek, İzmir ilinde bulunan dört ilköğretim okulunda öğrenim gören 446 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak 25 madde ve 2 alt faktörden oluşan "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği" elde edilmiştir. "Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi Kendine Öğrenmeyi Planlama" alt faktöründe 15 madde, "Fen ve Teknoloji Dersinde Kendi

Kendine Öğrenmeye Yönelik Güven” alt faktöründe ise 10 madde bulunmaktadır. Aydede ve Kesercioğlu, ölçeğin, fen ve teknoloji dersi için KKÖ becerilerinin belirlenmesinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sarmasoğlu (2009) “Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri” adlı araştırmasında örnekleme alınan hemşirelik bölümü öğrencilerinin KKÖH düzeylerini incelemiştir. 2008-2009 öğretim yılında 256 hemşirelik bölümü öğrencisine Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen KKÖHÖ uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin % 76,6 sınıf ölçek toplam puanlarının KKÖH kesim puanı kabul edilen 150 puanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu durum öğrencilerin büyük bir bölümünün yüksek düzeyde kendi KKÖH’ye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yaşlarının KKÖH üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak mezuniyet derecesi ve akademik ortalamalarının, mesleği seçme nedenlerinin, lisansüstü eğitim almayı isteme ve kitap okuma alışkanlığı gibi kendini geliştirme davranışlarının KKÖH düzeyi üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Seyfi (2009) “İş Örgütlerinde Yetişkinlerin Öz Yönelimli Öğrenme Yaklaşımları ile İş Tatminleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında beş farklı iş örgütünde çalışan bireylerin öz yönelimli öğrenme olarak da adlandırılan KKÖH’leri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Kamu kuruluşu, hastane, otel, otomotiv sektörü ve inşaat firmasında çalışan 463 kişi ile gerçekleştirilen çalışma kapsamında, katılımcıların iş tatminlerini belirlemek amacıyla Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen “Minnesota Tatmin Ölçeği”, demografik bilgi elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve KKÖH’lerini belirlemek amacıyla Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen KKÖHÖ kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kadınların erkeklere, bekârların ise evlilere göre daha yüksek KKÖH’ye sahip olduklarını göstermektedir. Otomotiv sektöründe, kamu kuruluşunda ve inşaat sektöründe çalışan bireylerin genel iş tatminleri ile KKÖH düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülürken, doktorların ve otel çalışanlarının genel iş tatmini ile KKÖH düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ayan (2010) “Elektronik Portfolyolar ile Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’ndeki Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması” isimli araştırmasında, öğretmen adaylarının elektronik günlükler

yoluyla yansıtıcı düşünmelerini ve kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almalarını sağlayarak KKÖ'leri üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 2008-2009 öğretim yılı sonbahar döneminde Ortadoğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde IV. sınıfta öğrenim gören sekiz öğretmen adayı, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında doldurdıkları elektronik portfolyolar, Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen 'Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin orijinal formu, 'Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilik ve Eğilim Ölçeği' ve katılımcılar ile yapılan görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan sekiz öğretmen adayından, süreç ile ilgili hazırlamaları gereken haftalık gözlem raporlarını elektronik portfolyo şeklinde oluşturmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, 'yansıtıcı düşünme', 'öz yönetim', 'öğrenmenin bireyin kendisine özgülüğü' başlıkları altında toplanmıştır. Elektronik portfolyoda yansıtıcı günlükler yazmanın, bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve kendi deneyimlerini görmelerini sağlayarak öz değerlendirme yapmalarına olanak tanıdığı görülmüştür. Katılımcılar, kendi elektronik portfolyolarını düzenlerken ve portfolyoda yer almasını istedikleri materyallere karar verirken, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmekte, bu durum onların KKÖ'lerine katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, elektronik portfolyo kullanımının, bireylerin yansıtıcı düşünme, gerçekçi öz değerlendirme, öz yönetim, öğrenme sürecine hakim olma becerilerini geliştirdiğini ve teknolojik yeterliliklerini artırdığını, tüm bunların ise KKÖ'yü desteklediğini göstermektedir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Blumberg (2000) "Yaygın ve Probleme Dayalı Öğrenmenin İşlevsel ve Genel Yeterlilik ile Kariyer Planlama Üzerine Etkileri" isimli araştırmasında probleme dayalı öğrenen öğrencilerin kendi kendine öğrenen öğrenciler olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Hollanda'da Groningen Üniversitesi'nin Tıp Fakültesi'nden mezun olmuş öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubu, geleneksel programa ve probleme dayalı öğrenme yönteminin benimsendiği programa tabi olmuş olanlar olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırma verileri, bireylerin tuttukları kayıtlardan, literatür taramasından ve mezunların öz-değerlendirmelerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları probleme dayalı öğrenmenin KKÖ'yü geliştirdiği, probleme dayalı öğrenen öğrencilerin aktif

kütüphane kullanıcısı oldukları, probleme dayalı öğrenme ile eğitim alan öğrencilerin kendilerini, KKÖ yeteneklerini sürdürmeye devam eder nitelikte gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer sonuçlara işaret eden başka bir çalışmada ise probleme dayalı eğitim programını uygulayan tıp programından mezun olan öğrencilerin, geleneksel tıp programından mezun olan öğrencilere göre daha iyi KKÖ becerileri gösterdikleri görülmüştür.

Lee (2004), “Tarım Öğretmenliği Eğitimi Gören Amerikalı ve Güney Koreli Üniversite Öğrencileri Arasında Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireyselliğin/ Toplumsallığın Kültürel Değerleri” adlı araştırmasında, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin KKÖH’leri ile bireyselliğin/toplumsallığın kültürel değerleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Birinci aşamada Amerika’daki Teksas Üniversitesi’nden 53 Amerikalı ve Güney Kore’deki Sunchon Ulusal Üniversitesi’nden 84 Güney Koreli olmak üzere, iki farklı üniversiteden ve iki farklı kültürden seçilen, öğrenci ve mezunlardan oluşan gruba, web ortamında, Guglielmino (1989)’nun geliştirdiği KKÖHÖ uygulanmıştır. İkinci aşamada, Singelis ve diğerlerinin (1995) geliştirdiği dört boyutlu bireysellik/toplumsallık ölçme aracı, üçüncü aşamada Triandis, Chen ve Chan’in (1998) geliştirdiği dört boyutlu bireysellik/toplumsallık ölçme aracı ve dördüncü aşamada demografik bilgilerin toplandığı bir form uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş ve milliyet değişkenleri bakımından öğrencilerin KKÖH’leri arasında farklılık görülmemiştir. Araştırma ile, bireysellik ve toplumsallığın kültürel değerlerinin, kendi kendine öğrenme teorisinde dikkate alınması gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmen eğitiminde görev yapan eğitimcilerin, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde, öğrencilerinin KKÖH’lerini ve kültürel değerlerini tanımları ve bunları dikkate alarak öğretim-öğrenme yöntemleri belirlemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi uygulamalarda ise bilgisayar temelli öğrenme ve teknoloji temelli öğrenme gibi yaklaşımlarla, farklı düzeylerde kendi kendine öğrenen öğrencilerin KKÖ seviyelerinin yükseltilebileceği sonucu elde edilmiştir. Öğretmen eğitiminde görev alan eğitimcilerin, sınıf ortamında çeşitli KKÖ etkinlikleri ile öğrencilerin KKÖ düzeylerini artırabilecekleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Park ve Kwon (2004), “Kore’de Şirketlerde Çalışanların Hissettikleri Çalışma Ortamı ve Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk” adlı araştırmalarında, KKÖH ile

çalışanların bireysel ya da örgütsel başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, başarıyı etkileyen çalışma ortamı faktörü ile KKÖH arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yedi şirkette son iki yılda çalışmış veya çalışmakta olan 341 kadın, 71 erkek olmak üzere 412 kişi ile yaptıkları çalışmada, çalışanların hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için Guglielmino'nun 1989 yılında geliştirdiği KKÖHÖ'nün Kore formu kullanılmıştır. Hissedilen çalışma ortamına ilişkin dörtlü likert tipi ölçek, çalışanlar tarafından doldurulmuş, ayrıca demografik veriler alınarak araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları göre, çalışanların, işbirlikli olarak çalışabildikleri bir kuruma ait olduklarını veya işyerlerinin kendilerini değişim ve yenilik için cesaretlendirdiğini hissetmeleri, onların KKÖH'lerini az düzeyde etkilemektedir. Takım çalışması ve yeniliklere açık olma/risk almanın KKÖH ile ilgili olduğu, ancak bu değişkenlerin de KKÖH'ye etkisinin az olduğu görülmüştür. Çalışanların, işbirlikli olarak çalışabilecekleri ve KKÖH'lerini geliştirebilecekleri çalışma ortamlarında, performansları olumlu yönde etkilenmektedir.

Lema ve Agrusa (2007) tarafından "Turizm ve Otel İşletmeciliği Öğrencilerinin Öz Yeterlilik, İş Deneyimi ve Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları" isimli araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, öz yeterlik ve iş deneyiminin, Hawai'deki Turizm ve Otel İşletmeciliği Fakültesi öğrencilerinin KKÖH'lerini kestirmeye yarayıp yaramayacağını araştırmaktır. Örneklem alınan 109 katılımcı, Turizm ve Otel İşletmeciliği Anabilimdalı'nda öğrenim görmekte ve aktif olarak konaklama sektöründe çalışmaktadır. Araştırma verileri, KKÖH'yi ölçmek için Oddi (1984) tarafından geliştirilen 24 maddelik "Mesleki Sürekli Öğrenme Ölçeği (Occupational Continuous Learning Inventory)", Jerusalem ve Schwarzer (1993) tarafından geliştirilen 10 maddelik "Genelleştirilmiş Öz Yeterlilik Ölçeği (Generalized Self-Efficacy Scale)" ve demografik verileri ölçmek için tanımlayıcı bir form ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öz yeterliliğin KKÖH'yi kestirmede kullanılabileceğini, ancak iş deneyiminin turizm otelcilik öğrencileri için yapılacak kestirimde yararlı olamayacağını göstermiştir. Araştırmacılar bunun nedeninin, örneklemdeki öğrencilerin iş deneyimlerinin, sorumluluk ve bilgi düzeylerini etkileyebilecek kadar etkili olmadığı şeklinde açıklanabileceğini belirtmişlerdir.

Song ve Hill (2007) çevrimiçi öğrenme ve KKÖ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları bulgularına göre sınıflandırarak, bazı çalışmaların, çevrimiçi öğrenmenin öz düzenlemeli öğrenciler üzerinde daha yararlı olduğunu (Shapely, 2000), bazı çalışmaların da, KKÖ niteliğinin, öz yeterlilik gibi belli yönlerinin, öğrencilerin eğilimleri ve çevrimiçi öğrenmedeki başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu (Lee, Hong ve Ling, 2002) gösterdiğini belirtmişlerdir.

Long (2007)'un “Kendi Kendine Öğrenme Alanyazınında Yer Alan Araştırmalar ve Tezler” adlı araştırmasının amacı, KKÖ konusunda hazırlanan tezleri ve yapılan araştırmaları tanıtmaktır. Long 1957 yılından 2007 yılına kadar KKÖ alanında yapılan araştırmaları ve hazırlanan tezleri özetlemiş ve konuya bakış açılarına göre sınıflandırmıştır. Yaklaşık 50 araştırma ve 30 tezin incelendiği çalışmada KKÖ konusunda yapılan araştırmaları; a) KKÖ'nün ölçülmesi, b) öğrenmede bireyselliğin merkezi ve kaynakları, c) amaç olarak KKÖ, d) felsefi gerekçelendirilmesi ya da KKÖ'nün tanımlanması, bir kavram ve süreç olarak KKÖ'nün ayırt edici özellikleri ve e) ifade edenin ele alış biçimi olmak üzere beş sınıfa ayırmıştır. Bu alanda yazılmış tezleri sınıflandırırken ise; KKÖ'nün, a) kendi kendine öğretme olarak, b) yetişkin eğitimi olarak, c) yöntem olarak, d) sosyolojik olarak ve e) psikolojik olarak ele alınması gibi başlıklar altında incelemiştir.

Silén ve Uhlín (2008) “Kendi Kendine Öğrenme–Öğrenciler ve Öğretim Üyeleri İçin Bir Öğrenme Sorunu” adlı araştırmalarında, probleme dayalı öğrenme ve öğrenen merkezli öğrenmede temel kavramlardan biri olan KKÖ'nün etkililiğini ortaya koyabilmek için konu hakkında geniş kapsamlı bir araştırma yapmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin, öğrenen merkezli öğrenme kültürü hakkındaki bakış açıları ile ilgili bilgi edinmek amacıyla, bir dönem boyunca hemşirelik bölümü öğrencileri ile katılımlı gözlem sürdürülmüştür. Veriler, gözlemlere ve öğrencilerin diyaloglarına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmada KKÖ kavramının gelişimi hakkında bilgi verilmiş, öğrenenlerin öğrenmedeki sorumluluğuna ve bağımsızlığına vurgu yapılarak, öğrenenlerin sorumluluğu ve bağımsızlığını etkileyen diyalektik ilişki modelleştirilerek sunulmuştur. Araştırmacılar ayrıca “Model A: Eğitim Oturumunda Araştırma” ve “Model B: Kendi Kendine Çalışma ve Eğitim Oturumu Arasındaki İlişki” adlı iki düşünme modeli geliştirmişlerdir. Model A eğitim oturumunda farklı araştırma

süreçlerini vurgulamakta, Model B ise eğitim oturumu ile öğrenenlerin devam eden KKÖ süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Araştırmalarında bu iki modeli tanımlayan araştırmacılar, örnek probleme dayalı öğrenme durumları da sunmuşlardır. KKÖ ve probleme dayalı öğrenmenin iç içe olduğu çalışmada, öğretim elemanlarının, öğrenenleri kütüphanelere yönlendirmesi ve kütüphanelerle işbirliği içinde olması gerektiğine dikkat çekilmiş, öğrencilerin yaşamboyu öğrenen ve kendi kendine öğrenen bireyler haline gelebilmeleri için bu süreçte, öğretim elemanları ve öğrenenlerin uyum içerisinde çalışmaları gerektiği belirtilmiştir.

Hendry ve Ginns (2009) “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk: Tıp Öğrencileri ile Yeni Bir Ölçeğin Geçerlilik Çalışması” adlı araştırmalarında, tıp öğrencilerinin KKÖH’lerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. 40 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Araştırma Sidney Üniversitesi’nde 2007 yılında, probleme dayalı öğrenme yöntemini benimsemiş tıp programında öğrenim gören 232 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen 38 maddeli dört faktörlü yapı, referans olarak kabul edilen Fisher ve arkadaşlarının 2001 yılında hazırlamış oldukları üç faktörlü KKÖHÖ ile karşılaştırılmıştır. İki faktörün, Fisher ve arkadaşlarının belirlediği faktörlerle uyduğu, ancak diğer iki faktörün uyuşmadığı belirlenmiştir. Alt faktörlerin isimleri: “Eleştirel Öz-Değerlendirme”, “Öğrenmede Öz Yeterlilik”, “Özerklik” ve “Öğrenme İçin Etkili Düzenleme” olarak belirlenmiştir. Güvenirlik analizi için Cronbach iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve faktörlerin Cronbach alfa katsayılarının 0.72 ile 0.89 aralığında değiştiği, bu nedenle ölçeğin yeterli güvenirlilikte olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu ölçek ile tıp eğitimine başlangıçta, bireylerin KKÖH’leri belirlenip dikkate alınarak, probleme dayalı öğrenmeye uygun programlar hazırlanabileceğini belirtmişlerdir.

Lestari ve Widjajakusumah (2009) “Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Öğrenen Merkezli Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Öğrenen Merkezli Davranışlara Eğilimleri” adlı araştırmalarında, Endonezya’da tıp öğrencilerinin KKÖH’lerini, öğrenen merkezli öğrenmeye ilişkin algılarını ve öğrenen merkezli davranışlarına yönelik eğilimlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Öğrenen merkezli öğrenme stratejilerini uygulayan Sultan Agung İslami Tıp Üniversitesi’nde, 2005-2006 öğretim yılında 205 öğrencinin KKÖH düzeylerini belirlemek için Fisher ve

arkadaşlarının (2001) geliştirdiği KKÖHÖ, öğrenen merkezli davranışlarını saptamak için Liu ve arkadaşları (2005) tarafından yapılmış olan “Yetişkin Eğitiminin Uyarlanmış Prensipleri” çalışmasına dayanan bir anket, demografik bilgilerine ulaşmak için bilgi formu ve öğrenen merkezli eğitime yönelik algılarını belirlemek için bir anket kullanılmıştır. Dört veri toplama aracından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin %60’ı (n=123) öğrenen merkezli eğitim davranışları sergilemişler, geri kalan %40’ı (n=82) ise öğretmen merkezli davranışlar sergilemişlerdir. Ölçekten alınan puanlara göre KKÖH düzeyi yüksek olan öğrencilerin (%76) ve öğrenen merkezli eğitime yönelik olumlu algıya sahip olan öğrencilerin (%51), öğrenen merkezli eğitime daha yatkın olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, KKÖH ve öğrenen merkezli eğitime yönelik pozitif yönlü algının, öğrenen merkezli davranışları olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Shiong, Aris ve Tasir (2009), “Öğretmen Eğitimi Enstitüsü Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri: Ön Çalışma” adlı araştırmalarında Malezya’da öğretmen eğitimi enstitüsü öğrencilerinin KKÖH düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma kapsamında Kursus Perguruan Lيسان Ijazah (KPLI), Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) ve Program Persediaan Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PPISMP) programlarında öğrenim gören öğrencilerin KKÖH’leri arasında farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, Guglielmino tarafından 1977 yılında geliştirilen 58 maddelik KKÖHÖ 266 öğrenciye uygulanmıştır. 124 öğrenci KPLI programından, 142 öğrenci PISMP ve PPISMP programlarından seçilmiştir. Değerlendirme üç aşamalı olarak yapılmıştır. İlk olarak PISMP ve PPISMP programlarında yer alan 142 öğrenci değerlendirilmiş, ikinci aşamada KPLI programına kayıtlı 124 öğrenci değerlendirilmiş, üçüncü aşamada da üç programa kayıtlı 266 öğrenci birlikte değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin KKÖH’lerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Cinsiyet bazında yapılan karşılaştırma, kadınların KKÖH’lerinin erkeklerin hazırbulunuşluklarından yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Program bazında yapılan karşılaştırmada KPLI öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri, PISMP öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinden az miktarda yüksek bulunmuştur. Cinsiyet ve kişisel özelliklerin KKÖH’yi etkileyebileceği belirtilmiş, üniversite öğrencilerine verilen eğitimlerde KKÖH düzeylerinin dikkate alınmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni, veri toplanması ve verilerin çözümlenmesi, veri toplama aracı ve veri toplama aracının Türkçeye uyarlanması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının KKÖH'lerinin belirlendiği bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006, s.77) tarama modellerinin “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları” olduğunu belirtmiştir. Bu model çerçevesinde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakülte'sinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan KKÖHÖ ile toplanan verilere dayalı olarak öğrencilerin KKÖH'leri belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracının Uyarlanması

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanacak olan KKÖHÖ'nün belirlenmesi ve belirlenen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları iki başlık altında toplanmıştır. Aşağıda bu basamaklar açıklanmıştır.

3.2.1. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (KKÖHÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında geliştirilerek “Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)” (EK-1) olarak adlandırılan ve araştırmacı tarafından Türkçeye KKÖHÖ olarak çevrilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin KKÖH'lerinin belirlenmesinde bu ölçeğin tercih edilmesinin nedeni, üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin KKÖH'lerinin saptanmasına yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok çalışmada Fisher ve arkadaşlarının geliştirmiş oldukları ölçeğin tercih edilmiş olmasıdır. Ölçeğin belirlenmesi aşamasında literatürde yer alan ve yetişkin eğitiminde

kullanılan diğer KKÖHÖ'ler de incelenmiştir. KKÖH'nin belirlenmesinde en sık kullanılan ölçeğin Guglielmino'nun KKÖHÖ olduğu ve pek çok ülkede yetişkinler üzerinde yapılan KKÖ araştırmalarında bu ölçeğin uygulandığı görülmüştür. Ancak, bu ölçeğin geçerlik ve kullanım maliyeti gibi boyutlarında sorunlar (Fisher, King ve Tague, 2001, s. 518) vardır. Bu durum, geçerlik ve güvenilirlik değerleri daha tatmin edici olan ve değerlendirme boyutu daha anlaşılır olan, Fisher ve arkadaşlarının ölçeğinin tercih edilmesini sağlamıştır. KKÖHÖ'nün geliştirilmesi ile ilgili süreçler aşağıda açıklanmaktadır.

Self-Directed Learning Readiness Scale: Fisher ve arkadaşları tarafından literatüre kazandırılan ölçek iki aşamada geliştirilmiştir.

I. Ölçeğin Geliştirilmesi: Kendi kendine öğrenen bir öğrencinin yeteneklerini, eğilimlerini ve özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmıştır. Bu amaçla Chickering (1964), Guglielmino (1977), Knowles (1975, 1990) ve Candy (1991)'nin çalışmalarında yer alan ölçek maddeleri incelenmiştir. Maddeler belirlenirken anlamının kesin ve açık olmasına, basit bir dille ifade edilmiş olmalarına ve kısa cümlelerden oluşmalarına özen gösterilmiştir. İlk aşamada ölçeğe alınmak üzere 93 madde belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin saptanması amacıyla iki türlü Delphi tekniği kullanılmıştır. Delphi tekniğinin uygulanmasında yer alan uzman grubu, daha önce KKÖ alanında deneyim sahibi ve hemşirelik eğitimi ya da üniversite öğretmenliğinde en az beş yıl deneyime sahip olan 11 hemşirelik uzmanı ve hemşirelik bölümü öğretim elemanından oluşmaktadır. Grup üyelerine elektronik posta yoluyla gönderilen 93 madde, uzmanlar tarafından bireysel ve diğer üyelere bağımsız olarak incelenmiştir. Her madde, KKÖ'nün özelliklerini belirleme konusunda yeterli olup olmadığı dikkate alınarak beşli likert tipi ölçekle esas alınmış ve uzmanlar gerekli gördükleri maddeler üzerinde düzeltme yapmışlardır. Sonuçlar yine elektronik posta yoluyla uzmanlardan alınmıştır. Sonuçlar SPSS-X istatistik programında değerlendirilmiş ve ölçeğe seçilecek maddelerin, uzman grubun en az %80'inin onayını almış olmasına dikkate edilmiştir. 93 ifadeden oluşan ölçek taslağından, uzmanların %80'inin üzerinde görüş birliğine varamadığı 18 ifade ölçekten çıkarılmıştır. %80'in altında görüş birliği olan, ancak %20'den daha az görüş ayrılığı görülen 17 madde ise, bir sonraki turda

değerlendirilmek üzere ölçekte bırakılmıştır. Son durumda 75 maddelik ölçeğin 58 maddesinin üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Ölçek bu hali ile ikinci tura alınmıştır. İkinci turda da üzerinde görüş birliğine varılmayan 23 madde silinmiş, araştırmacılar tarafından üçüncü bir tura gerek duyulmadığından, 52 maddelik ölçek ön uygulama çalışmasına alınmıştır (Fisher, King ve Tague, 2001, s. 518-519).

II. Ön Uygulama: Sidney Üniversitesi Hemşirelik Lisans Programı'nda öğrenim gören 201 öğrenciye ölçek ve bilgi formu dağıtılmıştır. Beşli likert tipindeki cevaplardan uygun olanını işaretlemeleri istenmiştir. İstatistiksel analiz aşamasında içerik analizi Varimax dönüşümü ile yapılmış, iç tutarlılığın belirlenmesinde ise Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ile toplam puan arasındaki korelasyon da dikkate alınmıştır (Fisher, King ve Tague, 2001, s. 519).

Faktör analizi yapılabilmesi için örneklemden elde edilen sonuçlar Kaiser-Meyer-Olkin testine tabi tutulmuş ve KMO değeri olan 0.88'in, standart kabul edilen 0.70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda, 40 madde ve üç faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, çalışmanın başlangıcında belirlenen 93 maddeye göre 1 ve 93 arasında numaralandırıldığından, madde numaraları değiştirilmeden bırakılmıştır. "Kendini Yönetme (KY)" alt ölçeği 13 maddeden, "Öğrenmeye İsteklilik (Öİ)" alt ölçeği 12 maddeden, "Kendini Kontrol (KK)" alt ölçeği ise 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden dördü (5, 54, 65, 91 numaralı maddeler) olumsuz ifade içerdiğinden puanlama yapılırken tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.92; üç alt ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.86; 0.85 ve 0.83'tür. Çizelge 2, SDLRS' de yer alan maddelerin alt ölçeklere dağılımını göstermektedir.

Çizelge 2.

SDLRS Maddelerinin Alt Ölçeklere Dağılımı

Alt Ölçek	Maddeler
Kendini Yönetme	2, 3, 5, 6, 9, 12, 16, 52, 60, 63, 65, 71, 81
Öğrenmeye İsteklilik	22, 24, 29, 33, 34, 44, 54, 56, 57, 58, 59, 64
Kendini Kontrol	17, 25, 42, 45, 46, 47, 48, 70, 77, 79, 80, 83, 86, 87, 91

Ölçeğin beşli likert tipi derecelendirilmesi sırasında ‘1:Beni hiç tanımlamıyor, 2:Beni kısmen tanımlıyor, 3:Kararsızım, 4:Beni iyi tanımlıyor, 5:Beni çok iyi tanımlıyor’ şeklinde derecelendirme ifadeleri kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40’tır.

3.2.2. Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması

Bu çalışma kapsamında SDLRS’ nin Türkiye’de öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanabilmesi için, araştırmacı tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. SDLRS’nin kullanımı için, ölçeği literatüre kazandıran Fisher ve arkadaşlarından yazılı izin alınmıştır (EK-2). Elektronik posta yoluyla ölçeği geliştiren üç araştırmacıya da ulaşılmıştır. Araştırmacılardan Fisher, ölçeğin kullanımına dair izni ve ölçeğin bir örneğini yine elektronik posta yolu ile göndermiştir. Ölçeğin saptanması ve gerekli iznin alınmasının ardından uyarlama çalışmasına başlanmıştır.

Belirli bir kültürde ve dilde geliştirilen bir ölçek, o kültüre özgü kavramlaştırma ve örnekleme özellikleri taşır. Aynı ölçeğin diğer kültür ya da dillerde uygulanabilir olması için yapılan sistematik hazırlık çalışmaları “ölçek uyarlaması” olarak adlandırılır (Öner, 1987’den akt. Aksayan ve Gözüm, 2002, s. 10). Ölçeği Türkiye’de kullanıma uygun hale getirebilmek ve Türkçeye uygunluğunu sağlayabilmek için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

3.2.2.1. Dilsel Eşdeğerlik: Öner (1997’den akt. Aksayan ve Gözüm, 2002, s. 11)’e göre bir ölçeğin başka bir dile/dillere çevrilmesi, o ölçeğin doğasını değiştirir. Bu kaçınılmaz

değişim, kavramlaştırma ve anlatım farklılıklarından ileri gelir. Farkların en aza indirilebilmesi için ölçek maddelerinin titizlikle incelenmesi, çevrilen dilde anlamlı olması için gereken dönüşümlerin yapılması ve çevrilen dili kullanan bireylerin normlarına göre standardize edilmesi, uyarlama işleminin temelini oluşturur.

Kültürlerarası farklılıkları en aza indirebilmek için çeviri-tekrar çeviri yöntemi uygulanmıştır. Bu aşamada izlenen basamaklar aşağıda açıklanmaktadır.

- Ölçek maddeleri beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin seçiminde İngilizce öğretmenliği programlarından mezun olmuş olmaları ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmaları dikkate alınmıştır. Çeviri aşamasında yer alan öğretmenlerin, her iki dili de iyi bilmelerine ve kelimelerin yüklenebilecekleri anlam farklılıklarını tespit edebilecek nitelikte olmalarına önem verilmiştir. Ölçek İngilizce öğretmenlerine elektronik posta yolu ile gönderilmiş, çevirisi yapılan ölçekler yine elektronik posta yolu ile toplanmıştır.
- Maddelerin Türkçe karşılıklarının belirlenmesinde, üzerinde görüş birliği sağlanamayan üç madde, birbirine en yakın anlamı taşıyan cümlelerden ortak ifadelerin seçilmesi ile araştırmacı tarafından Türkçeleştirilmiştir.
- Ölçek maddelerinin Türkçe karşılıklarını içeren form, İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Türkçeden İngilizceye çevrilen maddeler, ölçeğin İngilizce formunda yer alan maddeler ile karşılaştırılmıştır. İngilizce formda yer alan maddeler ile tekrar çeviri sonucunda oluşan maddelerin örtüşmesi dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilerek çeviri-tekrar çeviri tamamlanmış ve KKÖHÖ'nün Türkçe formu (EK-3) oluşturulmuştur.

Ölçeğin Türkçe formu oluşturulduktan sonra, 2009-2010 öğretim yılı Aralık ayında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarının I, II, III ve IV. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına, ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla uygulanmıştır. Çalışma için Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nden araştırma izni (EK-4) alınmıştır. Ayrıca derslerinde uygulama yapılacak öğretim elemanlarından ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel izin alınmıştır.

Uyarlama çalışmasına katılan öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları lisans programlarına ait bölüm ve sınıf dağılımı Çizelge 3'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.

Uyarlama Çalışmasında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Sınıf Dağılımı

BÖLÜMLER	I. SINIF	II. SINIF	III.SINIF	IV. SINIF
Fen Bilgisi / Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	30	30	30	30
Sınıf Öğretmenliği	30	30	30	30
Okulöncesi Öğretmenliği	30	30	29	30
İngilizce Öğretmenliği	30	29	30	30
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	30	30	29
TOPLAM	150	149	149	149

3.2.2.2. Geçerlik: Geçerlik, bir ölçme aracının ölçülmek üzere hazırlandığı amacı, değişkeni ölçme derecesidir. Bir ölçüm aracı için yapılması zorunlu olan ancak, ölçümün her zaman ve her durum için geçerli olduğunu söylemeyi engelleyen ve asla sonu olmayan bir süreçtir; yani ölçeğin her kullanımında yeniden sınanması demektir (Tezbasaran 1997, akt. Gür ve Yıldız, 2009, s. 13). Bu nedenle, daha önce Dokuz Eylül Üniversitesi'nde hemşirelik bölümü öğrencilerine Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerliği belirlenen (Kocaman ve diğerleri, 2006) KKÖHÖ'nün, eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan çalışma evreninde uygulanabilmesi için bu araştırma kapsamında yeniden geçerlik analizi yapılmıştır.

Araştırmalarda genellikle iki tür geçerlik sınanmaktadır: içerik geçerliği ve yapı geçerliği. İçerik geçerliği, ölçeğin, bütünü ve alt boyutların ölçülmek istenen alanı ölçüp ölçemediğini ve ölçülecek alan dışında farklı kavramları barındırıp barındırmadığını değerlendirmek amacıyla yapılır (Gözüm ve Aksayan, 2003, s. 10). Ölçek maddelerin dilsel eşdeğerliği yapılmış ve oluşturulan Türkçe formun içerik yönünden geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapı geçerliği ise, ölçeğin, ölçülmek

istenen ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü doğru bir şekilde ölçme yeteneğini gösterir. Yapı geçerliğini belirlemede en sık başvurulan yöntemler faktör analizi, bilinen grup ile karşılaştırma ve hipotez sınaması yöntemleridir (Gözüm ve Aksayan, 2003, s. 11). Bu çalışmada yapı geçerliğini sınamak amacıyla varimax eksen döndürme yöntemi uygulanarak faktör analizi kullanılmıştır. Analizi gerçekleştirmek için uyarlama çalışmasından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programına aktarılmıştır.

Comrey ve Lee'ye (1992'den akt. Dede ve Yaman, 2008, s. 23) göre, üzerinde faktör analizi yapılacak bir örneklemin yeterliliğinin ölçüleri; "çok kötü: 50", "kötü: 100", "orta: 200", "iyi: 300", "çok iyi: 500", "mükemmel: 1000 ve daha fazlası" şeklinde belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre, bu araştırmada, üzerinde faktör analizi yapılmak istenen örneklem (N=597), "çok iyi/mükemmel" arasında bir derecelendirmeye sahiptir. Bu sınıflandırma örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmalarda yalnızca bu sınıflandırmayı dikkate almak yeterli değildir. Örneklem büyüklüğünün sınanması için bazı testler yapılmaktadır.

Araştırmalarda örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile belirlenebilir. Ölçek verilerine KMO testi uygulanması ile elde edilen sonuç 0.90 olarak kaydedilmiştir. Bu değer, 0.50'den daha büyük ve 1'e çok yakın olduğundan, bu veriler için faktör analizinin kullanılabilmesini gösterir. Elde edilen KMO değeri "çok iyi" sınıflandırmasına karşılık geldiğinden, mevcut örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ve bu veriler üzerine yapılan faktör analizinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili yapılan ön analizlerden biri de Bartlett testidir. Bartlett testi, değişkenler arasındaki korelasyonun 1'den farklı olmasının değişkenler için faktör analizi yapılmasının uygun olacağı hipotezine dayanmaktadır. Faktör analizinde, değişkenler arasında yüksek korelasyon olması beklenir. Değişkenler arasındaki korelasyon azaldıkça faktör analizinin sonuçlarına olan güven de o ölçüde azalır. Bu çalışmada Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri araştırmanın anlamlılık düzeyinden küçük ($p= 0.00 < 0.05$) olduğundan, sonuç anlamlıdır. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir.

KMO ve Bartlett testlerine dayanarak, bu araştırma için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO ve Bartlett testinden elde edilen sonuçlar Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin İstatistiği		,901
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-Kare (Yaklaşık)	9893,786
	Serbestlik derecesi	780
	Anlamlılık Düzeyi Bartlett	,000

Örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu tespit edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir. Maddelerin ölçeğe alınması kararlaştırılırken, Varimax dönüştürmesi sonucunda, madde faktör yükünün 0.30’un üzerinde olması ve eğer bir madde birden fazla faktörde yer alıyorsa, iki faktöre ait madde yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda madde toplam korelasyonları 0.30’un altında olan ve silinmeleri halinde ölçeğin alfa değerinin yükseleceği gözlenen 3, 6, 21, 22, 24, 32 ve 37 numaralı maddelerin ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir.

Geçerlik analizi sonucunda orijinal ölçekte bulunan 40 maddeden yedisi ölçekten çıkarılmış, geri kalan 33 madde yeni ölçeğe alınarak 1 ve 33 arasında yeniden numaralandırılmıştır (EK-5). Ölçeğin geçerlik çalışması ile ilgili faktör analizi ve faktör yüklerine ilişkin sonuçlar Çizelge 5’te gösterilmektedir.

Çizelge 5.

KKÖHÖ'nün Uyarlanması İle İlgili Faktör Analizi ve Faktör Yüklerine İlişkin Sonuçlar

	Faktör Yükü		
	Kendini Yönetme	Öğrenmeye İsteklilik	Kendini Kontrol
Madde1		,59	
Madde2		,52	
Madde3			,53
Madde4		,67	
Madde5		,72	
Madde6	,35		
Madde7	,54		
Madde8	,50		
Madde9	,52		
Madde10	,63		
Madde11	,64		
Madde12	,53		
Madde13		,59	
Madde14	,49		
Madde15			,67
Madde16			,74
Madde17			,72
Madde18	,41		
Madde19	,61		
Madde20	,76		
Madde21	,71		
Madde22		,66	
Madde23		,63	
Madde24		,49	
Madde25*		,59	
Madde26			,49
Madde27	,50		
Madde28	,47		
Madde29	,58		
Madde30			,46
Madde31	,50		
Madde32	,48		
Madde33*		,38	
% VARYANS	17,73	12,85	10,44
* Tersten puanlanan maddeler			

Değişkenler arasındaki korelasyon azaldıkça faktör analizinin sonuçlarına olan güven de o denli azalır. Bu çalışmada Bartlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri araştırmanın anlamlılık düzeyinden küçük ($p= 0.00 < 0.05$) olduğundan, sonuç

anlamlıdır. Yani, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve veriler çoklu normal dağılımdan gelmiş demektir.

Bir ölçeğin, başka bir dile uyarlanması sonucu o ölçeğin faktör yapısının esasen çok fazla değişmemiş olması beklenir (Öner, 1987'den akt. Gözüm ve Aksayan, 2003, s. 12). Orijinal ölçekte var olan üç boyut ve bu boyutların isimleri, uyarlama yapılan ölçekte de orijinal ölçekteki haliyle yer almıştır. Bu durum orijinal ölçeğin güçlü olduğu ve yapıların doğru biçimde tanımlandığı biçiminde yorumlanabilir. Sırası ile alt ölçeklere “Kendini Yönetme (KY)”, “Öğrenmeye İsteklilik (Öİ)” ve “Kendini Kontrol (KK)” isimleri verilmiştir.

KY alt ölçeği on yedi maddeden oluşmuş ve bu faktör için hesaplanan faktör yükü %17.73 olarak bulunmuştur. Öİ alt ölçeği on maddeden oluşmuş olup faktörün yükü %12.85 olarak bulunmuştur. KK alt ölçeği ise altı maddeden oluşmuş olup bu faktör için hesaplanan toplam faktör yükü %10.44'tür. Toplam varyansın %41.02'sinin açıklandığı görülmüştür. Geçerlik çalışması sonucunda madde yüklerinin 0.35 ile 0.76 arasında olduğu saptanmıştır.

%27 üst ve %27 alt grup ortalamaları arasındaki karşılaştırmalarda t değerleri 0.00 ($p=0.00<0.05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddelerinin alt ölçeklere dağılımı Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6.

KKÖHÖ Maddelerinin Alt Ölçeklere Dağılımı

Alt Ölçek	Maddeler
KY	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 31, 32
Öİ	1, 2, 4, 5, 13, 22, 23, 24, 25, 33
KK	3, 15, 16, 17, 26, 30

Yabancı dilde hazırlanmış bir ölçeğin Türkçeye uyarlanabilmesi için gereken adımlar tamamlandıktan sonra veri toplama aracı olarak 33 maddeli ve üç faktörlü yapıya sahip KKÖHÖ öğretmen adaylarına uygulanabilir hale gelmiştir.

Ölçek uygulanırken, bireylerden ölçek maddelerini beşli Likert tipi derecelendirme ile değerlendirmeleri istenir. Ardından bireylerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar puanlanır. 25 ve 33 numaralı maddeler olumsuz ifade içerdiğinden, puanlama yapılırken tersten puanlanmaktadır. Bu maddelerin dışındaki 31 madde ise normal olarak puanlanmaktadır. Bir madde puanlanırken “Kesinlikle Katılıyorum” bölümünü işaretleyen bireye 5 puan, “Kesinlikle Katılmıyorum” bölümünü işaretleyen bireye ise 1 puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Ölçekten alınan puan arttıkça, bireyin KKÖH düzeyinin arttığı kabul edilir.

3.2.2.3. Güvenirlilik: Güvenirlilik, aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Ölçülmek istenen belli bir değişkenin, aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır. Yani ölçmenin rastlantısal yanılılardan arınmasıdır (Karasar, 2006, s. 148).

Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilen ölçekler eşit aralıklı ölçekler olarak kabul edilmektedir. Eşit aralıklı ölçekler istatistiksel olarak parametrik testler ile analiz edilmektedir. Ancak parametrik testlerin kullanılmasında sağlanması gereken koşullar vardır. Bunlardan bazıları; verilerin normal dağılıma sahip olması, örnekleme oluşturan birimlerin evrenden yansız olarak seçilmesi ve birbirinden bağımsız olması, örneklem büyüklüğünün 10’dan az olmamasıdır (Ural ve Kılıç, 2005, s. 57). Araştırmada kullanılan KKÖHÖ eşit aralıklı bir ölçek olduğundan, elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesi için dağılımın normalliği test edilmiştir. Çalışmada örneklem alma yoluna gidilmemiş ancak çalışma evreninin büyüklüğü belirlenirken yeterli olması göz önünde bulundurulmuştur.

Kolmogorow-Smirnow Z testi ile uyarlama çalışması verilerinin oluşturduğu dağılımın normalliği test edilmiştir. Bu amaçla, katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puana dayalı olarak tek örneklem için Kolmogorow-Smirnow Testi yapılmıştır. Kolmogorow-Smirnow testinden elde edilen sonuçlar Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7.

Kolmogorow-Smirnow Z Testi Sonuçları

		TOPLAM
N		597
Normal Parametreler (a,b)	Ortalama	157,8693
	Standart Sapma	16,83904
En Büyük Farklar	Mutlak	,065
	Pozitif	,038
	Negatif	-,065
Kolmogorov-Smirnov Z		1,586
Asimptotik Anlamlılık (2 yönlü)		,013

Çizelge 7’de, iki yönlü asimptotik anlamlılık değeri olarak verilen p değerinin, anlamlılık düzeyi olan 0.05’ten büyük olduğu ($p=0,13>0,05$) görülmektedir. Bu durum, ölçek verilerinin oluşturduğu dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Test sonucunda ortalama 157,87 ve standart sapma 16.84 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği saptanırken iç tutarlılık katsayısı dikkate alınmıştır. İç tutarlılık, bir ölçekte yer alan tüm maddelerin ve alt faktörlerinin aynı özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemede kullanılır. Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.91; üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.89, 0.82 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Tek değişkenli ölçeklerde 0.80 alfa değerinin üzerindeki değerlerin kabul edilebilir olduğu düşünülürse, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan 0.91 oldukça yüksek bir değerdir.

Güvenirlik analizi sırasında ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Minimum madde toplam korelasyonu 0.33 ve maksimum madde toplam

korelasyonu .68'dir. Ana ölçek ile KK ölçeği arasındaki korelasyon 0.90, ana ölçek ile Öİ alt ölçeği arasındaki korelasyon 0.80 ve ana ölçek ile KK alt ölçeği arasındaki korelasyon 0.73'tür. KY alt ölçeği ile Öİ alt ölçeği arasındaki korelasyon katsayısı 0,52'dir. İki alt ölçek arasında pozitif yönde orta güçlükte bir ilişki görülmektedir. KY alt ölçeği ile KK alt ölçeği arasındaki korelasyon 0.57 ve Öİ alt ölçeği ile KK alt ölçeği arasındaki korelasyon 0.41 olarak bulunmuştur. Ana ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyon $p < 0.01$ ($p = 0.00 < 0.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

3.3. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 bahar yarıyılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında, on farklı lisans programında öğrenim gören 680 öğrenciye 2010 yılının Nisan ayında KKÖHÖ uygulanması hedeflenmiş, ancak 550 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır (EK-7). Araştırmaya katılım gönüllük esasına dayandığından, katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırma dahilinde katılımcılardan sözel izin alınmıştır. Ölçeklerin katılımcılara dağıtılması, araştırmanın ve amacının tanıtılması, gerekli açıklamaların yapılması ve doldurulan ölçeklerin öğrencilerden toplanması, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışma evreni olan Anadolu Üniversitesi'nde araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8.

Çalışma Evreninde Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Sınıf Dağılımı

BÖLÜMLER	I. SINIF	IV. SINIF
Zihin Engelliler Öğretmenliği	24	19
İngilizce Öğretmenliği	38	39
Sınıf Öğretmenliği	30	25
Okulöncesi Öğretmenliği	26	23
Fransızca Öğretmenliği	16	21
İşitme Engelliler Öğretmenliği	39	22
Almanca Öğretmenliği	32	21
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	35	13
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	35
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	18
TOPLAM	314	236

Çizelge 8’de görüldüğü gibi toplam 550 öğrencinin 314’ü birinci sınıf, 236’sı dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

2009-2010 öğretim yılı Nisan ayında, çalışma evreni olan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans programlarının I ve IV. sınıflarında öğrenim gören 550 öğretmen adayına ölçeğin Türkçe formu bir hafta süreyle uygulanmış ve araştırma verileri elde edilmiştir. Toplanan ölçekler incelenmiş ve değerlendirmeye alınan ölçeklere numara verilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında işlenmeye hazır duruma getirilmiş, SPSS paket programına aktararak çözümlenmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılan veri analizi adımları aşağıda belirtilmiştir:

- Birinci alt amaç kapsamında, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin bölümler bazında karşılaştırılması amacıyla, tüm birinci sınıf öğrencilerine ait veriler çoklu olarak karşılaştırılmıştır. Bu amaçla SPSS paket programında tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge halinde sunulmuştur.

- İkinci alt amaç kapsamında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerini bölümler bazında karşılaştırmada tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Bu yolla, araştırma kapsamındaki on bölümde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri çoklu olarak karşılaştırılmış ve dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar çizelge halinde belirtilmiştir.
- Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında, on farklı bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla, her bölümün birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine ait veriler, bağımsız gruplar için t testi yapılarak karşılaştırılmıştır.
- Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda, araştırmada yer alan birinci sınıf öğrencilerine ait verilerin dördüncü sınıf öğrencilerine ait verilerle karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Eğitim fakültelerinde yer alan on farklı bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile ilgili çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Çoklu karşılaştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, tüm öğretmen adaylarına ait veriler dikkate alınarak, hangi sınıfın anlamlı farklılık yarattığı konusunda yorum yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanan KKÖHÖ ile toplanan verilerin istatistiksel teknikler ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulguların ve yorumların ele alınışında, araştırmanın amacıyla ilgili soruların sırası dikkate alınmıştır. Bu sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Eğitim fakültelerinin birinci sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Eğitim fakültelerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Eğitim fakültelerinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Eğitim fakültelerinde yer alan lisans programlarının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Birinci sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Tüm öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında fark var mıdır?

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda iki grubun karşılaştırılması için genellikle t testleri kullanılır. Birbirinden bağımsız iki grubun karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t testi (independent samples t test), iki bağımlı grubun karşılaştırılması için ise paired t testi (paired samples t test) tercih edilir. Grup sayısının ikiden fazla olması durumunda varyans analizi (ANOVA testi) kullanılır. Burada, grupların bağımsız olması halinde tek yönlü ANOVA (one way ANOVA), grupların bağımlı olması halinde ise bağımlı ölçümlerde ANOVA (ANOVA for repeated measures) kullanılır.

Bu çalışmada, birinci amaca yönelik olarak 10 farklı birinci sınıfa ait veriler ve ikinci amaca yönelik olarak 10 farklı dördüncü sınıfa ait veriler ANOVA ile test edilmiştir. Üçüncü amacın birinci alt amacında, her bölümün birinci ve dördüncü sınıfa ait verileri karşılaştırırken t testi, ikinci alt amacında, tüm birinci sınıflara ait verileri tüm dördüncü sınıflara ait verilerle karşılaştırırken yine t testi kullanılmıştır. Üçüncü alt amaca yönelik olarak 20 farklı grup karşılaştırılmak istendiğinden ANOVA tercih edilmiştir.

4.1. Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacına yönelik olarak, 314 birinci sınıf öğrencisine ait veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin KKÖH'lerini belirlemek amacıyla ölçek verilerine ANOVA (Analysis of Variation) uygulanmıştır. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'lerinden aldıkları puanlar bakımından birbirleri ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9.

Birinci Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerinin Bölüm Bazında Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		Anlamlılık (p)
	Toplamı (KT)	Sd	Ortalaması (KO)	F	
Gruplar Arası	2039,615	9	226,624	1,610	,111
Gruplar İçi	42791,496	304	140,762		
TOPLAM	44831,111	313			

ANOVA tablosunun “Anlamlılık (p)” değerinin 0.111 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer, testte seçilen anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyük olduğu için, gruplar arasında anlamlı fark yoktur. Bu nedenle birinci sınıf verilerinin alındığı 10 bölüm arasında KKÖH bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

4.2. Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla dördüncü sınıfta öğrenim gören 236 öğretmen adayına ait veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'lerini belirlemek amacıyla ölçek verilerine ANOVA uygulanmıştır. Öğrencilerin KKÖH'lerinden aldıkları puanlar bakımından birbirleri ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10.

Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerinin Bölüm Bazında Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı		Kareler Ortalaması		Anlamlılık (sig.)
	(KT)	Sd	(KO)	F	
Gruplar Arası	2491,170	9	276,797	1,181	,308
Gruplar İçi	52952,03	226	234,301		
TOPLAM	55443,19	235			

Analiz sonucunda p değeri 0,308 olarak bulunmuştur. Söz konusu değer, testte seçilen anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyük olduğu için, gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu nedenle dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

4.3. Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının KKÖH'lerine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla 314'ü birinci sınıfta, 236'sı dördüncü sınıfta öğrenim gören 550 öğretmen adayına ait veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

- Eğitim fakültelerinde yer alan on ayrı programda birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına ait veriler t testi ile karşılaştırılmıştır.
- Tüm birinci sınıflara ve tüm dördüncü sınıflara ait veriler t testi ile karşılaştırılmıştır.
- Tüm öğretmen adaylarına ait veriler tek yönlü ANOVA testi ile çoklu karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırmalara ait sonuçlar çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.3.1. Bölümlerin Birinci ve Dördüncü Sınıflarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eğitim fakültelerinde yer alan on ayrı programda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre birinci ve dördüncü sınıflar arasında KKÖH açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

İşitme Engelliler Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11.

İşitme Engelliler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	39	125,7692	10,9315	55	2,674	0,010
Dördüncü Sınıf	22	133,9444	10,2640			

İşitme Engelliler Öğretmenliği öğrencilerine ait t testi sonuçları incelendiğinde, araştırmada belirlenen 0,05 anlamlılık düzeyinde $p= 0.010$ ve $t=2,674$ olduğu görülmektedir. $p<0,05$ olduğundan gruplar arasındaki fark önemlidir. Ayrıca hesaplanan

t değerinin teorik t değerinden büyük ($2,674 > 2.000$) olmasından yola çıkararak da gruplar arasındaki farkın önemli olduğu sonucuna ulaşılır. Bu durum İşitme Engelliler ğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarının KKH'lerinin ($X=133,94$) birinci sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarının hazırbulunluşluklarına ($X=125,77$) göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf ğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar izelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12.

Sınıf ğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta ğrenim Gören ğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	30	129,9000	11,1922	53	1,025	0,310
Dördüncü Sınıf	25	133,4000	14,1303			

Çizelge 12 incelendiğinde $p=0,310$ ve $t=1,025$ olduğu görülmektedir. $p > 0,05$ ve hesaplanan t değeri ($1,025$) teorik t değerinden ($2,000$) küçük olduğundan gruplar arasındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna ulaşılır. Bu durum Sınıf ğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarının KKH'leri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Sosyal Bilgiler ğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar izelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	37	129,3243	12,1610	70	0,316	0,753
Dördüncü Sınıf	35	130,2571	12,9076			

Çizelgede yer alan p ve t değerleri dikkate alındığında $p > 0.05$ olduğu, 0.05 anlam düzeyi 70 serbestlik derecesinde hesaplanan t değerinin (0,316) teorik t değerinden (1,990) küçük olduğu görülmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Almanca Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Almanca Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	32	130,8125	12,1268	51	0,802	0,426
Dördüncü Sınıf	21	127,7143	15,9660			

Çizelgede yer alan p ve t değerleri göz önünde bulundurulduğunda; p değerinin (0,426) 0.05'ten büyük, 0.05 anlamlılık düzeyi ve 51 serbestlik derecesinde hesaplanan t değerinin (0,802), teorik t değerinden (2,000) küçük olduğu görülmektedir. Bu

durumda, Almanca Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonunca ulaşılır.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 15.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	37	127,4324	12,6349	53	1,900	0,063
Dördüncü Sınıf	18	133,9444	10,2640			

Çizelge 15'te, 0,05 anlamlılık düzeyi ve 53 serbestlik derecesinde belirlenen p değerinin (0,063) 0,05'ten büyük olduğu ve hesaplanan t değerinin (1,900) teorik olarak bulunan t değerinden (2,000) küçük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda İlköğretim Matematik Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Okulöncesi Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16.

Okulöncesi Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	P
Birinci Sınıf	26	130,6154	14,3194			
Dördüncü Sınıf	23	122,4348	19,2656	47	1,699	0,096

Çizelge 16’da yer alan p değeri (0,096) 0,05’ten büyüktür. Belirlenen anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesinde hesaplanan t değeri (1,699) ise teorik t değerinden (2,009) küçüktür. Bu nedenle Okulöncesi Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH’leri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Fransızca Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17.

Fransızca Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	P
Birinci Sınıf	16	130,5000	10,7579			
Dördüncü Sınıf	21	129,0952	20,6589	35	0,247	0,806

Çizelge 17 incelendiğinde p değerinin (0,806) 0,05’ten büyük olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca 0,05 anlamlılık düzeyi ve 35 serbestlik derecesinde hesaplan t

değerinin (0,247) teorik t değerinden (2,021) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Fransızca Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

İngilizce Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar aşağıda çizelge halinde sunulmuştur.

Çizelge 18.

İngilizce Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	P
Birinci Sınıf	38	129,3947	11,1683	75	1,185	0,240
Dördüncü Sınıf	39	132,9487	14,8500			

Çizelge 18'de yer alan p değeri (0,240) 0,05'ten büyük bir değerdir. Hesaplanan t değeri (1,185) de teorik t değerinden (1,990) küçük olduğundan, İngilizce Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılır.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 19'da sunulmuştur.

Çizelge 19.

BÖTE Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	P
Birinci Sınıf	35	122,5143	10,7001			
Dördüncü Sınıf	13	128,1538	12,4421	46	1,553	0,127

Çizelge 19'daki t testi sonuçları incelendiğinde, hesaplanan p değerinin (0,127) 0,05 değerinden büyük olduğu ve t değerinin (1,553), belirlenen anlamlılık düzeyi ve serbestlik derecesi için teorik olarak saptanmış t değerinden (2,009) küçük olduğu görülmektedir. Bu durum BÖTE Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

Zihin Engelliler Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait verilerin t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20.

Zihin Engelliler Öğretmenliği Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	24	127,4167	12,5418			
Dördüncü Sınıf	19	132,1053	18,3148	41	0,995	0,326

Çizelge 20 incelendiğinde p değerinin (0,326) 0,05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan t değerinin (0,995), 0,05 anlamlılık düzeyi ve 41 serbestlik derecesinde tespit edilen teorik t değerinden (2,009) küçük olduğu göze

çarpmaktadır. Bu durum, Zihin Engelliler Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

4.3.2. Tüm Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Ait Verilerin t Testi ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışma evreninde yer alan on bölümün birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına ait veriler t testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Çizelge 21’de sunulmuştur.

Çizelge 21.

Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin t Testi Sonuçları

SINIF	N	X	s.s.	s.d.	t	p
Birinci Sınıf	314	128,1369	11,9678	548	1,733	0,084
Dördüncü Sınıf	236	130,1568	15,3599			

Çizelge 21 incelendiğinde dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamalarının (130,16), birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (128,14) yüksek olduğu görülmektedir. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasındaki 2,02 puanlık farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, p değerinin 0.05’ten büyük olduğu ($0,084 > 0,05$) görülmektedir. Ayrıca hesaplanan t değerinin (1.733), 0,05 anlamlılık değeri ve 548 serbestlik derecesinde bulunan teorik t değerinden (1,962) küçük olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

4.3.3. Tüm Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Tek Yönlü ANOVA Testi ile Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, 314 birinci sınıf ve 236 dördüncü sınıf öğrencisine ait veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının KKÖH'lerinin belirlenmesi ve bölümlerin KKÖH bakımından birbirleri ile karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22.

*Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilere İlişkin
Analiz Sonuçları*

	N	Ortalama	Std. Sapma
Sosyal B. Öğrt. 1.sınıf	37	127,4167	12,54181
İngilizce Öğrt.1.sınıf	38	129,3947	11,16834
Fransızca Öğrt.1.sınıf	16	129,9000	11,19221
Almanca Öğrt.1.sınıf	32	130,6154	14,31943
Zihin Eng. Öğrt.1.sınıf	24	130,5000	10,75794
Okulöncesi Öğrt.1.sınıf	26	125,7692	10,93151
İlk. Mat. Öğrt. 1.sınıf	37	130,8125	12,12685
Sınıf Öğrt.1.sınıf	30	122,5143	10,70011
BÖTE Öğrt.1.sınıf	35	129,3243	12,16108
İşitme Eng. Öğrt.1.sınıf	39	127,4324	12,63492
Sosyal B. Öğrt.4.sınıf	35	130,2571	12,90769
İngilizce Öğrt.4.sınıf	39	132,9487	14,85004
Fransızca Öğrt.4.sınıf	21	129,0952	20,65891
Almanca Öğrt.4.sınıf	21	127,7143	15,96604
Zihin Eng. Öğrt.4.sınıf	19	132,1053	18,31482
Okulöncesi Öğrt.4.sınıf	23	122,4348	19,26567
İlk. Mat Öğrt.4.sınıf	18	133,9444	10,26400
Sınıf Öğrt.4.sınıf	25	133,4000	14,13035
BÖTE Öğrt. 4.sınıf	13	128,1538	12,44217
İşitme Eng. Öğrt. 4.sınıf	22	129,1818	11,18944
TOPLAM	550	129,0036	13,55176

Çizelge 22 incelendiğinde görüleceği gibi araştırmada yer alan birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalamaları 122,43 ile 133,94 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlara göre, en yüksek ortalamaya sahip öğretmen adaylarının İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıfta, en düşük ortalamaya sahip öğretmen adaylarının ise Okulöncesi Öğretmenliği dördüncü sınıfta olduğu görülmektedir. Tüm bölümlerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması ise 129,00'dır.

On farklı bölümde öğrenim gören 314 birinci sınıf ve 236 dördüncü sınıf öğretmen adayına ait veriler, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla, tek yönlü ANOVA uygulanarak karşılaştırılmıştır. Çizelge 23, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ait verilerin ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Çizelge 23.

Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Çoklu Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		Anlamlılık (sig.)
	Toplamı (KT)	sd	Ortalaması (KO)	F	
Gruplar Arası	5080,467	19	267,393	1,480	,087
Gruplar İçi	95743,526	530	180,648		
TOPLAM	100823,993	549			

ANOVA tablosunun “Anlamlılık (p)” değerinin 0,087 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer, testte seçilen anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten büyük olduğu için, gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu nedenle eğitim fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin aralarında KKÖH'leri bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'lerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada veriler, uygulanan KKÖHÖ ile elde edilmiş ve SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

- Çalışma evreninde yer alan on farklı bölümde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında KKÖH bakımından bölüm bazında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Öğrenim gördükleri bölüm farkı olmaksızın, birinci sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri benzerlik göstermektedir.
- Çalışma evreninde yer alan on farklı bölümde öğrenim göre dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında kendi KKÖH bakımından bölüm bazında bir fark olmadığını göstermektedir.
- İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'leri, aynı bölümün birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarından yüksektir. Bu durum, İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitiminin KKÖH'yi olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.
- Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, BÖTE Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümlerinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'leri arasında anlamlı fark yoktur. Çalışma evreninde bulunan öğrencilerin büyük bir bölümünün bu gruba dahil olduğu

düşünüldüğünde, bu durum, lisans eğitimine başlangıç ve bitiş basamakları olan birinci ve dördüncü sınıflar arasında, KKÖH'nin gelişme göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

- Çalışma evreninde yer alan 314 birinci sınıf öğrencisi ile 236 dördüncü sınıf öğrencisinin KKÖH'leri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur.
- Ölçekten alınan puanlar bakımından tüm bölümler karşılaştırıldığında, İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına, Okulöncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.
- Araştırma kapsamına giren on bölüme ilişkin birinci sınıf ve dördüncü sınıfa ait verilerin çoklu olarak karşılaştırılmasında, KKÖH bakımından bölümler arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma evreninde yer alan birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH'lerini karşılaştırmak amacıyla yapılan analizler sonucunda, eğitim fakültelerinde alınan lisans eğitiminin, KKÖH düzeyini olumlu yönde etkilemediği görülmüştür.

Araştırmada elde edilen tüm sonuçlara dayalı olarak, KKÖHÖ'nün eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının KKÖH'lerini belirlemede yeterli olduğu, öğretmen adaylarının KKÖH'lerinin genel olarak istenilen düzeyde olduğu, ancak bölümler arasında yapılan karşılaştırmalarda, diğer gruplara göre daha yüksek KKÖH düzeyine sahip bir bölümün bulunmadığı, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin hazırbulunmuşlukları arasında anlamlı bir fark görülmemesi nedeniyle, eğitim fakültelerinde verilen dört yıllık lisans eğitiminin KKÖH'yi geliştirmediği yargılarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, gelecekte yapılacak araştırmalarda KKÖHÖ'nün kullanımı ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerine yönelik öneriler getirilmiştir. Öneriler aşağıda görüldüğü gibi iki başlık halinde sunulmuştur.

5.2.1. KKÖHÖ'nün Kullanımına Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak uyarılama çalışması yapılan ölçeğin, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine yönelik olarak uyarılama çalışması yapılabilir ve kullanılabilir.
- Kullanımının ve değerlendirme boyutunun basit olması nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda KKÖHÖ, farklı veri toplama araçları ile birlikte kullanılarak öğrencilerin KKÖHÖ düzeylerini etkileyen uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin KKÖH'lerini belirlemeye yönelik benzer bir araştırma, daha büyük bir çalışma evrenine ya da örneklem grubuna uygulanabilir. Böylelikle, sonuçlar daha büyük bir kitleye genellenebilir.
- Farklı bir çalışma evreninde ya da farklı bir örnekleme, öğrencilerin sosyoekonomik düzey, yaş, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan ortaöğretim kurumu türü, ortaöğretim mezuniyet notu, anne-babanın eğitim durumu, kendi kendine öğrenmeye yönelik görüşleri gibi değişkenler ile ilgili araştırmalar, ölçeğe ve öğrencilerin KKÖH'lerine yönelik ayrıntılı bilgi verebilir. Katılımcılara "Kişisel Bilgi Formu" dağıtılarak tüm değişkenlere ilişkin veriler toplu olarak elde edilebilir.
- On farklı bölüm içerisinde sadece İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin KKÖH düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerinin KKÖH düzeylerinden yüksek olduğu bulunmuştur. İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümü öğrencileri, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimine yönelik bir lisans eğitimi almaktadırlar. Bu bölümün dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların yüksek olmasının sebebi, bireyselleştirmiş eğitim konularında uzmanlık eğitimi almış olmaları olarak yorumlanabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim, birey yönelimli eğitimin yani KKÖ'nün bir boyutudur. Dolayısıyla işitme engelliler öğretmenliği bölümünde lisans eğitiminin KKÖH'yi geliştirdiği söylenebilir. Ancak bu farkın nedeninin ne olduğunu ortaya koyacak farklı bir araştırma yapılmalıdır. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim konusunda uzmanlık eğitimi almalarına rağmen neden Zihin Engelliler

Öğretmenliği bölümünde bu tür bir farka rastlanmadığı konusunda da bir araştırma yapılabilir.

5.2.2. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemine Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, eğitim fakültelerinde verilen lisans eğitiminin birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında KKÖH'yi geliştirmeme nedeninin ortaya konduğu araştırmalar yapılabilir. Bu nedenin belirlenmesinin ardından öğretmen eğitiminde KKÖ'nün geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde, farklı öğretmen yetiştirme programlarına ait öğretim programlarında, KKÖ boyutuna yer verilebilir. Yirmibirinci yüzyılın yetişkin eğitimi anlayışı, öğretmen ya da rehber yardımı olmadan, bilgi teknolojilerinden yararlanarak, kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptayabilen ve karşılayabilen bireyler yetiştirmeye yönelik olduğundan, öğretmen eğitiminde KKÖ unsuru dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda öğretim programları gözden geçirilerek yeniden düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına KKÖ'yü tanıtmaya yönelik eğitimler verilebilir. KKÖ, geniş kapsamlı bir kavram ve öğrenme yöntemi olduğundan, herhangi bir dersin içeriğinde yer alabilir ya da bir ders olarak öğretim programlarında yer alabilir. Bu dersin içeriğinde, KKÖ'nün tanıtımı, KKÖ'de izlenecek adımlar, kullanılacak materyaller, bireyin kendi öğrenme planını hazırlaması, bu planı izlemesi ve kendi öğrenmesini değerlendirmesi, KKÖ'nün bireye kazandırdıkları gibi konulara yer verilebilir. Eğitim fakültelerinin eğitim programları ve derslerin öğretim programları yeniden gözden geçirilebilir.
- Öğretim elemanlarının KKÖ konusundaki yeterlilikleri belirlenebilir. Eğitim ortamlarında eğiticinin niteliklerinin, öğrenenin akademik başarısını ve beceri kazanım düzeyini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, öncelikli olarak, öğretim elemanlarının KKÖ konusunda ne kadar yeterli oldukları ve KKÖH düzeyleri belirlenebilir, hizmetiçi eğitimler yolu ile öğreticinin eğitimi sağlanabilir. Öğretim elemanlarının KKÖ'yü geliştirebilmeleri için öncelikle KKÖ'nün uygulanışı konusunda donanımlı olmaları ve KKÖ'yü uygulamaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim

elemanlarının KKÖ konusundaki yeterliliklerine, bu konudaki görüş ve tutumlarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

- KKÖ uygulamaları, bilgi teknolojilerinin kullanımına, bireysel eğitim olanaklarına, kaynak ve veritabanı çeşitliliğine dayanan bir öğrenme yöntemi olduğundan, eğitim fakültelerinde bilgi teknolojilerinin kullanımı artırılabilir. Kütüphane kullanımı özendirilip kaynak kitap ve veritabanı ağı genişletilebilir, bilgisayar ve internetin doğru kullanımı yönünde eğitimler verilebilir. Bireylerin, ihtiyaç duydukları anda bilgiye ulaşabilmeleri sağlanmalıdır. Özellikle, bilgi ve bilginin işlenişine dayalı bir meslek olan öğretmenlik alanında eğitim alan bireyler, bilgiye ulaşma, bilgi teknolojilerinin aktif kullanımı ve bilginin uygulanması konusunda yeterli hale getirilmelidir.
- Bireylerin bilgi teknolojilerini kullanım düzeyi ile KKÖ arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılabilir. Bireylerin bilgiye ulaşmada izlediği yol ve yöntemler ve bu yöntemlerin doğruluğu KKÖ'yü etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bu konuda yapılacak çalışmalar, eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitiminin gelişmesine yönelik öneriler getirebilir.
- Öğretmen adaylarında yaşamboyu eğitim bilinci geliştirilmelidir. Öğrenmenin hayat boyu devam ettiği ve öğretmenlik mesleğinin gelişime açık olmayı gerektirdiği vurgulanmalıdır. Mesleki gelişimin, lisans eğitimi tamamlandığında sona ermediği, aksine, her geçen gün, bireylerin kendilerini yenileme ihtiyacının artacağına dikkat çekilmeli, bilginin durağan olmadığı ve sürekli artan bilgi birikimi karşısında öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği benimsenmelidir. KKÖ yolu ile bu gelişimin desteklenebileceğinin altı çizilmelidir.

EKLER

EK1. SELF-DIRECTED LEARNING READINESS SCALE

SELF-DIRECTED LEARNING READINESS SCALE (for Nurses) (Fisher, Tague, King, 2000)

The following is a bank of items perceived to reflect the attributes, skills and motivational factors required of self directed learners.

Please evaluate each item regarding **the degree the item measures a characteristic of yourself**. You are required to assess each item using a 5 point Likert scale as follows:

Circle **1** if you “strongly disagree” that the item measures a characteristic of yourself

2 if you “disagree” that the item measures a characteristic of yourself

3 if you are “unsure” if the item measures a characteristic of yourself

4 if you “agree” that the item measures a characteristic of a yourself

5 if you “strongly agree” that the item measures a characteristic of yourself

(SD = strongly disagree, D = disagree, U = unsure, A = agree, SA = strongly agree)

ITEM	SD	D	U	A	SA
	1	2	3	4	5
2. I solve problems using a plan	1	2	3	4	5
3. I prioritise my work	1	2	3	4	5
5. I do not manage my time well	1	2	3	4	5
6. I have good management skills	1	2	3	4	5
9. I set strict time frames	1	2	3	4	5
12. I prefer to plan my own learning	1	2	3	4	5

ITEM	SD 1	D 2	U 3	A 4	SA 5
16. I am systematic in my learning	1	2	3	4	5
17. I am able to focus on a problem	1	2	3	4	5
22. I need to know why	1	2	3	4	5
24. I critically evaluate new ideas	1	2	3	4	5
25. I prefer to set my own learning goals	1	2	3	4	5
29. I learn from my mistakes	1	2	3	4	5
33. I am open to new ideas	1	2	3	4	5
34. When presented with a problem I cannot resolve, I will ask for assistance	1	2	3	4	5
42. I am responsible	1	2	3	4	5
44. I like to evaluate what I do	1	2	3	4	5
45. I have high personal expectations	1	2	3	4	5
46. I have high personal standards	1	2	3	4	5
47. I have high beliefs in my abilities	1	2	3	4	5

ITEM	SD	D	U	A	SA
	1	2	3	4	5
48. I am aware of my own limitations	1	2	3	4	5
52. I am confident in my ability to search out information	1	2	3	4	5
54. I do not enjoy studying	1	2	3	4	5
56. I have a need to learn	1	2	3	4	5
57. I enjoy a challenge	1	2	3	4	5
58. I want to learn new information	1	2	3	4	5
59. I enjoy learning new information	1	2	3	4	5
60. I set specific times for my study	1	2	3	4	5
63. I am self disciplined	1	2	3	4	5
64. I like to gather the facts before I make a decision	1	2	3	4	5
65. I am disorganised	1	2	3	4	5
70. I am logical	1	2	3	4	5
71. I am methodical	1	2	3	4	5

ITEM	SD	D	U	A	SA
	1	2	3	4	5
77. I evaluate my own performance	1	2	3	4	5
79. I prefer to set my own criteria on which to evaluate my performance	1	2	3	4	5
80. I am responsible for my own decisions/actions	1	2	3	4	5
81. I can be trusted to pursue my own learning	1	2	3	4	5
83. I can find out information for myself	1	2	3	4	5
86. I like to make decisions for myself	1	2	3	4	5
87. I prefer to set my own goals	1	2	3	4	5
91. I am not in control of my life	1	2	3	4	5

Thank you for completing this survey



The University of Sydney

SCORING

Reverse the scores on the following items:

- 5. I do not manage my time well
- 54. I do not enjoy studying
- 65. I am disorganised
- 91. I am not in control of my life

EK2. 'SELF-DIRECTED LEARNING READINESS SCALE' KULLANIM İZİNİ



The University of Sydney

PERMISSION TO USE THE SELF-DIRECTED LEARNING READINESS SCALE FOR NURSE EDUCATION

FROM: Murray Fisher, DipAppSc, BHSc, MHPed.
Lecturer
Faculty of Nursing
University of Sydney
mfisher@nursing.usyd.edu.au

RE: Use of the **Self-Directed Learning Readiness Scale for Nurse Education**

You are free to use the Self-Directed Learning Readiness Scale for Nurse Education for your research. The instrument is copyrighted (c. 2001, Fisher, King & Tague) and may not be duplicated or copied without first submitting a signed copy of this permission form to M Fisher. Requests for any changes or alterations to the instrument should be made in writing to M Fisher. As with all revisions, the copyright will be retained by Fisher, King & Tague and must appear on the printed copies of the instrument.

By filling in your name, address, phone number, and e-mail address and signing the agreement use below and mailing it to M Fisher, you are hereby given permission to use the Self-Directed Learning Readiness Scale for Nurse Education for your research. The permission is valid only for the study named below.

Fisher, King & Tague requests that you send back the following information:

- your raw data in ASCII format for our reliability and validity bank
- copies of any changes or translations of the scale
- copies of any publications citing the use of the scale

When using the Self-Directed Learning Readiness Scale for Nurse Education you need to use the following reference:

Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001) Development of a self-directed learning readiness scale for nurse education. *Nurse Education Today*, 21(7): 516-525.

**AGREEMENT TO USE THE SELF-DIRECTED LEARNING READINESS SCALE FOR NURSE
EDUCATION**

I agree to the above conditions for using the Self- Directed Learning Readiness Scale For Nurse Education.

Name:

Title:

E-mail:

Address:

Academic/business affiliation:

Phone Number:

Study Title:

Brief Description of Study:

Signature_____Date_____

Please keep a copy of this form in your files.

Mail to:

Murray Fisher

Faculty of Nursing

The University of Sydney

88 Mallett St

Camperdown NSW Australia 2006

EK3. KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE FORMU

KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ (KKÖHÖ)

Bu ölçek, bireylerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yansıtan eğilimleri, becerileri ve güduları ile ilgili veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için doğru olduğunu düşündüğünüz derecelmeyi belirtiniz. Ölçeği tamamlamak için zaman sınırlamanız yoktur. Maddeler üzerinde çok zaman harcamamaya özen gösteriniz. Unutmayın ki soruya verdiğiniz ilk yanıt genellikle sizi en doğru ifade edeni olacaktır. Vereceğiniz cevapların samimi ve güvenilir olması, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Gizem SALAS

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve
Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ölçek maddesine;
“kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **1** rakamını
“katılmıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **2** rakamını
“kararsızım” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **3** rakamını
“katılıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **4** rakamını
“kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **5** rakamını işaretleyiniz.

ÖLÇEK MADDELERİ	DERECELENDİRME
1. Problemleri bir plan dahilinde çözerim.	1 2 3 4 5
2. İşime öncelik veririm.	1 2 3 4 5
3. Zamanımı iyi kullanamam.	1 2 3 4 5
4. İyi yönetim becerilerine sahibim.	1 2 3 4 5
5. Zamanımı kesin olarak planlarım.	1 2 3 4 5
6. Öğrenmemi kendim planlamayı tercih ederim.	1 2 3 4 5
7. Öğrenmelerimde sistemli çalışırım.	1 2 3 4 5
8. Bir probleme odaklanabilirim.	1 2 3 4 5
9. Neden olduğunu bilmeye ihtiyaç duyarım.	1 2 3 4 5
10. Yeni fikirleri eleştirel gözle değerlendiririm.	1 2 3 4 5
11. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
12. Hatalarımdan bir şeyler öğrenirim.	1 2 3 4 5
13. Yeni fikirlere açığım.	1 2 3 4 5
14. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim.	1 2 3 4 5
15. Sorumluluk sahibiyimdir.	1 2 3 4 5
16. Yaptıklarımı değerlendirmekten hoşlanırım.	1 2 3 4 5
17. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	1 2 3 4 5

18. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	1 2 3 4 5
19. Yeteneklerime olan inancım yüksektir.	1 2 3 4 5
20. Kendi sınırlılıklarımın farkındayım.	1 2 3 4 5
21. Bilgiyi araştırma becerim konusunda güvenilirimdir.	1 2 3 4 5
22. Ders çalışmayı sevmem.	1 2 3 4 5
23. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	1 2 3 4 5
24. Rekabeti severim.	1 2 3 4 5
25. Yeni bilgiler öğrenmek isterim.	1 2 3 4 5
26. Yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.	1 2 3 4 5
27. Çalışmalarım için özel zaman ayarlarım.	1 2 3 4 5
28. Öz disiplinliyimdir.	1 2 3 4 5
29. Karar vermeden önce verileri toplamaktan hoşlanırım.	1 2 3 4 5
30. Düzensizimdir.	1 2 3 4 5
31. Mantıklıyım.	1 2 3 4 5
32. Yöntemliyimdir.	1 2 3 4 5
33. Kendi performansımı değerlendiririm.	1 2 3 4 5
34. Performansımı değerlendirmede kendi kriterlerimi belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
35. Kendi kararlarımdan / hareketlerimden sorumluyumdur.	1 2 3 4 5
36. Kendi öğrenmelerimi sürdürme konusunda güvenilir biriyimdir.	1 2 3 4 5
37. Bilgiyi kendim için öğrenirim.	1 2 3 4 5
38. Kendim için karar almaktan hoşlanırım.	1 2 3 4 5
39. Hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
40. Hayatımı kontrol altına alamam.	1 2 3 4 5

EK4. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZNI

Eğitim Bil.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ:	04 Ocak 2010
K. NOSU:	26



T.C. PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.PAÜ.0.70.00.00(040.1)-1384 -4579

24/12/2009

Konu : Anket İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 16.12.2009 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-1257/14309 tarihli yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Gizem SALAS'ın , "Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışmasına yönelik anketini Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

*ilgiliye
6.1.2010*

Prof. Dr. İnan ÖZER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

*x- Eğitim Bil. Ens. Md. B.
- Y. T. Md. B.*

Tel : 0-258-296 20 00
Fax : 0-258-296 23 38
Kınıklı 20070 DENİZLİ

e-posta gensek@pamukkale.edu.tr
http://www.pamukkale.edu.tr

EK5. KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ

KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ (KKÖHÖ)

Bu ölçek, bireylerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yansıtan eğilimleri, becerileri ve güdeleri ile ilgili veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Lütfen her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için doğru olduğunu düşündüğünüz derecelemeyi belirtiniz. Ölçeği tamamlamak için zaman sınırlamanız yoktur. Maddeler üzerinde çok zaman harcamamaya özen gösteriniz. Unutmayın ki soruya verdiğiniz ilk yanıt genellikle sizi en doğru ifade edeni olacaktır. Vereceğiniz cevapların samimi ve güvenilir olması, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Katılımınız ve yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Gizem SALAS

Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve
Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Ölçek maddesine;

“kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **1** rakamını

“katılmıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **2** rakamını

“kararsızım” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **3** rakamını

“katılıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **4** rakamını

“kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt vermek istiyorsanız **5** rakamını işaretleyiniz.

ÖLÇEK MADDELERİ	DERECELENDİRME
1. Problemleri bir plan dahilinde çözerim.	1 2 3 4 5
2. İşime öncelik veririm.	1 2 3 4 5
3. İyi yönetim becerilerine sahibim.	1 2 3 4 5
4. Zamanımı kesin olarak planlarım.	1 2 3 4 5
5. Öğrenmelerimde sistemli çalışırım.	1 2 3 4 5
6. Bir probleme odaklanabilirim.	1 2 3 4 5
7. Neden olduğunu bilmeye ihtiyaç duyarım.	1 2 3 4 5
8. Yeni fikirleri eleştirel gözle değerlendiririm.	1 2 3 4 5
9. Kendi öğrenme hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
10. Hatalarımdan bir şeyler öğrenirim.	1 2 3 4 5
11. Yeni fikirlere açığım.	1 2 3 4 5
12. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim.	1 2 3 4 5
13. Sorumluluk sahibiyimdir.	1 2 3 4 5
14. Yaptıklarımı değerlendirmekten hoşlanırım.	1 2 3 4 5
15. Yüksek kişisel beklentilere sahibim.	1 2 3 4 5
16. Yüksek kişisel standartlara sahibim.	1 2 3 4 5
17. Yeteneklerime olan inancım yüksektir.	1 2 3 4 5

18. Kendi sınırlılıklarımın farkındayım.	1 2 3 4 5
19. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	1 2 3 4 5
20. Yeni bilgiler öğrenmek isterim.	1 2 3 4 5
21. Yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.	1 2 3 4 5
22. Çalışmalarım için özel zaman ayarlarım.	1 2 3 4 5
23. Öz disiplinliyimdir.	1 2 3 4 5
24. Karar vermeden önce verileri toplamaktan hoşlanırım.	1 2 3 4 5
25. Düzensizimdir.	1 2 3 4 5
26. Mantıklıyım.	1 2 3 4 5
27. Kendi performansımı değerlendiririm.	1 2 3 4 5
28. Performansımı değerlendirmede kendi kriterlerimi belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
29. Kendi kararlarımdan / hareketlerimden sorumluyumdur.	1 2 3 4 5
30. Kendi öğrenmelerimi sürdürme konusunda güvenilir biriyimdir.	1 2 3 4 5
31. Kendim için karar almaktan hoşlanırım.	1 2 3 4 5
32. Hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.	1 2 3 4 5
33. Hayatımı kontrol altına alamam.	1 2 3 4 5

EK6. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ



SAYI: B.30.2.ANA.0.12.00.00.-605-04- 342

Tarih: 10.03.2010

KONU: Araştırma önerisi

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem SALAS'ın "Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)" konulu tez çalışması için Fakültemiz öğrencilerinden veri toplama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Yüksel KOCADORU

Dekan

Dr. K. Yüksel Kocadoru
Bilgince
11.03.2010

K. Tarihi	11.03.10
D. No.	Gelen
K. No.	146

KAYNAKÇA

- Aksayan, S. ve Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4 (1), 9-14.
- Aktan, C. C. (2000). Bilgi üzerine özlü sözler. http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/ozlu-sozler/aktan-bilgi.pdf adresinden 10 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Amerikan Psikoloji Derneği (2009). Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu. (5. basım). H. Ekşi (Ed.). (C. Pamay ve Z. Gökay Üstün, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orjinal eser 2001 yılında basılmıştır).
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'ye ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4). <http://www.tojet.net/articles/2410.pdf> adresinden 20 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- 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 Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Ayan, D. (2010). *Promoting EFL pre-service teacher's self-directed learning through electronic portfolios: a case study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 53-61.

- Aytaç, T. (2003). 21. yüzyılın başında öğretmenin değişen rolleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi45/aytac.htm> adresinden 10 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baş, G. (2009). Küreselleşme ve bilgi toplumu. *Eğitim Dergisi*, 24. <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/58-24/407-kuresellesme-ve-bt.html> adresinden 19 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaacılık.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2.bs.). (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (Orijinal eser 1995 yılında basılmıştır).
- Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners: A review of literature. In D. H. Evenson & S. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning* (pp.199-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Ceylan, M. (2006). *European language portfolio as a self-directed learning tool* [Kendi kendine öğrenme aracı olarak Avrupa dil dosyası]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 15 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Cohen-Schotanus, J., Muijtjens, A. M. M., Schönrock- Adema, J., Geertsma, J. ve van der Vleuten, C. P. M. (2008). Effects of conventional and problem-based learning on clinical and general competencies and career development. *Medical Education*, 42, 256-265.

- Cropley, A. J. ve Dave, R. H. (1978). *Lifelong education and training of teachers*. New York: Pergamon Press.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 19-37.
- Demirel, M. (2009). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. *I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.1-25). Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği: Çanakkale.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing aducation. *Nurse Education Today*, 21, 516–525. [http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(01\)90589-1/abstract](http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(01)90589-1/abstract) adresinden 10 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4 (2), 9-20.
- Gür, K. ve Yıldız, A. (2009). Öğrencilerin okul kazalarında güvenlik önlemlerine yönelik bilgi ve davranış ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2 (1), 10-21.
- Hendry, G. D. ve Ginns, P.(2009). Readiness for self-directed learning: Validation of a new scale with medical students. *Medical Teacher*, March-2009, 1-3. <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all?content=10.1080/01421590802520899> adresinden 23 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kara, D. ve Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşamboyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). E. Erginer (Ed.), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s.304–311). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/mirici.htm> adresinden 1 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kocaman, G. ve diğerleri. (2006). *Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği*. III. Aktif Eğitim Kurultayı'nda sunulan poster, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koç, G. (2005). Yaşamboyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 213-226). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-1 uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5), 99-109. <http://www.esosder.org/dergi/1599-109.pdf> adresinden 1 Ağustos 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Lee, I. H. (2004). *Readiness for self-directed learning and the cultural values of individualism/collectivism among American and South Korean college students seeking teacher certification in agriculture*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A&M University, Texas.
- Lema, J. D. ve Agrusa, J. (2007). Self-efficacy, industry experience, and the self-directed learning readiness of hospitality industry college students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(4), 37-50.
- Lestari, E. ve Widjajakusumah, D. (2009). Students' self-directed learning readiness, perception toward student-centered learning and predisposition towards student-centered behaviour. *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1), 52-56.

- Long, H. B. (2007). Themes and thesis in self-directed learning literature. *International Journal of Self-directed learning*, 4(2), 6-23. file:///D:/yedek/tez/ilgili%20ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar/HEMES%20AND%20THESES%20IN%20SELFDIRECTED%20LEARNING%20LITERATURE_dosyalar/search.htm adresinden 7 Mart 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Loyens, S. M. M. M., Magda J. ve Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411-427.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merter, F. ve Koç, S. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgi toplumu eğitimi konusundaki tutumları. IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (s. 524-528). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 341-350.
- Owen, T. R. (2002). Self-directed learning in adulthood: A literature review. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED461050&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED461050 adresinden 10 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Önal, A. (2009). *9. sınıf öğrencilerinin fizik dersindeki bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyecek ölçme aracı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s.195–216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-37.
- Park, J. ve Kwon, D. B. (2004). Employees’ perceived work environment and self directed learning readiness in Korean companies. *Human Resource Development International*, 7(3), 333-350.
- Rothwell, W. J. (2008). *Adult learning basics*. Virginia: American Society for Training & Development.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 33, 167:53-70. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-kurum.htm> adresinden 11 Nisan 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 20 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Seyfi, M. (2009). *İş örgütlerinde yetişkinlerin öz yönelimli öğrenme yaklaşımları ile iş tatminleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 15 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Shinkareva, O. N. ve Benson, A. D. (2007). The relationship between adult students’ instructional technology competency and self-directed learning ability in an online course. *Human Resource Development International*, 10(4), 417-435. Tübtak Ekual veritabanından 23 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Shiong, K. B., Aris, B. ve Tasir, Z. (2009). The level of self-directed learning among teacher training institute students – An early survey. *Jurnal Teknologi*, 50(E), 101–111.
- Silén, C. ve Uhlin, L. (2008). Self-directed learning - a learning issue for students and faculty. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 461-475. Anadolu Üniversitesi veritabanından 23 Haziran 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Song, L. ve Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Şen, N. (2003). *An activity planning and progress following tool for self-directed distance learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 10 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, Ö. ve Şahin, Ö. (2008). Yaşam boyu öğrenme programının bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi örneği. VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Tam metni <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/174.doc> adresinden 25 Ekim 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Yenilmez, K. ve Şan, İ. (2008, 1 Eylül). *Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri*. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Özeti http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=37417 adresinden 8 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*. 6, 61–64. <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html> adresinden 12 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.