

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE
ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME İNANÇLARI VE ÖZ-YÖNETİMLİ
ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Nurcan TOPAL KAYA

DANIŞMAN
Doç. Dr. Metin DENİZ

BARTIN-2021

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME ve YETİŞKİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖZ-
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME İNANÇLARI VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Nurcan TOPAL KAYA

DANIŞMAN

Doç. Dr. Metin DENİZ

BARTIN-2021

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Metin DENİZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Nurcan TOPAL KAYA



ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma araştırmacının yüksek lisans tezini oluşturmaktadır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar yer almıştır. İkinci bölümde tezin kuramsal temelleri verilmiş ve kavramlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmanın bulguları ve bulguların yorumları yer almaktadır. Beşinci bölümde ise tartışma, sonuçlar ve bulgular doğrultusunda ilerde yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanması esnasında yardım ve desteğini esirgemeyen, danışman hocam; Sayın Doç. Dr. Metin DENİZ'e; yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren her aşamada kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAYGIN'a, ihtiyaç duyduğum her aşamada kıymetli desteğini esirgemeyen sayın Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ'a, teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca maddi ve manevi desteğiyle beni yalnız bırakmayan sevgili eşime, varlıklarıyla beni güçlendiren kızım ve oğluma, bana her zaman destek olan ve çalışmamın her aşamasında beni cesaretlendiren arkadaşım Neslihan'a ve beni bugünlere getiren canım annem, babam ve ablama teşekkür ediyorum.

Nurcan TOPAL KAYA

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nurcan TOPAL KAYA

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Metin DENİZ

Bartın-2021, Sayfa: XIII+67

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelenmesidir. Cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinin öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile ilişkisine bakılmıştır. Çalışmanın veri toplama aşamasında hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, öz düzenlemeli öğrenme inançları ölçeği ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği olmak üzere 3 ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler ise araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, 2018-2019 eğitim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıf öğrencisi olan 218 öğretmen adaydır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi sonucu analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Tüm ölçekler için toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet ve ekonomik durum faktörlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve hayat

boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeylerinde ve ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilimleri, hayat boyu öğrenme, öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme



ABSTRACT

Master Thesis

Investigation of Pre-Service Teachers' Lifelong Learning Tendencies in Terms of Self-Directed Learning Beliefs and Readiness for Self-Regulated Learning

Nurcan TOPAL KAYA

Bartın University

Graduate School

Department of Lifelong Learning and Adult Education

Thesis Advisor: Associate Professor Dr.Metin DENİZ

Bartın-2021, Page: XIII+67

The aim of this study is to examine the pre-service teachers' lifelong learning tendencies in terms of their self-directed learning beliefs and their readiness for self-regulated learning. Whether there was a significant difference in the level of pre-service teachers' lifelong learning tendencies, self-directed learning beliefs and self-regulated learning readiness based on gender and economic status was examined. The relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies with their self-directed learning beliefs and their readiness for self-regulated learning was also examined. In the data collection phase of the study, three different scales were used: lifelong learning tendencies scale, self-directed learning beliefs scale and self-regulated learning readiness scale and demographic information of the participants were collected through personal information form which is developed by the researcher. A total number of 218 pre-service students studying at the Faculty of Education at Bartın University during 2018-2019 academic year made up the sample group of the study. SPSS 22.00 package programme was used in analysing the collected data. Survey method was used in the current study. In this study, as the data shows a normal distribution parametric tests were used. Descriptive analyses were conducted to determine teacher candidates' lifelong learning tendencies, readiness for self-directed learning and self-regulated learning beliefs. The arithmetic mean and standard deviation values for the total and subscale scores for all scales were calculated. Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted to determine whether the scores of pre-service teachers' lifelong learning tendencies, readiness for self-regulated learning and self-directed learning beliefs differ according to the independent variables of the study, gender and economic status. The relationship between lifelong learning tendencies and self-regulated learning readiness and lifelong learning tendencies and self-regulated learning beliefs was calculated with the Pearson Correlation coefficient. According to the findings of

the study, it was determined that the pre-service teachers' lifelong learning tendencies, self-regulated learning beliefs and readiness for self-directed learning were high. it was also observed that there was no significant difference between the variables of gender and economic status in the level of pre-service teachers' lifelong learning tendencies, self-directed learning beliefs, and their readiness for self-regulated learning. In addition, it is found out that there is a positive, weak and significant relationship between pre-service teachers' lifelong learning tendencies and self-directed learning beliefs, and a positive, moderate, and significant relationship between lifelong learning tendencies and self-regulated learning readiness

Key Words: Educational sciences, lifelong learning, self-directed learning, self-regulated learning



ÖN SÖZ ve TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3.Problem Cümlesi.....	4
1.3.1. Alt Problemler	4
1.4.Sayıtlılar.....	4
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Hayat boyu Öğrenme.....	7
2.1.1. Hayat boyu Öğrenenlerin Özellikleri.....	8
2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme	9
2.2.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Dayandığı Kuramlar	9
2.2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modelleri	12
2.3. Öz-Yönetimli Öğrenme	16
2.3.1. Öz-Yönetimli Öğrenme ve Dayandığı Kuramlar.....	16
2.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri.....	17
2.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yönetimli Öğrenmenin Kıyaslanması	18
2.5. İlgili Araştırmalar	19
2.5.1. Hayat Boyu Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar	19
2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	19
2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	21
2.5.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar.....	23
2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	23
2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24
2.5.3.Öz-Yönetimli Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar	26
2.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
2.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	30
3.1.Araştırmanın Modeli	30
3.2.Çalışma Grubu.....	30

3.3. Verilerin Toplanması.....	31		
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31		
3.3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği (ÖÖİÖ).....	31		
3.3.3. Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ).....	32		
3.3.4. Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ).....	32		
3.4. Veri Toplama Araçları.....	33		
3.5.Verilerin Analizi	33		
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	35		
4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular	35		
4.2. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular	35		
4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine	İlişkin Bulgular	36	
4.4. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Düzeylerine İlişkin	Bulgular	37	
4.5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Ekonomik Durum Değişkenlerine Göre Hayat	Boyuna Öğrenme Eğilimleri, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Öz-	Düzenlemeli Öğrenme İnançları Farklarına İlişkin Bulgular	37
4.6. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Yönetimli	Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	40	
4.7. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Düzenlemeli	Öğrenme İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	41	
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	43		
5.1. Tartışma ve Sonuç	43		
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	43		
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	44		
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	45		
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	45		
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	48		
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	49		
5.3. Öneriler	50		
KAYNAKÇA	52		
EKLER	59		
ÖZGEÇMİŞ.....	67		

TABLolar LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
3.1.	Araştırmanın çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistik bulgular	30
3.2.	Araştırmanın çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistik bulgular	31
3.3.	Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler	33
4.1.	Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeği ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	35
4.2.	Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar	36
4.3.	Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar	36
4.4.	Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma	37
4.5.	Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları	38-39
4.6.	Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişki	41
4.7.	Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasında ilişki	41

EKLER LİSTESİ

Ek No		Sayfa No
1.	Kişisel Bilgi Formu	59
2.	Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği	60
3.	Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	61
4.	Öğretmen Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği	62
5.	Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği Kullanım İzni	64
6.	Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni	65
7.	Öğretmen Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni	66



KISALTMALAR LİSTESİ

DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
ISCED	: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
ÖDÖİ	: Öz Düzenlemeli Öğretmen İnançları
ÖYÖH	: Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk
YBÖEÖ	: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde hızla gelişen toplumlar, sürekli bir ilerleme içerisinde ve aynı zamanda birçok küresel zorlukların olduğu bir dönemden geçmektedirler. Hızlı değişim içerisinde sürüklenen modern toplumlar, eğitimin vazgeçilmezliğinin giderek daha fazla farkındadırlar. Bu bağlamda, bir “öğrenme toplumunun” gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Artık eğitimde bilginin seçimi, bilginin aktif olarak yapılandırılması, bilginin düzenlenmesi, yönlendirilmesi, yaratıcılık, eleştirel düşünme, analiz, sentez ve genelleme gibi kavramlar üzerinde daha fazla durulmaktadır. Modern toplumlarda bir topluluğunun temel direkleri hayat boyu öğrenmenin temel esaslarından olan bilgiyi ve harekete geçmeyi öğrenmek olmuştur. Laal, Laal ve Aliramaci’e (2013) göre, bugün hayat boyu öğrenmeye ve sürekli değişen dünyaya ayak uydurmaya gereken önem sürekli artmaktadır. Böylesine teknolojik bir toplumda bireylerin hayatta kalması ve ilerlemesi, teknolojinin çeşitli araçlarını anlamak ve bunlara erişmeyi öğrenmek ve bunları yetkin bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirmek doğrudan hayat boyu öğrenmeye katılan bireylerin kendi öğrenmelerini başlatmaları ve düzenlemelerine bağlıdır.

Dünyamızın küresel bir köye dönüştüğü ve akıl almaz bir bilgi bombardımanı içerisinde kaldığımız internet ve bilgi çağında, artık bizi zorlayan durumlarla çok daha fazla karşılaşmaktayız. Bu yüzden bağımsız ve akılcı düşünmeyi öğrenmeliyiz. Hayat boyu öğrenen bireyler olabilmek için öğrenmelerimizi yönlendirmeyi ve düzenlemeyi ve bunu yapabilmek için de eleştirel düşünmeyi öğrenmeliyiz. Artık okullarda öğretilen bilgi ve beceriler çalışma hayatlarımızı, sosyal becerilerimizi ve kişisel yaşamlarımızı devam ettirebilmemiz için yeterli değildir. Artık bireylerin gerekli bilgileri edinmeyi, daha iyi yaşamayı ve karşılaşılan problemleri kendi başlarına çözebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Sürekli bir değişim içerisinde olan çevremizdeki problemlerin üstesinden gelebilmemiz için hayat boyu öz-yönetimli öğrenenler olmamız gerekmektedir.

Son yıllarda özellikle önem kazanmaya başlayan hayat boyu öğrenme kavramı, eğitimin niceliği ve niteliği üzerine yeni tartışmaları ortaya çıkarmaktadır. Bilgiye erişimin artık çok kolay olduğu günümüzde sorulması gereken asıl soru öğrencilerin okullarda ne

öğreneceği, bilginin nasıl kazanılacağı ve yaşam becerilerinin gelişiminin nasıl sağlanacağı olmuştur. Bu soruları cevaplamak için öncelikle bilgi ve eğitim gibi kavramların bizde var olan algılarını yeniden yapılandırmamız gerekmektedir. Artık eğitimin amacı bize sunulan belirli bilgileri, fikirleri ve gerçekleri sadece hatırlamak, ezberlemek değil, daha geniş bir bağlamda bilgilerin nasıl elde edileceği, elde edilen bilgilerin ve fikirlerin nasıl kişiselleştirileceği ve nasıl değerlendirileceğidir. Yani artık bilginin hazır halde sunulması yerine, bilgiye ulaşma yollarının gösterilmesi, kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, yönlendirebilen kısacası kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyip bunları düzenleyebilen öz-yönetim ve öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenenlerin yetişmesi sağlanmalıdır. Yapılan birçok çalışmanın da gösterdiği gibi artık eğitimde önem verilen nokta, bilginin inşasında bireyselleşmenin nasıl sağlanacağı ve işbirlikçi, bağımsız, sorumluluk alan ve hayat boyu öğrenen bireylerin nasıl yetiştirileceğidir. Yani toplumların bu yeni öğrenme kültürünü öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

Yirmi birinci yüzyılda hayat boyu öğrenme, bireylerin son derece özerk ve öz-yönetimli olmalarını gerektirir. Meydana gelen değişikliklere nasıl adapte olacaklarını, mevcut yollarını nasıl değerlendireceklerini, ihtiyaçlarını nasıl belirleyeceklerini ve kendilerini yeni zorluklara nasıl adapte edeceklerini öğrenmek zorundadırlar. Bilim ve teknolojide süregelen çeşitli yeniliklere uyum sağlamak için ancak öz-yönetimli bireyler, belirlenen hedeflere ulaşmak ve kendilerini geliştirmek için kendi öğrenmelerini düzenleyebilirler. Çünkü öz-yönetimli yetişkinler, başkaları tarafından bir talimat verilmeksizin gerekli görevleri yerine getirirler. Ayrıca bu öğrenme etkinliklerini planlama, düzenleme, analiz etme ve yürütme yeteneği, yetişkinlerin kendileri için anlamlı ve bir amaç doğrultusunda farklı yaşam deneyimlerini seçmelerine de olanak tanır (Murray, 2015).

Günümüz toplumlarında ve eğitim sistemlerinde, hayat boyu öğrenme için öz-düzenlemeli ve öz-yönetimli öğrenme becerileri her zamankinden daha fazla esastır. Hatta bireylerin hayat boyu öğrenme ve kendini geliştirme için gerekli yaşam becerileri olan öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini ve öz-denetimli öğrenme becerilerini nasıl kazandıklarını anlamak artık her zamankinden daha önemlidir (Akpınar,2020). Ancak öte yandan çok fazla yetişkin öğrencinin, kendi öğrenme deneyimleriyle olması gerektiği kadar meşgul olmadıkları ve bu nedenle öğrenme faaliyetlerinin sonucunda da bekledikleri kadar tatmin olmadıkları bilinmektedir. Yetişkinler için öğrenme anlamlı, ilgi çekici, zorlayıcı ve en önemlisi eğlenceli olmalıdır. Bilim ve teknolojide sürekli gelişmelerin olduğu, bu sürekli değişen dünyada, yetişkin öğrenciler, dünyadaki değişikliklere uyum sağlayabilmek ve

çeşitli teknolojileri, stratejileri ve teknolojileri kullanma becerilerini geliştirmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve araçlarla kendilerini donatmalıdırlar. Ne yazık ki, öğrenme ve gelişimlerinde aktif bir rol oynamayan ve kariyerlerini etkileyecek akademik ve eğitim kararlarını vermek için genellikle eğitimcilere, akademik danışmanlara ve işverenlere güvenen önemli sayıda yetişkin öğrenci vardır. Bu ise bu yetişkinlerin aldıkları eğitimin sonucudur. Pek çok yetişkin, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve öz düzenleme becerilerinin eksikliği nedeniyle, öğrenme ile kendi başlarına başa çıkma konusunda yetersiz kalmaktadır. Yetişkin öğrenciler tarafından kendi kendine öğrenme ve hayat boyu öğrenme sonuçları arasındaki karşılıklı ilişkilerin daha iyi anlaşılması, kendi kendini geliştirme kapasitelerini ve yeteneklerini artırabilir. İşte bu yüzden, özellikle son yıllarda hayat boyu öğrenme, bireysel öğrenme, öz-düzenlemeli ve öz-yönetimli öğrenme gibi konular birlikte çalışılmakta ve özellikle dikkat çekmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelemek ve bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Son yıllarda özellikle önem verilmeye başlanılan hayat boyu öğrenme konusu hakkında yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak yurt içi yapılan çalışmalar incelendiğinde hayat boyu öğrenme kavramının özellikle Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme politikaları (Kaya, 2010; Özcan, 2008), mesleki eğitim ve halk eğitim merkezleri (Horoz, 2017; Karaduman, 2015), ve öğretmen adayları veya öğretmenlerin hayat boyu eğilimlerinin incelenmesi (Aydın, 2018; Yasa, 2018) gibi konularla sınırlı kaldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise konuların daha çok hayat boyu öğrenmeye etki eden kişisel ve sosyal faktörler, öğrenme modelleri, hayat boyu öğrenme kavramının temelleri olan öz-düzenlemeli, öz-yönetimli, probleme dayalı ve özerk öğrenme gibi konulara ağırlık verildiği görülmektedir (Chae ve Cyristal Han, 2017; Herin, 2007; Murray, 2015). Öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili yurt içi yapılan çalışmalara bakıldığında ise çalışmaların birçoğunun okul öncesi dönemi (Aydın, 2018; Çelik, 2017; Kıyaker, 2018; Öztapak, 2017) ve okul öncesi çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi (Adagideli, 2018; Tekin, 2018) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir.

Yapılan bu araştırma ise hayat boyu öğrenmenin en temel esası ve hayat boyu öğrenenlerin en önde gelen özelliklerinden olan öz-düzenleme ve öz-yönetimli öğrenme ile hayat boyu öğrenme ilişkisine baktığı için bu alanda yapılan diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Yapılan araştırmanın alanyazına bu açıdan katkıda bulunacağı ve konuyla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinin öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır.

1.3.1. Alt Problemler

Öğretmen adaylarının;

1. Hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri nedir?
2. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
3. Öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeyi nedir?
4. Hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları cinsiyet ve ekonomik faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
6. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasında ilişki var mıdır?

1.4.Sayıtlar

1. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeklere samimi cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018–2019 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Bartın üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları ile,
3. Araştırmada kullanılan Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”, Fisher ve diğerleri (2001) tarafından “Self-directed Learning Readiness Scale” olarak geliştirilip Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve Lombearts ve diğerleri (2009) tarafından “Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale” olarak geliştirilip Ozan, Celik-Ercoşkun ve Kincal (2015) tarafından “Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğreneme İnançları Ölçeği” olarak Türkçeye uyarlanmış veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öz-yönetimli öğrenme: bireylerin, başkalarının yardımı ile veya başkalarından yardım almadan öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme, öğrenme amaçlarını oluşturma, öğrenme için gerekli kaynakları belirleme, doğru öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama ve öğrenmeyi değerlendirme sürecidir (Knowles, 1975).

Öz-düzenlemeli öğrenme: Bir öğrenme hedefinin belirlendiği, o hedefe ilerleyişin gözlemlendiği ve o hedefe varabilmek için çalışmaların düzenlendiği süreçtir (Thiede, Griffin, Wiley & Redford, 2009).

Hayat boyu öğrenme: Farklı zaman ve yerlerde esnek, çeşitli ve kullanılabilir bilgi, beceri ve yeterliliklerin kişisel, sosyal veya istihdama ilişkin bir açıdan geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin tamamıdır (Avrupa Komisyonu, 2008).

Yetişkin eğitimi: Teknik veya mesleki niteliklerini geliştirmek, yeteneklerini daha da geliştirmek, örgün bir eğitim düzeyini tamamlamak amacıyla bilgilerini zenginleştirmek veya bilgilerini edinmek, yenilemek veya güncellemek amacıyla toplumları tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireylere yönelik eğitim, belirli bir alandaki beceriler ve yetkinlikler. Bu aynı zamanda "sürekli eğitim", "tekrarlayan eğitim" veya "ikinci şans eğitimi" olarak adlandırılacakları de kapsamaktadır (ISCED, 2011).



İKİNCİ BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında ilgili alan yazın taraması yapılarak konuya ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla hayat boyu öğrenme kavramı, hayat boyu öğrenenlerin özellikleri, öz-düzenlemeli öğrenme ve dayandığı kuramlar, öz-düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri, öz-yönetimli öğrenme ve dayandığı kuramlar ve öz-yönetimli öğrenenlerin özellikleri verilmiştir. Ardından bu alanlarda yürütülmüş ilgili araştırmalar incelenerek özetlenmiştir.

2.1. Hayat boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme bireyin kişisel, aile, sosyal ve iş yaşamında en büyük gelişmeyi sağlanabilmesi için yaşamının tüm alanlarında yürüttüğü örgün ve yaygın tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (DPT, 2001). Küreselleşme ve hızlı değişen bilgi ekonomisinin büyümesi, insanların hem işlerinde hem de özel yaşamlarında modern yaşamla başa çıkabilmeleri için yetişkin yaşamlarında becerilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiği anlamına gelir. Günümüzde, sürekli değişen teknolojik evrende giderek daha önemli bir temel beceri vardır ki bu da ihtiyaç duyulan yeni becerileri öğrenme ve onlara uyum sağlama yeteneğidir (OECD, 2007). Hayat boyu öğrenme kelimenin tam anlamıyla, öğrenmenin yaşam döngüsünün tüm aşamalarında (beşikten mezara) gerçekleşmesi ve yani hayat boyu olması gerektiği anlamına gelir; okuldan işyerine, eve ve topluma kadar tüm yaşamın içine yerleşmiştir (Green, 2002). Verilen tanımlara bakıldığında hayat boyu öğrenme kavramının yorumlanmasında farklılıklar olmasına rağmen bu farklı tanımların hemen hepsi incelendiğinde ortak olan öğeler göze çarpmaktadır. İşte bu ortak noktalar Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda şöyle sıralanmıştır (DPT, 2001):

- Eğitim ve öğretimin önemi hususunda inanç,
- Kişilerin yaşı, cinsiyeti, mesleki durumu fark etmeksizin evrensel öğrenme imkânlarından faydalandırılması,
- Yaygın eğitimin öneminin kabul edilmesi,
- Hayat boyu öğrenmeyi diğer öğrenme yöntemlerinden farklı kılan şeyin yöntemlerindeki çeşitlilikler olduğunun kabul edilmesi,

- Öğrenmenin bireyselleştirilerek, bireylerin bağımsız bir şekilde öğrenme şekline odaklanarak isteklendirilmesi,
- Hayat boyu öğrenmenin geleneksel öğrenme yaklaşımına bir seçenek olduğunun kabul edilmesi, şeklinde özetlenebilir.

2.1.1. Hayat boyu Öğrenenlerin Özellikleri

Bilginin çok büyük bir hızla yayıldığı günümüz toplumunda bu hıza ayak uydurabilmek, gelişmeleri takip edebilmek için bireylerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir. Bu da bireylerin birer hayat boyu öğrenen olmasını gerektirir. Laal ve Laal' a (2012) göre de, dünyamız öylesine müthiş bir hızda değişiyor ki eğer büyümeye ve gelişmeye devam etmezsek, yakın bir zamanda geride kalacağız. 21. yüzyılda, hepimizin hayat boyu öğrenen olması gerekir. Yeteneklerimizi sürekli olarak keskin ve güncel tutmamız gerekir, böylece yaptığımız her işte bir avantajımız olur.

Öğrencilerin hayat boyu öğrenenler olmaları için birçok özelliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir; kendini tanıma, öz güven, süreklilik ve eğitimin değeri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmak. Ayrıca, öz-yönetim becerilerine, iyi organize olabilme yeteneğine, zamanı ve gayreti etkin yönetme, ne zaman ve nasıl yardım isteyeceğini bilmeye ve akranlarıyla nasıl iş birliği yapacağını bilmeye ihtiyaçları vardır (Pintrich, 1991; Zimmerman, 1986). Öğrenmeye güdülenmiş olmaya ve kendileri ve öğrenme ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olmaya, hislerini yönetebilmeye ve çalışmanın iniş ve çıkışlarını idare edebilmeye ihtiyaçları vardır (Boekaerts, 1993; McCombs & Whistler, 1989). Hem de öğrenmelerini yansıtmak ve düzenlemek için iyi gelişmiş bir öğrenme stratejileri setine ve üst bilişsel becerilere ihtiyaç duyarlar (Weinstein, 1987; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992).

Knapper ve Copley'e (2000) göre hayat boyu öğrenenlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- *“Kendi öğrenmelerini planlarlar,*
- *Kendi öğrenmelerini ölçerler,*
- *Daha aktif öğrencilerdir,*
- *Örgün (formal) ve örgün olmayan(informal) çevrelerde öğrenebilirler,*
- *Arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve mentorlerinden öğrenirler,*
- *Kendileri için gerekli olan bilgileri toplarlar,*

- *İhtiyaç duyduklarında farklı öğrenme yöntemlerini uygularlar.”*

Hayat boyu öğrenme, bireylerin anlamlı bir kariyer veya meslek geliştirmesinin yanı sıra uzun bir süre boyunca istenen hedeflere ulaşması için gereklidir. Yirmi birinci yüzyılda hayatta kalmak için bir gerekliliktir (Hake, 1999; Love, 2011). Douglas (2010), Love'ın (2011) hayat boyu öğrenenlerin sahip olması gereken sekiz özelliği belirleme bağlamında hayat boyu öğrenme tanımını doğrulamıştır. Buna göre hayat boyu öğrenenler:

- Mesleki kariyer yolunu planlama sorumluluğunu alır,
- Hayat boyu öğrenmede meslek örgütlerinin rolünü anlar,
- Mesleği ile ilgili sertifikalar arar,
- Kendini değerlendirir, başkalarından onu değerlendirmelerini ister, yansıtır ve değerlendirme ve derinlemesine düşünmeye dayalı öğrenme eylemi gerçekleştirir,
- Alanında güncel kalır ve bilgi eksikliklerinin ve öğrenme fırsatlarının belirlenmesi için sorumluluk alır (ör. Resmi dersler, atölye çalışmaları, pozisyonlar, mentorluk ilişkileri, kendi kendine ilerleyen kurslar, okuma).
- Performans ve profesyonelliği değerlendirmede kullanılacak ölçütleri bilir.
- Çok yıllık bir mesleki gelişim (öğrenme) planına sahiptir.
- Mesleği dışında öğrenmeye ilgi duyar ve gayretle takip eder.

Hayat boyu öğrenenler, anlayışlarının kalitesi üzerinde derinlemesine düşündükleri ve bildiklerinin ötesine geçmeye çalıştıkları için öğrenebilir ve uyum sağlayabilir. Dunlap (2005), yetişkinlerin belirli bir beceri seti geliştirmeleri için hayat boyu öğrenmeye yönelik bir eğilimlerinin olması gerektiğini savundu. Bunlar; sebat, kendi kendine öğrenme, üst düzey düşünme, üst bilişsel farkındalık ve bilinmeyen keşfetme isteğidir.

2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme

Bu kısımda öz-düzenlemeli öğrenmenin tanımı, öz-düzenlemeli öğrenmenin dayandığı kuramlar, öz-düzenlemeli öğrenme modelleri, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri üzerinde durulmuştur.

2.2.1. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Dayandığı Kuramlar

Öz-düzenleme, öğrencilerin kurdukları hedeflere ulaşmak için kişisel stratejilerin kullanımı yoluyla biliş, davranış, duygu ve motivasyonları üzerinde sahip oldukları kontroldür (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Öz-düzenleyici öğrenim ya da öz-düzenleme, öğrenenlerin öğrenmeleri için amaçlar koyarak amaçlarına ve hedeflerine göre

yönlendirilmiş ve kısıtlanmış, biliş, motivasyon ve davranışlarını takip ettikleri, biçimlendirmeye ve denetlemeye çalıştıkları aktif, yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Öz-düzenleme esasında zihinsel kabiliyet veya bilimsel performans becerisi değil; daha ziyade, öğrencilerin zihinsel kabiliyetlerini bilimsel kabiliyetlere çevirdikleri, bireysel olarak yönettikleri bir süreçtir (Zimmerman, 2002).

Öz-düzenleme, kendi kendini düzenleme, kişinin kendi hedeflerinin hizmetinde modülasyon için ortamın özelliklerinin yanı sıra kendi bilişlerini, hislerini ve eylemlerini hedefleyen çok bileşenli, yinelemeli, kendi kendini yönlendiren süreçleri ifade eder (Boekaerts, Maes ve Karoly, 2005).

Akademik öz-düzenleyici öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, yetişkinler arasında öz-denetim ve çocuklarda gelişimine yönelik psikolojik araştırmaların bir sonucu olarak başlamıştır (Zimmerman, 2001). İlk başlarda öz-düzenleme araştırmalarının çoğu, doğası gereği tedavi amaçlıydı; araştırmacılar, katılımcılara saldırganlık, bağımlılıklar ve davranış sorunları gibi işlevsiz davranışları değiştirmeyi öğretmiştir. Araştırmacılar artık, öz-düzenleyici ilkeleri akademik çalışmalara, sosyal ve motor beceriler gibi diğer öğrenme biçimlerine uyguluyorlardır (Boekaerts, Pintrich ve Zeider, 2000).

Alanyazına bakıldığında Pintrich (2000), Winne (Winne & Hadwin, 1998) ve Zimmerman (2000) tarafından geliştirilen öz-düzenlemeli öğrenme modellerinin Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı'na dayandığı, Boekaerts (Boekaerts & Niemivirta, 2000) ve Borkowski (1996) modellerinin ise sırasıyla Kuhl'un "Eylem Kontrol Teorisi"ne ve "Bilgi İşleme Teorisi"ne dayandığı görülmektedir (Turan,2009; Puuistinen ve Pulkkinen, 2001; Sarı ve Akınoğlu, 2009; Yıldızlı ve Saban, 2015).

Sosyal Bilişsel Kuram

Albert Bandura, öğrenmenin bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerden etkilendiği kavramına dayanan Sosyal Bilişsel Kuramı geliştirmiştir (Bandura, 1991). Öğrenmenin doğrudan deneyime dayandığını vurgulayan geleneksel psikolojik teorilerden farklı olarak Bandura, neredeyse tüm öğrenme olaylarının, diğer insanların davranışlarını ve onun sonucunu gözlemleyerek gerçekleşebileceğini öne sürmüştür (Bandura, 1986).

Sosyal bilişsel kurama bakıldığında davranış, bilişsel ve diğer kişisel faktörler ve çevredeki olayların çift yönlü yani etkileşimli çalıştıkları görülmektedir. Karşılıklılık (reciprocity), farklı etki kaynaklarının eşit güce sahip olduğu anlamına gelmez. Karşılıklı etkiler aynı anda gerçekleşmez. Nedensel bir faktörün etkisini göstermesi ve karşılıklı

etkilerini aktive etmesi zaman alır. Etki iki yönlü olduğundan, insanlar aynı zamanda çevrenin ürünleri ve de üreticileridir (Wood ve Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel kuramda, insan davranışları geniş ölçüde bireysel etkilemeyle motive olur ve düzenlenir. Başlıca öz-düzenleyici mekanizma, üç temel alt işlev tarafından sağlanır. Bunlar kişinin davranışlarını, davranış belirleyicilerini ve etkilerini kendi kendine izlemeyi (self-monitoring); kişinin davranışlarını kişisel standartlar ve çevresel koşullara göre yargılamasını (judgement); ve duygusal öz-tepki (self-reaction) kavramlarını içerir. Öz-düzenleme aynı zamanda, kişisel düşünce, etki, motivasyon ve eylem üzerindeki güçlü etkisi ile merkezi bir rol oynayan öz-etkililik (self-efficacy) mekanizmasını da kapsamaktadır (Bandura, 1991).

Bandura (1991) gözlemsel öğrenim sürecinin dört önemli anahtar faktörle belirlendiğini ifade etmiştir: dikkat (attention), elde tutma (retention), yeniden üretim (reproduction) ve motivasyon (motivation). Dikkat (attention), insanların sürekli olarak modellenen etkinliklerden bilgi alıp seçtikleri bir süreçtir. Tutma (retention), “kuralları ve anlayışlar biçiminde bilgiyi dönüştürmek ve yeniden yapılandırmak” sürecini içerir ve bilgiyi belleğe kaydeder. Üreme (reproduction), gözlemlenen gerçek davranışı gerçekleştirme eylemidir. Dördüncü boyut, öğrenciyi dikkat, uygulama ve tutmaya yönlendiren motivasyon (motivation) ile ilgilidir (Wood & Bandura, 1989).

Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramına bakıldığında kişisel etkenler, bireyin davranışları ve çevresel faktörler ortak olarak birbirini etkilemekte ve bunların etkileşimleri de bireyin gelecek eylemlerini belirlemektedir. Zimmerman'a göre de (1989) öz-düzenleme bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşim içinde olduğu üçlü (triadic) bir süreçtir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin şu özellikleri içerdiği söylenebilir: Kişilerin öz-düzenlemeli öğrenme yöntemlerini kullanmaları, öğrenmelerinin etkinliği hususunda kişisel dönüt verebilmeleri ve güdülenme süreçleridir.

Bilgi İşleme Kuramı

Bilgi işlem teorileri, insanların çevresel olaylara nasıl baktığına, öğrenilecek bilgileri nasıl kodladığına ve bellekteki bilgilerle nasıl ilişkilendirdiğine, yeni bilgileri bellekte nasıl sakladığına ve gerektiğinde nasıl geri getirdiklerine odaklanır (Shuell, 1986).

Bilgi işlem teorileri, dikkat, algı, kodlama, depolama ve bilginin elde edilmesine odaklanır. Öğrenmeyi etkileyen esas yapılar bellek (kısa ve uzun süreli) ve duyuşsal kayıt olarak belirtilmiştir. Bu kurama göre birey gelen uyarıcıları organlarıyla algılayarak öncelikle duyuşsal olarak belleğe kaydeder. Ardından bunların bazıları kısa süreli belleğe

aktarılır. Burada ise yeni gelen bilgiler burada bulunan mevcut bilgiler ile ilişkilendirilir. Ardından uzun süreli belleğe iletilir. Uzun süreli bellekte bilgiler saklanıp korunur. Bu bellekte yer alan bilgiler genellikle şemalar ve önermeler halinde saklanır, buradaki bilgiler lazım olduğunda getirilerek davranışa dönüştürülür (Schunk, 2011).

Eylem Kontrol Kuramı

Bu teoriye göre bireylerin bir davranışı yapmaya yönelik isteği ne kadar kuvvetli ise, o davranışın sergilenmesi ihtimali de o kadar kuvvetlidir. Buradaki önemli husus, yapılması niyet edilen davranış eğer tam anlamıyla bireyin kendi kontrolünde ise gerçekleşmesi muhtemeldir. Öte yandan, örneğin bazı davranışların gerçekleşmesi için lazım olan hususlar oldukça iyi karşılanabilse de, birçok davranışın gerçekleştirilmesi için ihtiyaç duyulan imkân ve kaynaklar (örneğin zaman, para, beceri vb.) gibi bazı etkenlerin mevcut olup olmamasına bağlıdır (Ajzen, 1991).

2.2.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modelleri

Alanyazına bakıldığında birçok öz-düzenlemeli öğrenme modeli bulunmaktadır. Bunlar sadece son on yılda ortaya çıkmış, ancak önemli ölçüde gelişmiştir. Bunları destekleyen birçok deneysel çalışmanın yapıldığı modeller vardır. Boekaerts (Boekaerts & Niemivirta, 2000), Borkowski (1996), Pintrich (2000), Winne (Winne & Hadwin, 1998) ve Zimmerman (2000) tarafından geliştirilen beş model bu ölçütleri sağlamaktadır. Bu modeller dayandıkları teoriler, öz-düzenlemeli öğrenmenin tanımı, modellerde yer alan bileşenler ve yazarlar tarafından yapılan deneysel araştırmalar açısından farklılık göstermektedir (Puuistinen ve Pulkkinen, 2001; Sarı ve Akınoğlu, 2001; Yıldızlı ve Saban, 2015). Aşağıda bu modeller alfabetik sıra ile gözden geçirilmiş ve ardından bu modellerin bir kıyaslaması yapılmıştır.

Boekaerts'in Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modeli

Boekaerts (1992) sınıfta uyarlanabilir bir öğrenme modeli geliştirmiş, bu da değer biçmenin öz-yönetimli öğrenme sürecinde merkezi bir rol oynamasını sağlamıştır. Boekaerts bu modeli oluştururken Kuhl'un "Eylem Kontrol Teorisi"nden etkilenmiştir (Puuistinen ve Pulkkinen, 2001; Boekaerts ve Cascallar, 2006). Bu modelde değer biçmenin benzersiz olduğu düşünülmüş ve öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönlendirdiği varsayılmıştır. Olumlu olarak değerlendirilen değer biçmenin, söz konusu bilgi ve becerinin genişletilmesine ve daha genel olarak kişisel kaynakların genişletilmesine yol açtığı

varsayılmıştır. Olumsuz olarak değerlendirilen değer biçmelerin ise, kaynak kaybını önleme amaçlı benlik korumasına yol açtığı belirtilmiştir. Uyarlanabilir, kendi kendini düzenleyen öğrenme, bu iki yol türü arasında bir denge olarak tanımlanmıştır.

Son zamanlarda Boekaerts ve Niemivirta (2000), uyarlanabilir öğrenme modelinin genişletilmiş ve rafine edilmiş bir sürümünü ortaya koymuştur. Öz-yönetimli öğrenme sürecinin üniter olmayan karakterini vurguladılar; yani öz-yönetimli öğrenmenin çeşitli (örneğin, metabilşsel, motivasyonel ve duygusal) kontrol sistemleri arasındaki etkileşimi gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bu yeni modelin bir başka yönü de öz-yönlendirmeli öğrenmenin ortaya çıkması için uygun ve uygun olmayan koşullar arasındaki ayrımdır. En uygun koşullar öğrenme fırsatı ve öğrenme için duyulan ihtiyacın bir araya getirilmesiyle oluşmaktadır. Etkili bir şekilde kişisel hedefler ile doğal bir kendiliğinden belirlenmiş öğrenmenin, öğretmen tarafından oluşturulan öğrenmeden daha uygun koşulların belirlenmesine karşılık geldiği varsayılmaktadır.

Modelinin bu yenilenmiş hali araştırmacıların ve öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini ne zaman, niçin ve nasıl düzenledikleri konusunu kavramsallaştırmalarına yardımcı olma çabasıdır. Bazı öğrencilerin kendi kendini düzenleme sisteminin bazı içerik alanlarında neden tutarlı bir şekilde çalışırken başka alanlarda işe yaramadığını ve belirli (sosyal) öğrenme koşullarında neden bozulma eğiliminde olduğunu anlamalarına yardımcı olur. Kısacası, ikili işlem öz düzenleme modeli iki ana yol arasında ayrım yapar; büyüme (growth) ve iyilik (well-being) yolu. Bir hedefe ulaşmak isteyen öğrenciler (örneğin, bir alanda yetkinliklerini artırma, yeni arkadaşlar edinme ya da başkalarına yardım etme) büyüme yolunda faaliyet başlatırlar, çünkü bu hedefe değer verirler ve enerjisini peşinde koşmaya hazırlanırlar. Buna karşılık, öncelikleri iyilikleri olan öğrenciler, iyi olma yolunda faaliyet başlatırlar; Öğrenim ortamında olumsuz öğrenmeye işaret eden ipuçlarına, engellere ve sakıncalara odaklanırlar. Böyle bir noktada, olumsuz olayların meydana gelmesini önlemek için enerji kullanırlar. Öğrencilerin iradelerini kullanarak refah yolundan büyüme yoluna geri dönebileceği varsayılmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006).

Borkowski'nin Sürece Yönelik Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Borkowski'nin (Borkowski ve diğerleri, 2000) amacı öz-düzenlemeli öğrenmenin çocukluktan itibaren nasıl geliştirildiğini göstermektir. Bu modele göre bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli strateji seçiminin öğrenilmesi ve bu stratejinin kullanılması sonucunda karşılaşılan başarı veya başarısızlık durumu öğrenme stratejileri seçimlerimizi etkilemektedir. Bu modelde en önemli nokta bireylerin öğrenme için strateji seçimi ve bu

stratejiyi kullanımı olarak belirtilmiştir. Buna göre, bilişsel, motivasyonel, kişisel ve durumsal faktörlerin başarılı olarak bütünleşmesi, iyi bilgi işlemenin esasıdır. Borkowski, bu durumu aşama odaklı olan bir üst tanıma taşımıştır. Bu model öz-düzenlemenin gelişimini açıklarken kişilerin alt bilişsel becerilerin öğrenilmesinden ilerleyerek yavaş yavaş pozitif motivasyonel durumlara gelişini gösterir.

Öz düzenlemenin gelişmesi çocuklara öğrenme stratejilerini öğrettiğimizde başlar. Zamanla çocuk o yöntemin özellikleri hakkında daha çok şey bilir. Daha sonra da diğer öğrenme stratejilerini öğrenir. Bu yöntemleri çeşitli durumlarda kullanması ise bu strateji hakkındaki bilgilerini artırır. Öz-düzenleme ise çocuğun öğrendiği farklı öğrenme stratejilerini uygun zamanda kullanmaya ve performanslarını incelemeye başladığı zaman ortaya çıkar. Strateji yapmak yani öz-düzenleme tam yerleştiğinde ise çocuk stratejik davranmanın yararını fark eder. Bu sırada öz-yeterlilik algısı ve inançları gelişirken hem de strateji kullanımının kişisel ve motivasyonel durumlarla ilgisini kurmaya başlar. Önemli bilişsel davranışlar da artık başarı ve başarısızlık gibi dönütler vermeye başladığında çocuk gelecekteki strateji seçimlerini de bu dönütlere göre seçmeyi öğrenir (Borkowski, 1996).

Pintrich'ın Öz-Düzenleme Modeli

Pintrich (2000) de öz-düzenlemeli öğrenme için bir çerçeve çizmiştir. Bu çerçeveye göre öz-düzenlemeli öğrenmenin dört seviyesi bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir; önsezi, izleme, kontrol ve yansıtma. Bu aşamalar için, öz-düzenleyici aktiviteler dört farklı alanda sıralanmıştır. Bu alanlar da bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal, davranışsal ve şartlardan oluşan alanlardır. Bu aşamalar;

Önsezi aşaması, önceki bilginin harekete geçirildiği, hedefin belirlendiği, zaman ve çabanın planlandığı ve görevin ve koşulların algılandığı evredir.

İzleme aşaması, daha çok üst bilişsel bir evredir. Bu evre bilişin, motivasyonun, zaman kullanımının, görev ve durum koşullarının izlendiği aşamadır.

Kontrol aşaması, öğrenmeyi, motivasyonu ve düşünmeyi yönetecek stratejilerin seçimi ve uyarlanması evresidir.

Yansıtma aşaması ise bilişsel yargıları, duygusal tepkileri, seçim yapma ve görev ve bağlam değerlendirmesini içerir.

Winne'nin Dört Evreli Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne' e (1996) göre, öz-düzenlemeli öğrenme, doğal bir öğrenmedir. Öğrencilerin bir görev karşısında bilişsel taktik ve stratejileri kullanımlarını karşılaştıkları göreve

uyarlayarak düzenlemelerini sağlayan meta bilişsel olarak yönlendirilmiş bir davranış olarak tanımlanır.

Winne ve Hadwin (1998) öz-düzenlemeli öğrenmenin dört basamağının olduğunu belirtirler. Bu basamaklar:

1. Görevin tanımlanması,
2. Hedefin belirlenmesi ve planlanması,
3. Bir önceki basamakta planlanan taktik ve stratejilerin harekete geçirilmesi,
4. Çalışma tekniklerinin meta bilişsel olarak ileride kullanıma hazır hale getirilmesidir.

Winne ve Hadwin (1998) yukarıda bahsedilen öğrenme basamaklarının her birinin aynı yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu yapıyı onlar kısaca “COPES” diye (Conditions-Operations-Products-Evaluations-Standards) adlandırmaktadırlar. “Conditions” yani “Koşullar” görev koşulları (zaman, mevcut kaynaklar, sosyal bağlam... vb.) ve bilişsel koşullar (ilgi, hedef ve görev bilgisi... vb.) hakkındaki görevin nasıl ele alınacağını belirleyen bilgileri içerir. “Operations” yani “İşlemler” bilişsel işlemler, taktikler ve stratejiler olarak tanımlanır. “Products” yani “Ürünler” işlemler tarafından üretilen bilgidir. Ve son olarak “Standards” yani “Standartlar” ise ürünlerin izlendiği ölçütlerdir. Meta bilişsel izleme Winne'nin modelinin merkezin de yer almaktadır denilebilir.

Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'a (1986) göre, öz-düzenleme teorileri, öğrencilerin, tek başlarına ve sosyal ortamlardaki özel öğrenme uygulamalarını, hem örgün eğitim ortamlarında hem de örgün olmayan ortamlarda nasıl etkinleştirdiklerini, değiştirdiklerini ve sürdürdüklerine odaklanır. Öz-düzenlemeli öğrenme teorisyenleri öğrenmeyi öğrencilerin başına gelen bir şey değil aksine öğrencilerin başlattığı bir şey olarak görmektedirler. Güncel tanımlara bakıldığında öğrenciler öğrenmeleri boyunca metabilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktifliklerine göre öz-düzenlemeli öğrenen diye tanımlanabilirler.

Zimmerman'a (1989) göre öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok farklı tanımı vardır. Bu tanımlar öz-düzenlemeli öğrenmeye her ne kadar farklı açılardan baksa da hepsinde göze çarpan ortak üç nokta vardır. Bunlar;

- Öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada kendi kendini düzenleme süreçlerinin potansiyel kullanımının farkında olduğu varsayılmaktadır,

- Öz düzenleme, öğrenme sırasındaki öz odaklı bir geri bildirim döngüsüdür,
- Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin özellikle seçtikleri öz-düzenleme sürecini, stratejisini ve yanıtını nasıl ve neden seçtiklerinin tanımlanmasıdır.

2.2.3. Öz-Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Sarı ve Akınoğlu'na (2009) göre öz-düzenlemeli öğrenenlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Genellikle kendi öğrenmelerini başlatmada aktif rol alırlar,
- Motivasyonları yüksektir ve kendi öğrenme ortamlarını oluştururlar,
- Hedeflerinin kendileri belirler ve bu hedefe varmak için gerekli stratejileri kullanırlar,
- Zaman yönetiminde başarılıdırlar,
- Hedeflerine varmak için kendi kendilerini güdüleyebilirler,
- Başarısız olduklarında motivasyonlarını düşürmek yerine bu başarısızlığın sebebi olarak gördükleri yanlış stratejiyi değiştirerek yeni stratejiler belirlemeyi bilirler,
- Koşullar olumsuz ve kaynaklar sınırlı olsa da hedefe ulaşmanın yolunu bulurlar,
- Çalışırken en büyük motivasyonları bilginin artması ve yeni şeyler öğrenmektir.

2.3. Öz-Yönetimli Öğrenme

Bu kısımda öz-yönetimli öğrenmenin tanımı, öz-yönetimli öğrenmenin dayandığı kuramlar ve öz-yönetimli öğrenme modelleri üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Öz-Yönetimli Öğrenme ve Dayandığı Kuramlar

Öz-yönetimli öğrenme yeni bir kavram değildir. Cyril Houle 1961 yılında yayımladığı çalışmasında kimsenin desteğini veya yardımını almadan öğrenme gerçekleştiren yetişkinlerden bahsettiğinde bu terimi popüler hale getirmiştir. Houle'ın ardından bu konunun üzerinde öğrencisi Allen Tough 1967 de yürüttüğü çalışmasıyla bu alanda araştırmaya devam etmiştir. Çalışmasında kendi öğrenmesini hiçbir yardım almadan kendi kendine tasarlayan, uygulayan ve değerlendiren yetişkinleri fark etmiştir. Tough çalışmalarının sonucunda yetişkinlerin kendi öğrenmelerini başlatmaya hevesli olduklarını ve dışarıdan bir yardım almadan bunu yapabildiklerini belirtmiştir (Confessore ve Confessore, 1992, 8). Öz-yönetimli öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmeyi, etkin planlama

ve zaman yönetimini, alanyazın kaynaklarının eleştirel bir değerlendirmesini olduğu kadar kendi öz-yönetimli öğrenme becerilerinin eleştirel bir değerlendirmesini gerektirir (Loyens, 2008, 415).

2.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri

Öz-yönetimli öğrenmeyi anlamak için 1980'lerin başında Mocker ve Spear'ın İki Boyutlu Modelinden başlayarak Garrison'un Üç Boyutlu Modeline kadar çeşitli modellere bakmak gerekir. Alanyazına bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeyi en iyi temsil eden modeller olarak; Candy'nin Dört Boyutlu Modeli (1991), Brockett ve Hiemstra'nın Kişisel Sorumluluk Yönlendirme Modeli (1991) ve Garrison'ın Üç Boyutlu Modeli (1997) bu üç model karşımıza çıkmaktadır (Song ve Hill, 2007).

Candy'nin Dört Boyutlu Öğrenme Modeli

Öz-yönetimli öğrenme ya da ilgili kavramların hakkındaki alanyazını incelerken, Candy (1991), öz-yönetimli öğrenmenin dört boyutlu bir şemsiye kavram olduğu sonucuna varmıştır:

Kişisel bir nitelik olarak kişisel yönlendirme (kişisel özerklik); kendi eğitimini yapma isteği ve yeterliliği (öz-yönetim); örgün ortamlarda öğretimi organize etme modu olarak öz-yönetim (öğrenen kontrolü); “doğal toplumsal ortamlarda” bireysel ve kurumsal olmayan bir eğitim arayışı olarak öz-yönetim.

Brockett ve Hiemstra'nın Kişisel Sorumluluk Yönlendirme Modeli

Brockett ve Hiemstra (1991) öz-yönetimli öğrenmeyi anlamak için iki temel yönlendirme olduğundan bahsetmişlerdir. Bunlar süreç ve hedeftir. İlk yönlendirmede öz-yönetim bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrenen öğrenmenin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kendi ilk sorumlu olarak görmektedir. İkinci yönlendirmede ise, öz-yönetim hedef olarak görülmektedir. Bu hedef ise öğrenenin öğrenme sorumluluklarını almak istemesi veya tercihlerine odaklanır. Brockett ve Hiemstra bu modellerinde hem kişisel özellikleri hem de süreçleri modelle bütünleştirmiştir.

Garrison'un Üç Boyutlu Modeli

Garrison'un (1997) üç boyutlu modeli de öz-yönetimli öğrenmenin kişisel özellikler boyutunu ve öğrenme sürecini kapsar. Garrison'a göre öz-yönetimli öğrenme birbiriyle etkileşim halinde olan üç boyuttan oluşur. Bunlar; öz-yönetim, öz-izleme ve motivasyondur. Öz-yönetim öğrenenlerin eğitim ortamındaki kaynakları kullanması ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğrenenlerin öğrenme ortamındaki kontrolü ele

almasıdır. Ancak kontrolü ele alma bağımsız öğrenme değil aksine öğrenme ortamlarındakilerle iş birliğini içerir. Garrison modelinde kaynakların kullanımı, öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme motivasyonu odak noktadır. Bu açıdan baktığımızda, Garrison modelinde öğrenme sürecine daha çok odaklanmıştır.

2.4. Öz-Düzenlemeli Öğrenme ve Öz-yönetimli Öğrenmenin Kıyaslanması

Loyens'e (2008) göre öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme her ne kadar bir diğerine yakın kavramlar olsa da, hatta alanyazında bazı çalışmalarda ayırt etmeksizin birbiri yerine de kullanılsalar bile aslında farklı kavramlardır. Farklılıklarını ortaya koymak için her iki kavramın benzer ve farklı yönleri üzerinde daha fazla durulmalıdır. Öz-yönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin benzer yanlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Her iki öğrenme de aktif katılım ve hedef odaklı davranışları içerir.
- Her ikisi de hedef belirlenmesi, görev analizi, planın uygulanması ve öğrenme sürecinde kişisel değerlendirmeyi içerir.
- Her ikisi de meta bilişsel becerileri aktifleştirir. Meta bilişsel farkındalık esas çalışma etkinliklerinden önce yer alır. Değerlendirme ise bu etkinliklerden sonra yer alır.
- Her ikisinin tanımlarında da içsel motivasyonu temel esas olarak gösterir.

Farkları ise şu şekildedir;

- Öz-yönetimli öğrenme öz-düzenlemeli öğrenmeden daha geniş kapsamlıdır. Öz-yönetimli bireyler aynı zamanda öz-düzenleme becerilerine de sahiptir ancak tam tersi her zaman doğru olmayabilir.
- Öz-yönetimli öğrenme hem öğrenme ortamının düzenlenmesi hem de öğrenenlerin özellikleri ile bağlantılı iken, öz-düzenlemeli öğrenme aslında sadece öğrenenlerin sahip olduğu bir özelliktir.
- Öz-yönetimli öğrenme dayandığı nokta itibarıyla zaten okul dışındaki öğrenmeleri araştırır, öz-düzenlemeli öğrenme ise okul içi öğrenme ile sınırlıdır.
- Öz-yönetimli öğrenmede öğrenmeyi tanımlayan ve başlatan kişi öğrenenin kendisiyken, öz-düzenlemeli öğrenmede öğrenmeyi öğretmen başlatabilir.

Murray'a (2015) göre de öz-yönetimli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenme, gelişimsel süreçlerdir. Her iki kavramda da "öz" yönü çok önemlidir. Öz-yönetimli öğrenme bireyciliğe odaklanır ve “benlik”, kişisel özgürlük, seçim ve öznel deneyimin geçerliliği ile ilgilidir. Öğrenen tarafından başlatılan öğrenme etkinliklerini planlama ve yönetme sürecini vurgular. Öte yandan öz düzenlemeli öğrenme ise, görevleri tamamlamak için hedef geliştirme, strateji kullanma ve performansı izleme sürecidir. Öz-yönetimli öğrenme gibi, öz-düzenlemeli öğrenme de, öğrenmeyi çeşitli şekillerde etkileyen, hedef belirleme, üst biliş ve öz değerlendirme gibi çeşitli süreçlerle ilişkili özel bir öğrenme biçimidir. Öz düzenlemeli öğrenme, akademik performansın yanı sıra profesyonel performansın da iyi bir öngörücüsüdür. Öz-düzenlemeli öğrenme, bir öğrenciyi özgür, olgun ve özgün bir birey olma konusunda güçlendirir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Hayat Boyu Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar

2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini ve hayat boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmışlardır. Çalışmada 2014-2015 akademik yılında bir üniversitenin eğitim fakültesinde kayıtlı olan aday öğretmenler çalışma grubu olarak belirtilmiştir. Çalışma grubu tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Çalışmada 286 kişi yer almıştır. Araştırmada veriler bir ölçek yardımı ile toplanmıştır. Araştırmanın yöntemi tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu eğilimin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ayçiçek (2016) eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri iki farklı ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Bu çalışmanın örnekleme 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan öğretim üyeleri olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının “yüksek” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin hem hayat boyu öğrenme yeterlikleri hem de

hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının bölümleri hariç, cinsiyet faktörüne, görev yaptıkları üniversiteye, medeni hallerine ve unvanlarına göre değişmediği görülmüştür.

Bulaç (2019) ğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yetkinliklerini ve hayat boyu öğrenmeye hakkındaki fikirlerini incelemek için bir çalışma yapmıştır. alışmasında bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde 4.sınıf ğretmen adaylarına veri toplamak üzere bir hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği uygulamıştır. Ardından çalışmanın nicel veri toplama kısmına katılmış olan kişiler arasından 40 tanesini seçerek araştırmanın nitel kısmı için veri toplanmıştır. Bu kısımda ise araştırmacının hazırladığı bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen olarak belirtilmiştir. Ölçeğin uygulandığı ğretmen adayları seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenirken görüşme yapılan ğretmen adayları cinsiyet ve öğrenim gördükleri program dikkate alınarak seçilmiştir. Çalışma grubunun hayat boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet faktörü, öğrenim gördükleri program, anne-baba eğitim durumları vb. değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yetkinliklerinin orta seviyenin üstünde olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda hayat boyu öğrenme yetkinliklerinin ebeveynlerin eğitim durumları ve not ortalaması değişkenlerine göre değişmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra cinsiyet, öğrenim görmüş oldukları program, bu programı tercih etme durumları, lisans mezuniyetinin ardından eğitimlerine devam etmek istemeleri ve internetten günlük yararlanmaları faktörlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çalışmanın görüşme kısmında ise katılımcıların öğrenmeye hevesli, istekli ve hayat boyu öğrenmelerini devam ettirmeye uğraşan kişiler oldukları belirtilmiştir.

Yüzlü (2019) bir üniversitede öğrenim gören ön lisans ğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin hayat boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri ve bazı demografik faktörlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Bu çalışmada araştırma evreninin Karadeniz bölgesinin batısında yer alan bir üniversitedeki ön lisans öğrencileri olduğu belirtilmiştir. Araştırma verileri iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, üniversite ön lisans ğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksektir. Ayrıca hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yeterli olduğu görülmüştür. Öte yandan, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni ve öğrencilerin buldukları meslek yüksekokulu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. Öte yandan hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin ise cinsiyet değişkeni

ve öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından bazı alt boyutlar hariç anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Akpınar (2020) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın örnekleme 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir ilde görev bir grup öğretmen olarak belirtilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 farklı ölçekten yararlanılmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, iyilik hali ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, iyilik hali ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin ise pozitif yönde ve orta seviyede ilişki olduğu görülmüştür. İyilik hali ile öz-yeterlik inanç düzeyi değişkenlerinin hayat boyu öğrenme eğilimi bağlamında etkili olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, annenin ve babanın eğitim düzeyi, vb. değişkenlere göre değişmediği belirtilmiştir.

2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Oliviera Pires (2009) yetişkinlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ve motivasyonlarını incelediği çalışmada Portekiz hükümeti tarafından 2003-2006 yılları arası desteklenmiş bir projenin sonuçlarına yer vermiştir. Çalışmada dört Portekiz üniversitesinden mezun olmuş 440 tane yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve motivasyonları incelenmiştir. Çalışmanın verileri mezunlara posta yolu ile gönderilen ölçek ile toplanmıştır. Ayrıca görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yetişkinleri yeni eğitimlere yönlendiren etkenin mesleki gelişimden çok bilimsel bir kültür ve bilgi artışı sağlamak gibi kişisel kazançlar olduğu saptanmıştır. Cinsiyet faktörü ve profesyonel çalışma hayatının anlamlı bir etkisi yokken, yaş faktörünün anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Chen ve Lui (2019) çalışmalarında hayat boyu öğrenme şekillerini etkileyen motivasyonlar ve sosyal çevre, cinsiyet, yaş, meslek, eğitim durumu ve yaşanan yer, vb. faktörleri incelemiştir. Çalışmada farklı sosyal çevrelerden gelen Çin ve Amerikan vatandaşlarıyla görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Çalışmaya yaşları 20 ile 80 arası olan 30 kişi katılmıştır. Çalışmaya katılan kişilerle 1-2 saat süren görüşmeler yapılmış, görüşme sırasında katılımcılara özgeçmişleri ve eğitim hayatları sorulmuş ve özgürce konuşmaları sağlanmıştır. Toplanan verilerin analizinin ardından her iki ülkede de kişilerin öğrenmesini etkileyen faktörler 4 gruba ayrılmıştır; ailesel, kişisel, sosyal ve eğitimsel faktörler. Bu

faktörlerin öğrenme kararları, öğrenme etkililiği, içerik, amaçlar ve gelecek gelişmeleri etkilediği bulunmuştur. Öğrenmeyi etkileyen motivasyonlar ise iki gruba ayrılmıştır; kişisel ve toplumsal faydacılık. Araştırma sonucunda, Çin ve Amerikalı katılımcılar arasında hayat boyu öğrenme şekilleri açısından alışkanlıklar, algılar, hedefler, harekete geçirici kuvvetler, akademik seçimler gibi faktörlere dayanan nedenlerden dolayı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bir başka bulgu ise, her iki ülkede de daha yaşlı grubun hayat boyu öğrenmeye karşı tutumlarındaki davranışlarındaki mesafe olmuştur. Her iki ülkede de daha genç olan kuşakların sebepleri farklı olsa da hayat boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Murray (2015) hayat boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi, öz düzenleme yapmak için öz-yönetimli yetişkin öğrenenlerin kullandığı stratejileri ve hayat boyu öğrenmeden elde edilen yararları belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma bir nitel araştırmadır. Araştırma verileri araştırmacının hazırladığı bir anket formu ile toplanmıştır. Katılımcılar eğitim, ticaret, iş dünyası, vb. gibi farklı alanlarda çalışan görüşme öncesi belirlenen ölçütlere göre öz-yönetimli öğrenen olduğu düşünülen beş yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kişiler ile görüşmeler yüz-yüze, Skype ve telefon aracılığı ile yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından çıkarılan kodlar doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öz-yönetimli öğrenme aktiviteleri ile meşgul olmak hayat boyu öğrenme için gerekli olan öz-düzenleme ve öz-yönetim becerilerini elde etmeyi ve geliştirmeyi sağlamaktadır. Öz-yönetimli öğrenme yetişkinlerin hayat boyu öğrenme arayışı ile meşgul olmalarını sağlarken, bireylerin bilgilerini ve becerilerini geliştirerek problem çözmeye yönlendirmelerini sağlamaktadır.

Woonsun (2014) çalışmasında Koreli ortaokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyacını araştırmış, öğretmenlerin çalışma bölgesi ve bağlılık değişkenlerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik algılarını ve ihtiyaçlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup verilerin analizinde frekans analizi ve çapraz tablo analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir; mevcut zamanın yetersizliği hayat boyu öğrenmeye katılımın önündeki en önemli engel olarak tespit edilmiş, kötü sağlık koşulları ve finansman engeli az da olsa bir engel olarak belirtilmiştir. Ayrıca hayat boyu öğrenme için öğrenme programı ve programın içeriği anahtar faktör olarak tespit edilmiştir. Hayat boyu öğrenmeye katılımın kendi kendini gerçekleştirme ve öğretim becerisinin yükseltilmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu ve çalışma bölgesi ve bağlılık değişkenlerinin, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmenin önündeki engele yönelik algılarını önemli ölçüde etkilediği, ancak yalnızca bağlılık değişkeninin, öğretmenlerin

hayat boyu öğrenme için anahtar faktöre yönelik algısını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.

2.5.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar

2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sarı ve Akınoğlu (2009) yaptıkları çalışmada hayat boyu öğrenmenin önemine değinilmiş, öz-düzenleme becerilerinin çok küçük yaşlarda kullanılmaya başlandığı ve geliştirilebilir olduğu, edinilen bu becerilerin sadece okul hayatında başarı sağlamakla kalmayıp bireylerin hayat boyu öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu çalışma bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından çok önemli bir yere sahip olan öz-düzenlemeli öğrenme yaklaşımı hakkında teorik bilgi sunmak için yapılmıştır.

Yıldızlı ve Saban (2015) yaptıkları çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin hayat boyu öğrenme için önemi vurgulanmış, öz yeterlik, tutum, ilgi, değer vb. motivasyonel etkenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili olan bağlarına değinilmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilmesi için oluşturulması gereken öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir. Bu alanda yapılan yurtiçi çalışmalar incelenmiş ve deneysel çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Baldan (2017) bir üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme becerisi seviyelerini belirlemek ve bu öğrencilerin kayıtlı oldukları yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmak için bir çalışma yapmıştır. Baldan (2017) yaptığı bu çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme beceresi düzeyinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf, fakülte türü vb. gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelenmiştir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda kayıtlı oldukları bu programlarında öz-düzenlemeli öğrenme becerisini geliştiren ve gelişimini engelleyen faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın yöntemi karma araştırma yöntemi olarak belirtilmiştir. Çalışmanın verileri bir ölçek ve araştırmacının hazırladığı anket ile elde edilmiştir. Araştırmaya 1411 lisans öğrencisi katılmıştır. Nitel veri toplama kısmında ise 17 tane lisans son sınıf öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu becerinin öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, hazırlık okuyup okumamalarına, fakülte türüne, okudukları liselere ve kayıtlı buldukları bölümü seçme sebeplerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Üniversitelerde öz-

düzenlemeli öğrenme becerisinin geliştirilmesi için öneri olarak ise fiziksel olanakların artırılması, öğrencilerin derslerde farklı yöntemler ile değerlendirilmesi, bölüm ders program ve içeriklerinin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi ve derslerde pratiğe yönelik etkinlik ve faaliyetlerin ön plana çıkarılması vb. gibi önerilerini belirtmişlerdir.

Öz (2020) öz-düzenlemeli öğrenmeye dayalı öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmanın yöntemini karma olarak belirtmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir ilde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak belirtilmiştir. Çalışma karma desenlidir. Nicel veriler için, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin yanı sıra iki farklı ölçek daha kullanılmıştır. Bu ölçekler deneysel çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deneysel süreç sonunda sadece öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden elde edilmiştir. Buna göre, öz düzenlemeli öğrenme etkinlikleri ile yapılandırılmış eğitim faaliyetlerinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu bir etki yaptığı saptanmıştır. Ayrıca Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin olarak iki grup arasında anlamlı bir farklılığa sebep olduğu belirtilmiştir. Nitel veri analizi sonuçlarına bakıldığında ise öz düzenlemeyi destekleyici etkinlik ve faaliyetlerin öğrencilerin bu becerileri üzerindeki olumlu katkısını, öğrencilerde görüşmelerde sözleriyle desteklemişlerdir. Ayrıca öz düzenlemeli öğrenmenin öğrencilere akademik başarı, farkındalık, motivasyon artışı gibi katkılar sağlamanın yanı sıra hem de öğrencilerin bir kısmının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini diğer derslerde de kullanmaya başladığı gözlemlenmiştir.

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yan (2020) çalışmasında öz-düzenlemeli öğrenme sürecinde kişisel değerlendirmenin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Hong Kong'da bir üniversitenin öğretmen eğitim enstitüsünde yüksek lisans yapan 2017-2018 akademik yılında bir ve ikinci dönemde araştırmacı tarafından verilen ölçme dersini alan 98 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek yardımıyla üç aşamada toplanmıştır. Bu yüzden çalışmada yalnızca tüm aşamalara katılan 63 katılımcının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada öz değerlendirme uygulamalarının öz-yönetimli öğrenmenin üç aşamasındaki özelliklerini ve bu

uygulamaların akademik başarıya bakılması hedeflenmiştir. Katılımcıların öz düzenlemeli öğrenmeleri derste verilen bir ödev öğrenme görevi olarak belirlenerek ölçülmüştür. Sonuç olarak, öz değerlendirmenin öz-yönetimli öğrenme için gerekli olduğu ve öğrenmenin her aşamasında farklı şekillerde yer aldığı, öz-bağlanımlı ilişkilerin tüm öz değerlendirme uygulamalarında farklı öz-yönetimli öğrenme aşamalarında bulunduğu görülmüştür.

Bergamin, Siegenthaler ve Ziska (2012) esnek öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Orta Avrupa'da bulunan iki uzaktan eğitim üniversitesinden ve bir uygulamalı bilimler üniversitesinden 412 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrencilere çevrimiçi olarak gönderilen ölçekler yardımı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, esnek öğrenmenin ve onun üç faktörü olan zaman yönetimi, öğretmen teması ve içeriğin öz düzenlemeli öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini göstermektedir. Öğrenmede yüksek esnekliğe sahip gruplar, düşük esnekliğe sahip gruplardan daha fazla öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrenmedeki esnekliğin öz düzenlemeli öğrenme ile iki yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Dahası, öğrencilerin öğrenme ortamlarının algılanan esnekliğinin öz düzenlemenin teşvik edilmesinde veya cesaretinin kırılmasında önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Algılanan esneklikteki artışlar, rapor edilen öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinde artışlara yol açmaktadır.

Mega, Ronconi ve De Beni (2014) öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmayı 5,805 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın verileri Öz Düzenlemeli Öğrenme Anketi, Duygular Anketi ve Motivasyon Anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yapısal eşitlik modelinin, öğrencilerin duygularının öz düzenlemeli öğrenmelerini ve motivasyonlarını etkilediğini ve bunların da akademik başarıyı etkilediği belirtilmiştir. Yani öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon, duyguların akademik başarı üzerindeki etkisine aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca, olumlu duyguların sadece öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon aracılığıyla sağlandığında akademik başarıyı teşvik ettiği belirtilmiştir.

Vrieling, Bastiaens ve Stijnen (2012) çalışması ilkökul öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme fırsatları, öğrenme motivasyonları ve üst bilişsel öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Çalışma 2009 Eylül ayı ile 2010 Ocak ayı arasında Hollanda'da iki ilkökul öğretmeni yetiştirme fakültelerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri eğitim bilimleri derslerinde toplanmıştır.

Çalışmanın katılımcıları 3 öğretmen eğitmeni ve 136 birinci sınıf öğretmen adayıdır. Verilerin toplanması için bir dönem boyunca, öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları, programın sunduğu öz düzenlemeli öğrenme fırsatlarını ölçen iki anketle izlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının motivasyonunu ve üst bilişini izleyen anketler de uygulanmıştır. Veri toplama sırasında, öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarının müfredatta öz düzenlemeli öğrenme fırsatlarını artırmayı amaçlayan eğitim kurslarına ve öğretici konuşmalara katılmıştır. Araştırma döneminin sonunda tüm öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarından bir örnekle görüşülmüştür. Sonuçlar, öğretmen adaylarının üst biliş becerilerini kullanımının, artan öz düzenlemeli fırsatlarının olduğu öğrenme ortamlarında önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da daha az ölçüde de olsa arttığı tespit edilmiştir. Son olarak, üst bilişsel çalışma süreci kurgusu ile ölçülen motivasyonel yapılar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.5.3.Öz-Yönetimli Öğrenme Alanında Yapılan Araştırmalar

2.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karataş (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve başarılarını öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları bağlamında incelemiştir. Bu çalışmada eğitim fakültesi 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon alan mezunlar yer almıştır. Araştırma nicel bir araştırmadır. Tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimi, genel başarı durumları ve genel öz-yeterlik değişkenleri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda, söz konusu değişkenlerden alınan puanlar yükseldiğinde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının da yükseldiği belirtilmiştir. Bununla birlikte bu değişkenlere bakılarak katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında yorum yapılabileceği kanaatine varılmıştır.

Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversitede öğrenim gören lisans öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Bu becerilerin farklı faktörlere göre (okul türü, cinsiyet, alan, sınıf, akademik başarı, üniversiteye yerleşme puanı, lisans sonrası eğitime devam etme isteği, ekonomik durum, vb.) anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca bu lisans öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri hayat boyu öğrenme eğilimleri bağlamında da incelenmiştir.

Araştırmanın yöntemi taramadır. Araştırmada Ankara’da bulunan iki farklı üniversitede kayıtlı ve 11 farklı fakültede öğrenim gören 1.sınıf ve son sınıf öğrenciler yer almıştır. Araştırma verileri araştırmacının geliştirdiği ölçek ve bir diğer ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçek orta puanından daha fazla olduğu belirtilmiştir. Kayıtlı olunan üniversite türü açısından ise öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarında, iki üniversitede (Hacettepe Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi) kayıtlı öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak her iki üniversitede de öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bir diğer bulgu ise üniversite öğrencilerinin kayıtlı buldukları alan ile öz-yönetimli öğrenme becerileri bağlamında ilişkili olduklarıdır. Örneğin, güzel sanatlar, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri gibi daha çok sözel alan olarak tanımlanan bölümlerde kayıtlı olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, mühendislik ve fen bilimleri gibi sayısal alanlarda kayıtlı olan öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin ise bu beceriyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Öte taraftan genel not ortalaması yüksek öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin not ortalaması iyi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bir diğer bulgu ise, öğrencilerin ekonomik durum değişkenine göre öz-yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ve son olarak öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kayhan (2017) çalışmasında öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişkeni cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden öğrencilerdir. Çalışma 2016-2017 öğretim yılında yürütülmüştür. Katılımcıların öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) ve duygusal zekâ düzeylerini ölçmek Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler açısından öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Arslan (2019) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ve bu ilişkinin cinsiyet, branş ve kıdem gibi faktörlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Katılımcılar Kocaeli ilinde devlet okullarında görev yapan bir grup öğretmen olarak

belirtilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Hayat boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ), Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği (ÖYÖÖ) ile elde edilmiştir. Nitel boyutta verileri toplamak için ise Öz Yönetimli Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeylerinin ise hiçbir değişken ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Öz-yönetimli öğrenme açısından ise yalnızca süreci değerlendirme alt boyutunda branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik yapılan görüşmelerde ise hayat boyu öğrenme açısından kişisel gelişimleri için satranç, sinema, tiyatro, çalgı aleti, konser, ebru vs. gibi sanatsal ve sosyo-kültürel etkinliklere yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Mesleki açıdan gelişim sağlamak için ise seminerler, hizmet-içi eğitimler ve uzaktan eğitim gibi etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenleri güdüleyen şeyin ise çalışmanın sonunda elde edilecekleri kazançların olduğu tespit edilmiştir.

2.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Saks ve Leijen (2013) tarafından yapılan çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme kavramlarının, hayat boyu öğrenme kavramlarından birisi olarak son dönemlerde en çok dikkat çeken e-öğrenme kavramı ile çoğunlukla birlikte anıldıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda öncelikle hayat boyu öğrenme açısından önemlerine değinilmiş ve ardından bu iki kavramın alanyazında tam olarak birbirinden ayırt edilememesi sonucu ortaya çıkan karmaşıklıktan bahsedilmiştir. Bu iki kavram her ne kadar birbirine çok yakın görünse de aslında her birisinin dayandığı temellerin farklı olduğu belirtilmiş ve bu kavramların ortak yanları ve farklılıkları ele alınarak bu konuya açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda bu iki kavramın alanyazındaki birçok çalışmada tam olarak birbirinden ayırt edilemediği ve yine birçok çalışmada birbiri yerine kullanıldığı, hatta bu kavramlarının birbiri yerine kullanılması dışında benzer bazı kavramlarla da karıştırıldıkları ve bunun temel nedeninin her iki kavramın kişilik alanında çakışması olarak belirtilmiştir.

Rahmat ve Osman (2012) tarafından yapılan çalışmada zaman içerisinde öğrenme kavramının öğretmen merkezli yaklaşımlardan, problem çözmeye dayalı, öz-denetimli ve öz-yönetimli öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlara dayanmaya başladığını belirtmişlerdir. Günümüzde dijital bir çevrede büyüyen bireylerin “dijital yerliler” olarak adlandırıldığından bahsedilirken ve bu bireylerin alışlagelmiş olan geleneksel öğrenme

yöntemlerinin aksine öğrenme alışkanlıklarının da büyük ölçüde farklı olduğu, bu bireylerin artık daha çok öz-düzenlemeli öğrenenler olduğu belirtilmiştir. Bu bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi içinde öğrencilere kendi başlarına öğrenme, yenilikçilik yapma, işbirliği yapma, deney yapma ve tüm olanakları keşfetme konusunda geniş bir fırsatların verildiği bir öğrenme ortamı sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Salleh, Zulnaidi, Rahim, Zakaria ve Hidayat (2019) öz-yönetimli öğrenme ve sosyal iletişim ağlarının hayat boyu öğrenme üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada Malezya'da beş farklı üniversitede öğrenim gören 310 yüksek lisans ve doktora öğrencisi yer almıştır. Verilerin toplanması için öz-yönetimli öğrenme ölçeği, sosyal iletişim ağları kullanım ölçeği ve hayat boyu öğrenme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yönetimli öğrenmenin hayat boyu öğrenmeyi olumlu bir yönde etkilediği, aynı zamanda öz-yönetimli öğrenenlerin hayat boyu öğrenmeye açık oldukları, ayrıca öz-yönetimli öğrenme ile sosyal ağlardan yararlanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öz-yönetimli öğrenenlerin sosyal iletişim ağlarından faydalandığı bulunmuştur.

Deyo, Huynh, Rochester, Sturpe ve Kiser (2011) öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme aktivitelerini yürütmedeki akademik başarı ve bir laboratuvar dersini hazırlamadaki kaynak kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada verileri toplamak için öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği uygulanmış bunun yanı sıra final sınavı sonuçları, kısa sınav sonuçları ve laboratuvar aktivitelerini hazırlamada kullanılan kaynaklar ve demografik bilgiler içeren veriler de toplanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009 yılı Maryland Üniversitesi Eczacılık Fakültesinde güz döneminde laboratuvar dersini alan 169 doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %44 ü öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde 150 ve üzerinde puan alarak öz-yönetimli öğrenmeye yüksek bir hazırbulunuşluğa sahip olduklarını göstermişlerdir. Yüksek hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin akademik geçmişleri olduğu ve mezuniyetten sonraki planlarında daha düşük oranlarda eczacılık tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca yüksek hazırbulunuşluğa sahip grubun laboratuvar öncesi aktivite ve ödevleri daha çok yaptığı tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından incelenmesidir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Tarama araştırması; bir grubun belirlenen özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan veri toplama çalışmalarıdır (Büyüköztürk vd. 2016).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden son sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplayabilmek için 2018-2019 akademik yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta bulunan yaklaşık 400 öğrenciden 218 tanesine ulaşılabılmış ve veriler toplanmıştır. Tablo 3.1 ve 3.2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait tanımlayıcı istatistiksel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmanın çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistik bulgular

Faktör	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	169	77,53
	Erkek	49	22,47
Toplam		218	100

Tablo 3.1.’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam aday öğretmen sayısı 218’dir. Katılımcıların 169’u (%77,53) kadın, 49’u (%22,47) ise erkektir.

Tablo 3.2: Araştırmanın çalışma grubuna ait tanımlayıcı istatistik bulgular

Faktör	Değişken	N	%
Ekonomik Durum	Kötü	11	5,00
	Orta	170	78,00
	İyi	37	17,00
Toplam		218	100

Tablo 3.2.' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 11'i (%5) ekonomik durumunu “kötü” olarak, 170'i (%78) “orta” olarak, 37'si (%17) ise “iyi” olarak tanımlamıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan gerekli iznin alınmasının ardından 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden son sınıf öğretmen adaylarına kişisel bilgiler formu, “Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖEÖ), “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” (ÖYÖHÖ) ve “Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğreneme İnançları Ölçeği” olmak üzere 3 farklı ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucu 218 öğretmen adayından veri elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, öğretmen adaylarının cinsiyet ve ekonomik durumları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Ek-1).

3.3.2. Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği (ÖÖİÖ)

“Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Ölçeği” Lombearts ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Ozan, Celik-Ercoşkun ve Kincal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutlu bir yapıdadır ve genel bir öz-düzenlemeli inanç puanını ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 40, en düşük puan ise 0'dır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde; 0 (kesinlikle katılmıyorum), 1 (katılmıyorum), 2 (ne katılıyorum ne de katılmıyorum), 3 (katılıyorum), 4 (kesinlikle katılıyorum) seçeneklerinden oluşmaktadır (Ozan, Çelik-

Ercoskun ve Kincal, 2015). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .79 olarak tespit edilmiştir. Ölçek puanının yorumlanması için 0-0,8: çok düşük; 0,81-1,60: düşük; 1,61-2,40: orta; 2,41-3,20: yüksek; 3,21-4,00: çok yüksek derecelemesi kullanılmıştır. Puanın yükselmesi öz düzenleme inancının yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Ek-2).

3.3.3. Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)

Gür-Erdoğan ve Aarsal (2015) tarafından geliştirilen “Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖEÖ) toplam 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “öğrenmeye isteklilik” ve “gelişime açıklıktır.” Ölçeğin ilk boyutunda 11 madde, ikinci boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Ölçek genelinden alınabilecek en yüksek puan 85’dir. Birinci alt boyut olan “öğrenmeye isteklilik” kısmından alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11’dir. İkinci alt boyut olan “gelişime açıklık” kısmından alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır (Gür-Erdoğan ve Aarsal, 2015). Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Ek-3). Ölçeğin değerlendirilmesinde alınan puanların hangi aralıklarda düşük, orta veya yüksek olarak derecelendirileceği belirtilmemiştir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından her maddeden alınabilecek en düşük puanın 1.00 ve en yüksek puanın 5.00 olduğu göz önünde bulundurularak bu puanlar arasında bulunan 4 aralık 3’e bölünmüş ve bu işlem sonucunda 1.00-2.32: düşük; 2.33-3.65: orta ve 3.66-5.00: yüksek olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ)

Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” (ÖYÖHÖ) 40 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk boyutta 13, ikinci boyutta 16 ve üçüncü boyutta ise 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları “özyönetim”, “öğrenme istekliliği” ve “öz kontrol becerileridir.” Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğe ait Cronbach alfa değerleri öz-yönetim alt ölçeği için 0.87, öğrenme isteği alt ölçeği için 0.86 ve öz-kontrol becerileri alt

ölçeği için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yüksek puanların (150 ve üstü) öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğunu gösterdiği belirtilmiştir (Ek-3).

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara ait demografik verileri toplama aracı olarak araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen “Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖEÖ), Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” (ÖYÖHÖ) ve Lombearts ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Ozan, Celik-Ercoşkun ve Kincal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğreneme İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için 3 farklı ölçekten yararlanılmış olup, ölçek sahiplerinden elektronik posta aracılığı ile bilgi verilerek izin alınmıştır (Ek-2,3,4).

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde IBM SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. İstatiksel analize başlamadan önce, öğretmen adaylarının çalışmanın değişkenleri olan ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için önce merkezi eğilim ölçüleri hesaplanmıştır. Daha sonra çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri kontrol edilmiştir.

Tablo 3.3. Verilerin normalliğine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	\bar{X}	Med.	Mod.	Çarpıklık	Basıklık
YBÖE Ölçeği	76.06	76.00	76.00	.150	-.328
ÖDÖİ Ölçeği	29.20	29.00	28.00	.110	-.101
ÖYÖH Ölçeği	162.31	163.00	158.00	-.465	.382

Yapılan alanyazın taraması sonucunda, bir veri grubunun normalliğini test etmek için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılabileceği, bu değerlerin sıfıra yakın olması durumuna göre de normallikleri konusunda bilgi elde edileceği görülmüştür. Can (2016)’nın belirttiği üzere basıklık ve çarpıklık katsayılarını standart hatalara böldüğümüzde elde ettiğimiz değer -1.96 ile +1.96 arasında ise dağılım normaldir denilebilir. Çıkan değer eğer negatifse dağılım sola çarpıktır, eğer pozitif ise sağa çarpıktır. Basıklık için ise değer negatif olması dağılımın basık olduğunu, değer pozitif olması ise dağılımın dik olduğunu

ifade etmektedir. Bu doğrultuda verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek -1.96 ile +1.96 oldukları görülmüştür. Böylece verilerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Tüm ölçekler için toplam puanlar, alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanlarının araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet ve ekonomik durum faktörlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak amacıyla toplanan verilerin istatistiksel çözümler sonucu elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulguları vermeden önce Tablo 4,1’de ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeği ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

<i>Değişken</i>	<i>Madde sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
YBÖE Ölçeği	17	218	70	82	76.06	2.46
ÖDÖİ Ölçeği	10	218	17	40	29.20	4.71
ÖYÖH Ölçeği	40	218	101	199	162.31	19.19

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları en düşük puan 70 iken, en yüksek puanın 82 olduğu, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 76.06 ve standart sapmanın ise (SS) 2.46 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğinden aldıkları puanların 17 ile 40 arasında dağıldığı, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 29.20 olduğu ve standart sapmanın (SS) ise 4.71 olduğu görülmektedir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanların ise 101 ile 199 arasında dağıldığı, aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 162.31 iken standart sapmanın 19.19 olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri nedir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına Tablo 4.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar

	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
YBÖE Ölçeği	218	76.06	2.46	70.00	82.00
Öğrenmeye isteklilik alt boyutu	218	49.03	1.99	44.00	53.00
Gelişime açıklık alt boyutu	218	27.03	1.48	21.00	30.00

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeği aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 76.06 ve standart sapmanın ise (SS) 2.46 olduğu görülmektedir. Öğrenmeye isteklilik alt boyutunun ortalamasının (\bar{X}) 49.03, standart sapmasının (SS) ise 1.99 olduğu görülmektedir. Gelişime açıklık alt boyutunun ise ortalamasının (\bar{X}) 27.03 ve standart sapmanın 1,48 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcılar en yüksek ortalama puana öğrenmeye isteklilik alt boyutunda sahiptir denilebilir. Ayrıca katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde ettikleri toplam puan ortalamasının 76.06 olduğu görülmektedir. Buna göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına Tablo 4.3.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar

	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
ÖYÖH Ölçeği	218	162.31	19.19	101.00	199.00
Öz yönetim alt boyutu	218	50.48	7.68	13.00	65.00
Öğrenme istekliliği alt boyutu	218	65.27	8.13	41.00	80.00
Öz kontrol becerileri alt boyutu	218	46.55	6.16	15.00	55.00

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 162.31 ve standart sapmanın (SS) 19.19 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öz-yönetim alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 50.48, standart sapmanın (SS) ise 19.19 olduğu, öğrenme istekliliği alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 65.27, standart sapmanın (SS) ise 8.13 olduğu, öz kontrol becerileri alt boyutuna ait aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 46.55, standart sapmanın (SS) ise 6.16 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının en yüksek ortalama puana öğrenme istekliliği alt boyutunda sahip olurken en düşük ortalama puana ise öz kontrol becerileri alt boyutunda sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeyi nedir? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma

	N	\bar{X}	SS	Min.	Max.
ÖDÖİ Ölçeği	218	29.20	4.71	17	40

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 29.20 olduğu ve standart sapmanın (SS) ise 4.71 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan en düşük puan 17 iken, en yüksek puan 40'tır. Ölçek tek boyutlu bir yapıdadır. Ölçek puanının yorumlanması için 0-0,8: çok düşük; 0,81-1,60: düşük; 1,61-2,40: orta; 2,41-3,20: yüksek; 3,21-4,00: çok yüksek derecelemesi kullanılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

4.5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Ekonomik Durum Değişkenlerine Göre Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri, Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Farklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme

inançları cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) sonuçlarına Tablo 4.5.’te yer verilmiştir.

Tablo. 4.5. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin ölçek alt boyutlarında cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre çoklu varyans analizi (MANOVA) sonuçları

Kaynak	Değişkenler	df	Kareler Ort.	F	η^2	P	
Cinsiyet	Öz Düzenlemeli Öğrenme İnançları	1	103.547	4.807	.022	.029	
	Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri	1	2.634	.438	.002	.509	
	Öğrenmeye İsteklilik	1	3.962	1.042	.005	.309	
	Gelişime Açıklık	1	.135	.060	.000	.806	
	Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	1	643.463	1.801	.008	.181	
	Öz yönetim	1	183.213	5.011	.023	.026	
	Öğrenme istekliliği	1	30.518	.467	.002	.495	
	Öz kontrol becerileri	1	39.773	.687	.003	.408	
	Ekonomik durum	Öz Düzenlemeli Öğrenme İnançları	2	25.548	1.186	.011	.307
		Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri	2	12.579	2.091	.019	.126
Öğrenmeye İsteklilik		2	13.881	3.650	.033	.028	
Gelişime Açıklık		2	2.596	1.160	.011	.315	
Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk		2	354.337	.992	.009	.373	
Öz yönetim		2	23.444	.641	.006	.528	
Öğrenme istekliliği		2	43.690	.668	.006	.514	
Öz kontrol becerileri		2	54.634	.944	.009	.391	
Cinsiyet*Ekonomik Durum		Öz Düzenlemeli Öğrenme İnançları	2	35.569	1.651	.015	.194
		Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri	2	1.279	.213	.002	.809
	Öğrenmeye İsteklilik	2	2.571	.676	.006	.510	
	Gelişime Açıklık	2	.742	.332	.003	.718	

Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	2	606.190	1.697	.016	.186
Öz yönetim	2	100.339	2.744	.025	.067
Öğrenme istekliliği	2	79.891	1.221	.011	.297
Öz kontrol becerileri	2	68.493	1.183	.011	.308

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çoklu varyans analizine (MANOVA) başlamadan önce değişkenlerin homojenliği ve varyansların eşitliği kontrol edilmiştir. Bunun için öncelikle Box'M ve Levene testi yapılmıştır. Buna göre elde edilen değer 0,05'ten büyük olduğu için kovaryans matrislerinin homojen olduğu ve varyansların eşit olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. $p > .05$. ($F(6, 207) = .438, p=.509$) Aynı zamanda hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninin etkisi yoktur.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. $p > .05$. ($F(6, 207) = 1.801, p=.181$) Ölçeğin öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerileri alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninin etkisi yoktur.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. $p > .05$. ($F(6, 207) = 4.807, p=.029$) ilgili anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, ekonomik durum değişkenine göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. $p > .05$. ($F(12, 414) = 2.091$, $p = .126$) Aynı zamanda hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında da ekonomik durum değişkeninin etkisi yoktur.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ekonomik durum değişkenine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $p > .05$. ($F(12, 414) = .992$, $p = .373$). Ölçeğin öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerileri alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninin etkisi yoktur.

Tablo 4.5.'te öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ekonomik durum değişkenine göre öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. $p > .05$. ($F(12, 414) = 1.186$, $p = .307$) ilgili anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon testinin sonuçlarına Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişki

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2
1. Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri	76.06	2.46	-	.333*
2. Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	162.31	19.19	.333*	-

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .333$, $p < .05$).

4.7. Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasında ilişki var mıdır? Alt problemini analiz etmek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon testinin sonuçlarına Tablo 4.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları arasında ilişki

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2
1. Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri	76.06	2.46	-	.206*
2. Öz Düzenlemeli Öğrenme İnançları	29.20	4.71	.206*	-

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğinden aldıkları

puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.206, p<.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerini belirlemek araştırmanın ilk alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek genelinde puanlarının “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarında da puanlarının “yüksek” olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeye eğilimli, öğrenmeye istekli ve gelişime açık bireyler oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu Yüzlü'nün (2019) ön lisans üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin hayat boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ve ilişkisini incelediği çalışması ile paralellik göstermektedir. Yüzlü'ye (2019) göre, üniversite ön lisans öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamasının üstünde ve hayat boyu öğrenme anahtar yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile tutarlılık gösteren bir başka çalışma ise Akpınar (2020) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin, iyilik hali ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma konusunun sadece lisans düzeyinde çalışılmadığı çeşitli yaş gruplarında da çalışıldığı ve benzer sonuçların alındığı görülmüştür. Buna göre Ayçiçek (2016) eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bulaç'ın (2019) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapmış olduğu çalışma bulguları da mevcut çalışma bulgusu

ile tutarlılık göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenmeye istekli, meraklı ve hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek için çabalayan bireyler oldukları belirtilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) tarafından öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması için yürütülen araştırmanın bulgusu ile örtüşmemektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın'a (2015) göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Coşkun'un (2009) üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışması ile de tam örtüşmemektedir. Coşkun'a (2009) göre üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların önemli bir sebebi, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının farklı olması ve ölçeklerin alt boyutlarında hayat boyu öğrenmenin farklı bileşenlerine bakılması olabilir. Ayrıca bir diğer neden ise araştırmaların farklı örneklemelere sahip olması olabilir. Çünkü, bahsi geçen araştırmalardaki örneklem ile bu araştırmadaki örneklem farklılık göstermektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) araştırmasında örneklem olarak eğitim fakültesindeki tüm sınıflardan veri toplarken, Coşkun (2009) ise örneklem olarak sadece eğitim fakültesi değil içlerinde mühendislik ve mimarlık, güzel sanatlar, tıp fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi gibi fakültelerin bulunduğu altı farklı fakülteden farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerden veri toplamıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk eğilim düzeylerini belirlemeyi hedefleyen araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek geneline ve ölçeğin alt boyutları olan özyönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerilerine ilişkin ortalamalarının da “yüksek” olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazır, öğrenmeye istekli ve öz kontrol becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Aşkın'ın (2015) üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini incelediği çalışması ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerileri, ölçek orta puanının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgusu Deyo, Huynh, Rochester, Sturpe ve Kiser'in (2011) öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, öz-yönetimli öğrenme aktivitelerini yürütmedeki

akademik başarı ve bir derste kaynak kullanımını arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Söz edilen çalışmada katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye yüksek bir hazırbulunuşluğa sahip olduklarını ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçek geneline ilişkin ortalamaları “yüksek” olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme inançları yüksek bireyler olduğu söylenebilir.

Bu bulgunun Baldan'ın (2017) üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini belirlemek ve kayıtlı buldukları bölümlerin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmak için yaptığı çalışma sonuçları ile tutarlı olduğu görülmüştür.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmanın bulgusuna göre, cinsiyet ($p > .05$. ($F(6, 207) = .438$, $p = .509$)) ve ekonomik durum ($p > .05$. ($F(12, 414) = 2.091$. $p = .126$)) değişkenine göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hayat boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenmeye isteklilik alt boyutlarında da cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinin etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın (2015) tarafından öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması için yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma konusu yalnızca lisans öğrencileri ile çalışılmamıştır. Alanyazı incelendiğinde bu konunun farklı yaş gruplarında da çalışıldığı ve benzer sonuçların alındığı görülmüştür. Ayçiçek (2016) eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarını incelemiştir. Buna göre, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin hem hayat boyu öğrenme yeterlikleri hem de hayat çapında öğrenme alışkanlıkları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet, görev yaptıkları üniversite, medeni durum ve unvan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgusunun tutarlılık gösterdiği bir başka çalışma ise Akpınar'ın (2020) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu çalışmasıdır. Buna göre, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, annenin ve babanın eğitim düzeyi, vb. değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Oliviera Pires'ın (2009) yetişkinlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerini ve motivasyonlarını incelediği çalışmasında da araştırma bulgusu ile tutarlılık görülmektedir. Buna göre, katılımcıların hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerinde Cinsiyet faktörü ve profesyonel çalışma hayatının anlamlı bir etkisi yokken, yaş faktörünün anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu Bulaç'ın (2019) öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelediği ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya koyduğu çalışmasının sonuçları ile örtüşmemektedir. Bulaç'a (2019) göre, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ebeveynlerinin eğitim durumları ve okul başarıları değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öte yandan cinsiyet, öğrenim görmüş oldukları bölüm, bu bölümü tercih etme sebepleri, lisans sonrası eğitime devam etmek istemeleri ve internetten faydalanmaları bağlamında ise anlamlı farklılık göstermiştir.

Araştırma bulgusunun paralellik göstermediği bir başka çalışma Yüzlü'nün (2019) ön lisans üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin hayat boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri ve bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ve ilişkisini incelediği çalışmasıdır. Buna göre, ön lisans öğrencilerinin

hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkeni ve öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokulu değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguya bakıldığında cinsiyet ($p > .05$. ($F(6, 207) = 1.801$, $p = .181$)) ve ekonomik durum ($p > .05$. ($F(12, 414) = .992$, $p = .373$)) değişkenine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşlukları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerileri alt boyutlarında da cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerinin etkisi yoktur.

Aşkın (2015) üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelenmiştir. Bu becerilerin farklı değişkenlere göre (okul türü, cinsiyet, alan, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi, vb.) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Buna göre, üniversite öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu belirtilmiştir. Üniversite türü değişkenine göre ise öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarında, iki üniversitedeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak her iki üniversitede de öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ekonomik durum değişkenine göre ise öz-yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda mevcut araştırma bulgusu ile tutarlılık görülmektedir.

Araştırma bulgusu ile tutarlılık gösteren bir diğer çalışma Kayıhan'ın (2017) öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasıdır. Araştırmada bu iki yapının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler açısından öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırma konusunun farklı bir grupta çalışıldığı ve benzer bulguların görüldüğü bir başka çalışma da Arslan (2019) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin cinsiyet, branş ve kıdem gibi faktörlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasıdır. Buna göre, öğretmenlerin

hayat boyu öğrenme düzeylerinde hiçbir değişkene göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öz-yönetimli öğrenme açısından ise yalnızca süreci değerlendirme alt boyutunda branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz-düzenlemeli öğrenme inançları düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğin ilişkin sonuçlar incelendiğinde cinsiyet ($p > .05$. ($F(6, 207) = 4.807$, $p = .029$)) ve ekonomik durum ($p > .05$. ($F(12, 414) = 1.186$, $p = .307$)) değişkenine göre öz-düzenlemeli öğrenme inançları puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bu bulgusu Baldan'ın (2017) lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyini belirlemek ve yükseköğretim programlarının lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmak için yaptığı çalışması ile örtüşmemektedir. Bu çalışmada Baldan (2017) lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte türü vb gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öz düzenlemeli öğrenme becerisinin öğrencilerin cinsiyetlerine, fakülte bazında sınıf düzeyine, yabancı dil hazırlık eğitimi alıp almama durumlarına, fakülte türüne, mezun olunan ortaöğretim kurum türüne ve devam ettikleri programı tercih etme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Buna göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, Murray'ın (2015) hayat boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi, öz düzenleme yapmak için öz-yönetimli yetişkin öğrenenlerin kullandığı stratejileri ve hayat boyu öğrenmeden elde edilen yararları belirlemek için yürüttüğü çalışması ile tutarlı bulunmuştur. Murray' a (2015) göre, öz-yönetimli öğrenme

aktiviteleri ile meşgul olmak hayat boyu öğrenme için gerekli olan öz-düzenleme ve öz-yönetim becerilerini elde etmeyi ve geliştirmeyi sağlamaktadır. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme yetişkinlerin hayat boyu öğrenme arayışı ile meşgul olmalarını sağlamaktadır.

Aşkın'ın (2015) üniversite lisans öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelediği ve bu becerilerin farklı faktörlere göre (okul türü, cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı, üniversiteye giriş puan türü, lisansüstü eğitim yapma isteği, gelir düzeyi, vb.) anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelediği bu çalışması ile de tutarlı olduğu görülmüştür. Aşkın'a (2015) göre öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Araştırmanın bulgusu, yine öğretmenlerin hayat boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin cinsiyet, branş ve kıdem gibi faktörlere göre değişkenlik gösterip göstermediğinin araştırıldığı Arslan'ın (2019) çalışması ile de tutarlılık göstermiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusu ile tutarlılık gösteren bir diğer araştırma ise Salleh, Zulnaidi, Rahim, Zakaria ve Hidayat'ın (2019) öz-yönetimli öğrenme ve sosyal iletişim ağlarının hayat boyu öğrenme üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasıdır. Bu bulguya göre, öz-yönetimli öğrenmenin hayat boyu öğrenmeyi olumlu bir yönde etkilediği, aynı zamanda öz-yönetimli öğrenenlerin hayat boyu öğrenmeye açık oldukları tespit edilmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz düzenlemeli öğrenme inançları ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Araştırma sonucu elde edilen bulguya göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri puanı ile öz düzenlemeli öğrenme inançları puanları arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu Sarı ve Akınoğlu (2009) yaptıkları çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çalışmada bireylerin hayat boyu öğrenmeleri açısından oldukça önemli olan öz düzenlemeli öğrenme kavramına kuramsal bir bakış sunulmuştur. Buna göre hayat boyu öğrenmenin önemine değinilmiş, öz-düzenleme becerilerinin çok küçük yaşlarda kullanılmaya başlandığı ve geliştirilebilir olduğu, edinilen bu becerilerin sadece okul

hayatında başarı sağlamakla kalmayıp bireylerin hayat boyu öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Hayat boyu öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekleyen bir başka çalışma ise Yıldızlı ve Saban'ın (2015) yapmış olduğu hayat boyu öğrenme ile öz düzenlemeli öğrenmenin ilişkisini ortaya koyan kuramsal çalışmadır. Buna göre çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin hayat boyu öğrenme için önemi vurgulanmış, öz yeterlik, tutum, ilgi, değer vb. motivasyonel etkenlerin öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili olan bağlarına değinilmiş ve öz-düzenlemeli öğrenmenin gerçekleştirilmesi için oluşturulması gereken öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir. Bu alanda yapılan yurtiçi çalışmalar incelenmiş ve deneysel çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulgusu ile paralellik gösteren bir başka çalışma ise Öz'ün (2020) öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı etkinlik ve faaliyetlerin, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerine, hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşünme yatkınlıklarına etkisini belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmasıdır. Karma araştırma desenine sahip olan bu çalışmada nicel verilerin analizi sonucunda öz düzenlemeli öğrenmeye dayalı uygulama sürecinin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri, hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu saptanmıştır, ayrıca bu durumu araştırmanın nitel veri kısmında toplanan öğrenci görüşlerinin de desteklediği ifade edilmiştir.

5.3. Öneriler

1. Araştırmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma katılımcı sayısı artırılarak (örneğin, Batı Karadeniz Bölgesindeki tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim tüm gören öğretmen adayları ile) tekrar yapılabilir.
2. Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından kişisel bilgiler formu, Gür-Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen “Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” (YBÖEÖ), Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” (ÖYÖHÖ) ve Lombearts ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş ve Ozan, Çelik-Erçoşkun ve Kincal (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış “Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeli Öğrenme İnançları Ölçeği” olmak

üzere 3 farklı ölçek ile toplanmıştır. Aynı konu farklı bir yöntem ve farklı veri toplama araçları ile çalışılabilir.

3. Öz-düzenleme ve öz-yönetimli öğrenme kavramları hayat boyu öğrenme kavramı için büyük önem arz etmektedir. Ancak alanyazında bu konuda yeterli araştırma olmayışı düşünülerek bu konuyu çalışacak araştırmacılara yol gösterir özelliktedir.



KAYNAKÇA

- Adagideli, F.H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ajzen I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Avrupa Komisyonu, Eurydice Türkiye Birimi (2011), *Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar*, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Orgun_Egitimde_Yetiskinler/Orgun_Egitimde_Yetiskinler.pdf adresinden 21.02.2021 tarihinde erişildi.
- Ayçiçek, B. (2016). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant Üniversitesi, Bolu.
- Baldan, B. (2017). *Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287.
- Bergamin, P., Ziska, S., Werlen, E.,& Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (2), 101–123.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377–397.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149–167.

- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). *Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals*. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (eds), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Boekaerts, M., Maes, S. ve Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: is there an emerging consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149–154.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210.
- Borkowski, J.G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391–402.
- Borkowski, J. G., Chan, L.K.S. & Muthukrishna, N. A. (2000). Process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning, *Issues in The Measurement Of Metacognition*, 2.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Büyüköztürk, Ş. Akgün, Ö. E. Demirel, F. Karadeniz, Ş. & Çakmak, E. K. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (22. bs.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning perspectives on theory, research, and practice*. London Routledge.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 84-85.
- Carré, P., & Cosnefroy, L. (2011). Self-determined, self-regulated and selfdirected learning: Unrelated kin? *6th Self Biennial International Conference*, Laval, Quebec, Canada.
- Chae, C., Han, S.J., Crystal, Y., J. & Kim, J. (2017). Research trends in adult education (2007 – 2016): a topic modeling analysis, *Adult Education Research Conference*, Kansas State University, Manhattan.
- Chen, Z.,& Liu, Y. (2019) The different style of lifelong learning in China and the USA based on influencing motivations and factors, *International Journal of Educational Research*, Volume 95, 13-25.
- Confessore, G. & Confessore, S. (1992). *Guideposts to self-directed learning. Expert Commentary On Essential Concepts*. Organizational Design and Development, King of Prussia, PA
- Cosnefroy, L. & Carré, P. (2014). Self-regulated and self-directed learning : why don't some neighbors communicate?. *International Journal of Self-Directed Learning*, 11-2, 1-12.

- Çelik, B., (2017).*Çocuk katılımlı eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu: Hayat Boyu Eğitim Veya Örgün Olmayan Eğitim*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
[http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_Hayat boyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf](http://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/11/08_Hayat%20boyuEgitimiOrgunOlmayanEgitim.pdf) adresinden 10.01.2019 tarihinde erişildi.
- Deyo, Z.M., Huynh, D., Rochester,C., Sturpe, D.A. & Kiser, K. (2011). Readiness for self-directed learning and academic performance in an abilities laboratory course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75 (2), 1-6.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (1), 5-33. ProQuest Dissertations & Theses Full Text Sitesinden 07.02.2019 tarihinde erişildi.
- Fisher, M, King, J & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today* ,21, 516–525.
- Garrison, D. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model, *Adult Education Quarterly*,48, 18-33.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe, *Journal of Education Policy*,17 (6), 611-626.
- Gür-Erdoğan, D., Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49(2), 79-88.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University Of Wisconsin Press.
- ISCED (2012). *International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics. <https://www.cedefop.europa.eu/files/isced-2011-en.pdf> adresinden 21.02.2021 tarihinde erişildi.
- Karaduman, A. (2015) *Üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kaya, H.E. (2010).*Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kayıhan, Ş.N. (2017). *Öz – yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Kıran, İ. (2008). *Hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi (Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London : Kogan Page.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning; A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Laal, M.& Laal, A. (2012). Lifelong learning; elements, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,47,1562-1566.
- Laal, Marjan & Laal B, Ashkan. (2012). Challenges for lifelong learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1539 – 1544.
- Laal, M., Laal, A. & Aliramaei, A. (2013). Continuing education; lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 116, 4052 – 4056.
- Lombaerts, K.,De Backer, F., Engels, N., Braak, J.& Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 79-96.
- Love, D. (2011). Lifelong learning: characteristics, skills, and activities for a business college curriculum. *Journal of Education for Business*, 86, 155-162.
- Loyens, S. M. M., Magda J. & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 411-427.
- Mccombs, B.L. & Whistler, J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24, 277–306.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.
- Murray,H. *Lifelong learning in the twenty-first century: an investigation of the interrelationships between self-directed learning and lifelong learning*, Union Institute and University, ProQuest Dissertations Publishing, 2015.
- OECD (2007, April). *Qualifications and Lifelong Learning* (p.1), Organization for Economic Co-operation and Development, Policy brief. www.oecd.org/dataoecd/10/2/38500491.pdf. adresinden 25.12.2018 tarihinde erişildi.

- Oliveira Pires, A.L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46, 129-150.
- Ozan, C., Çelik-Ercoskun, N., & Kincal, R.Y. (2015). The Turkish adaptation of self-regulated learning teacher belief scale. *Anthropologist*, 22(2), 405-411.
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin hayat boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa birliği'nin hayat boyu öğrenme stratejileri avrupa birliği resmi belgelerindeki hayat boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztabak, M.E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30, 450-462.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & Mckeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan. *Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451-50, San Diego, CA: Academic.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45-3, 269-286.
- Rahmat, R. & Osman, K. (2012). From Traditional To Self-Regulated Learners: UKM Journey Towards Education 3.0. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*. 59, 2-8.
- Sahin, E. & Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4, (3), 695-706.
- Saks, K. & Leijen, A. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*. 112, 190-198.
- Salleh, U.K.M., Zulnadi, H., Rahim, S.S.A., Zakaria, A.R., & Hidayat, R. (2019). Roles of self-directed learning and social networking sites in lifelong learning. *International Journal of Instruction*, 12 (4), 167-182.

- Sarı, A., Akınoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139–154.
- Schunk, D. H., ve Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation*, 631-649, San Diego, Ca, Us: Academic Press.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411–436.
- Song, L. ve Hill, J. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal Of Interactive Online Learning*, 6.
- Tekin, H. (2018). *Öz düzenleme becerilerinin ilkökula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J., & Redford, J. S. (2009). *Metacognitive monitoring during and after reading*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education*, 85-106. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tough, A. M. (1967). *Learning without a teacher. A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto: Oise
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8).
- Weinstein, C. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30 (7), 590-595.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. D.J. Hacker ve J. Dunlosky (eds), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, The Educational Psychology Series, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *The Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woonsun, K. (2014). Korean Secondary School Teachers' Perception and Need toward Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3506-3510.
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224-238.

- Yasa, H.D. (2018). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yıldızlı, H. & Saban, A. (2015). Öz düzenlemeli öğrenmeye kuramsal bir bakış. *The Journal Of International Education Science*, 4(2), 97–118.
- Yüzlü, U. (2019) *Ön lisans öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile hayat boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D.H. SCHUNK & J.L. MEECE (Eds.). *Student perceptions in the classroom* 185–207, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. D.H. SCHUNK & B.J. ZIMMERMAN (Eds). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*, 3–21, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2.Ed), 1–38, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). Educational Psychology Handbook Series. *Handbook Of Self-Regulation Of Learning And Performance*. New York, Ny, Us: Routledge/Taylor & Francis Group.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler sizlere verilen bu form öğretmen adayı olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyinizi, hayat boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerinizi ve öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin inançlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler, sadece bu çalışma için kullanılacak olup verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacak ve diğer kişilerle paylaşılmayacaktır.

Ölçekleri içtenlikle dolduracağınızı umuyor, çalışmamıza katıldığınız için çok teşekkür ediyorum.

Nurcan TOPAL KAYA

Bartın Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz*

Kadın Erkek

2. Sınıf Düzeyi*

1 2 3 4

3. Bölümünüz*

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Resim-İş Öğretmenliği
İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Türkçe Öğretmenliği
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

4. Annenizin mezuniyet durumu*

İlk Orta Lise Lisans Lisansüstü

5. Babanızın mezuniyet durumu*

İlk Orta Lise Lisans Lisansüstü

6. En uzun süre yaşadığınız yerleşim birimi*

Köy Kasaba İlçe İl Büyükşehir

7. Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?*

Kötü Orta İyi

EK-2: ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ÖĞRETMEN İNANÇ ÖLÇEĞİ

0= Kesinlikle katılmıyorum 1= Katılmıyorum 2= Ne katılıyorum ne de katılmıyorum 3= Katılıyorum 4= Kesinlikle katılıyorum

1.	Öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilere kendi öğrenme yaklaşımlarını daha iyi değerlendirme imkânı verir.	0	1	2	3	4
2.	Öğrenciler öğrenme etkinliklerini ne zaman ve ne kadar sürede yapacaklarına kendileri karar verebilmelidirler.	0	1	2	3	4
3.	Öğrenciler ne zaman ödev yapacaklarına kendileri karar verebilmelidirler.	0	1	2	3	4
4.	Öz-düzenlemeli bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendi deneyim ve ilgileri dikkate alınır.	0	1	2	3	4
5.	Öğrenciler öğrenmek istedikleri şeyleri belirleme kapasitesine sahiptirler.	0	1	2	3	4
6.	Her öğrenciye kendi öğrenmesini düzenleme fırsatı verilmelidir.	0	1	2	3	4
7.	Öz-düzenlemeli öğrenme ilkökul ve ortaokulda uygulanabilir.	0	1	2	3	4
8.	Öz-düzenlemeli öğrenme öğrencilere ortaöğretime geçiş sürecinde daha iyi hazırlanma fırsatı verir.	0	1	2	3	4
9.	Öz-düzenlemeli öğrenme öğrenciler arasında daha etkili bir işbirliği gelişmesini sağlar.	0	1	2	3	4
10.	İlkokul ve ortaokul öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek gerekli öz disipline sahiptirler.	0	1	2	3	4

Not: Bu ölçek Ozan, Celik-Ercoşkun ve Kincal (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

EK-3: HAYAT BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip **sizin için en uygun seçeneğin** karşısına **çarpı (X) işareti** koyunuz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim					
16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

Not: Bu ölçek Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilmiştir.

**EK-4: ÖĞRETMEN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK
ÖLÇEĞİ**

Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

		İtamamen	Katılıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle	Katılmıyorum
1.	Soru / bulmaca çözmeyi severim							
2.	Zamanımı iyi yönetirim							
3.	İyi yönetim becerilerine sahibim							
4.	Zaman planlamamı titizlikle belirlerim							
5.	Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim							
6.	Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim							
7.	Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim							
8.	Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm							
9.	Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım							
10.	Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm							
11.	Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim							
12.	Hatalarımdan öğrenirim							
13.	Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim							
14.	Yeni öğrenme fırsatlarına açığım							
15.	Yeni fikirlere açığım							
16.	Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim							
17.	Sorumluluk sahibiyim							
18.	Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim							
19.	Yüksek kişisel beklentilere sahibim							
20.	Kişisel standartlarım yüksektir. (Yüksek kişisel standartlara sahibim)							
21.	Yeteneklerime çok güvenirim							
22.	Sınırlılıklarımın farkındayım							


23.	Atılganım						
24.	Çalışmaktan hoşlanırım						
25.	Öğrenmeye ihtiyaç duyarım						
26.	Mücadeleden hoşlanırım						
27.	Yeni bilgileri öğrenmek isterim						
28.	Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım						
29.	Öz disiplinliyim						
30.	Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim						
31.	Düzenliyim						
32.	Sistemliyim						
33.	Kendi performansımı değerlendiririm						
34.	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum						
35.	Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim						
36.	Kendim için bilgi toplayabilirim						
37.	Kararlarımı kendim vermektten hoşlanırım						
38.	Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim						
39.	Kendi hayatımı kontrol ederim						
40.	Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım						

Not: Bu ölçek Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

EK-5: Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni 📎 1 +


İletiyi şu dile çevir: Türkçe | Şu dilden hiçbir zaman çevirme: İngilizce

 👍 ↩ ↶ ↷ ...

Merhaba. Memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar, kolaylıklar dilerim.

Kimden:
Kime:
Gönderilenler: 8 Nisan Pazartesi 2019 16:11:09
Konu: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Hocam merhaba,
Bir çalışmam için sizin "Self-regulated Learning Teacher Belief Scale" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz ve de ölçeğinizi gönderirseniz çok memnun olurum.
İyi çalışmalar.



EK-6: Hayat boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni Hk. 1

DG

ölçekte yer alan ilk 11 madde Öğrenmeye yönelim olarak adlandırılan birinci faktörü oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan diğer 6 madde ise ikinci Gelişime açıklık olarak adlandırılan faktörü oluşturmaktadır. Değerlendirmede de örneklem ortalamamız ölçek toplam puan ortalamasından yüksek ise YBÖ eğilimleri yüksektir denilebilir. Ölçekle ilgili gerekli bilgileri ayrıca ekte yer alan makalede bulabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr.Öğr.Üyesi Duygu GÜR ERDOĞAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı

Sakarya Üniversitesi Hendek Kampüsü

EK-7: Öğretmen Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

👍 ↶ ↷ → ...

...