

Predicting Self Directed Learning Readiness Level In Terms Of Critical Thinking Disposition, General Self Efficacy and Academic Achievement¹

Kasım KARATAŞ²

Makbule BAŞBAY³

ABSTRACT. The aim of the study is to determine the relation between the levels of critical thinking disposition, general self-efficacy and academic achievement of pre-service teachers and the degree of regression of these variables on self-directed learning readiness of pre-service teachers. Study group consists of 649 students from the Faculty of Education, Ege University and the data has been collected by using three different scales. It has been concluded that the level of self-directed learning readiness has significantly been predicted in the order of priorities by the variables critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy. The findings have indicated that an increase in the critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy level will yield to an increase in the self-directed learning readiness level.

Key words: Self-directed learning readiness, critical thinking disposition, general self-efficacy, academic achievement, pre-service teacher.

SUMMARY

Purpose and significance: This study has been conducted with the aim of determining the relation between the level of critical thinking disposition, general self-efficacy and academic achievement of pre-service teachers and the degree of regression of these variables on self-directed learning readiness of pre-service teachers. The explanation of relation level between self-directed learning and mentioned variables are considered as significant in the literature during the training process and the professional life of pre-service teachers. In addition, determination of the predictor variables is regarded as significant in terms of its contribution to both teacher training programmes and the related literature. On the other hand, there research on self-directed learning is scarce in our country. This study is also significant in terms of providing a basis for new studies as well as contributing to the literature.

Methods: Relational scanning model was used in this study in order to identify the relationship among critical thinking disposition, general self-efficacy, academic achievement and self-directed learning readiness of pre-service teachers. The study group of this research consisted of totally 649 students (357 female and 292 male students) studying at 3rd and 4th grades at the Faculty of Education, Ege University and students enrolled at the Certificate Program of Graduate-Oriented Pedagogical Formation. In order to measure the level of self-directed learning readiness of the pre-service teachers, the Scale of Self Directed Learning Readiness and for the level of critical thinking disposition of pre-service teachers, California Critical Thinking Disposition Inventory, for the general self-efficacy of pre-service teachers the Scale of General Self Efficacy were used within the context of the study. Stepwise Multiple Regression analysis technique was used to examine the relationship between self-directed learning readiness and the independent variables were analysed through Pearson product moment correlation coefficient in order to identify the regression levels of the dependent variables by controlling all independent variables.

Results: Results of the analysis reveal that there is a statistically significant relationship between self-directed learning readiness level and critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy variables. In addition to this, stepwise multiple regression was utilized to determine the prediction level of the all the independent variables. Besides, it was concluded that the level of self-directed learning readiness was significantly predicted by critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy, in order of priority.

Discussion and Conclusions: The studies in literature support the research findings. Having some cognitive skills provides individuals with self-directness. Self-directed learning readiness is a phenomenon that includes numerous cognitive, effective and behavioural structures (Oddi, 1986). Besides, these structures are interrelated and complementary. In conclusion, an increase in the critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy level will yield an increase in the self-directed learning readiness level of pre-service teachers. Self-directed learning levels of pre-service teachers can also be predicted by their critical thinking disposition, academic achievement and general self-efficacy.

¹This article is derived from Master's Thesis of Kasım Karataş prepared in consultation of Assist. Prof. Dr. Makbule Başbay

²Res. Asst., Karamanoglu Mehmetbey University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, kasim_pdr@hotmail.com.tr

³Asst. Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, makbule.yurtluk@ege.edu.tr

Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması⁴

Kasım KARATAŞ⁵

Makbule BAŞBAY⁶

ÖZ.Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama derecesini belirlemektir. Çalışma grubunu Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 649 öğrenci oluşturmaktadır. Üç ayrı ölçek aracılığıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Önem sırasına göre eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı ve eleştirel düşünme eğilimlerine, akademik başarılarına ve genel öz yeterliklerine bakılarak öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kestirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik, akademik başarı, öğretmen adayı

GİRİŞ

Öğrenme, insanın doğasında bulunan temel gereksinim olmakla birlikte, yaşamını devam ettirebilmesi ve değişen koşullara uyum sağlayabilmesi açısından vazgeçilemez bir olgudur. Çağımızda bireyin öğrenme süreci sadece okulda verilen eğitimle sınırlı kaldığında bilgi artış hızına ayak uydurmak güçleşecektir (Doğan, 2004). Fakat öğrenmeyi öğrenen bireyler; kendi düşünsel süreçlerinin farkında oldukları, kendi eksikliklerini ve yeterliklerini bildikleri için bu sayısız bilgilerden kendileri için anlamlı ve değerli olanları seçerek düzenleyebilirler ve öğrenme işlevini gerçekleştirebilirler. Ayrıca, öğrenmeyi öğrenme; bireyin kendi öğrenmesini düzenleyebilme, bilgi ve zaman yönetimini sağlayabilme, öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerinin farkında olma becerileri olmakla birlikte yaşam boyu öğrenmenin çekirdeğini de oluşturmaktadır (Coşkun ve Demirel, 2012). Yani, bireyin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin gelişmesi, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

Bireylerin bilgiyi etkin şekilde edinebilmesi ve kullanabilmesi sorgulama, süzme, değerlendirme gibi zihinsel süreç becerilerini kullanmasını gerektirmektedir. Öğrenme bir süreç olarak öz yönetsel becerileri de gerektirir. Birey ne bildiğini ve ne bilmediğini değerlendirmeli, ne bilmek istediğine karar vermeli ve bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmalıdır. Çünkü birey öğrenme sürecinde, dış çevreyle etkileşime girerek, kendi öğrenmesini düzenleyen aktif bir katılımcıdır, bunun için de bilişsel farkındalığı kazanması gerekir (Demir ve Doğanay, 2009). Bu noktada, öz yönetimli öğrenme modelinin amacı, hedefi ve aşamaları incelendiğinde, bireylerin gereksinim duyduğu bilişsel farkındalığı bireylere kazandıracak bir model olduğu söylenebilir. Evers, Rush ve Berdrow (1998) yaşam boyu öğrenmenin 3 alt boyutundan biri olan öz yönetimli öğrenmenin; değişen çevrenin belirsiz şartlarıyla başa çıkmak için sürekli uygulamalar yaparak ve rutinleri içselleştirerek kendi becerilerinin üst düzeye çıkarmada önemli işlevleri olduğunu söylemektedirler. Bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıran bu yaklaşım, kendi öğrenme stratejilerini keşfedip geliştirmeye, daha çabuk ve kolay öğrenmeye olanak sağlamaktadır (Du, 2012).

Öz yönetimli öğrenme, özellikle yetişkin eğitim sürecinde, bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmekle birlikte gittikçe önem kazanan bir öğrenme yöntemidir. Alan yazında öz yönetimli öğrenmenin çeşitli tanımlarının olduğu görülmektedir (Knowles 1975; Brockett ve Hiemstra, 1991;

⁴Bu makale Yrd.Doç.Dr. Makbule Başbay'ın danışmanlığında hazırlanan Kasım Karataş'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵Ar.Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü kasim_pdr@hotmail.com.tr

⁶Yrd.Doç.Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, makbule.yurtluk@ege.edu.tr

Merriam ve Caffarella, 1999; Fisher, King ve Tague 2001) fakat genel kabul gören bir tanımlama olmamıştır. Öz yönetimli öğrenme tanımlarında geçen ortak bazı söylemler vardır. Bunlar, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenmeye ilişkin planlama yapması, öğrenme durumunu gerçekleştirme ve değerlendirme yapmasıdır (Caffarella, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999). Öz yönetimli öğrenme Knowles (1975) tarafından, öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tough (1979) (akt. Merriam ve Caffarella, 1999) öz yönetimli öğrenme sürecinde en önemli aşamaların “planlama ve karar verme” olduğunu söylemekte, ayrıca öğrenme sorumluluğunun öğrenende olduğuna vurgu yapmaktadır. Iwasiw (1987) öz yönetimli öğrenme sürecini beş aşamalı olarak tanımlamaktadır. Bunları da öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarını tanımlaması, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve öğrenme ürününün değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir. D’A Slevin ve Lavery (1991) (akt. O’Shea, 2003) öz yönetimli öğrenme kavramı için net bir tanımlama yapabilmeyi zor olduğunu ifade etmektedirler ve farklı insanlara farklı şeyler öğretmenin bir aracı olarak öz yönetimli öğrenmeyi bireysel bir model olarak kabul ettiklerini açıklamaktadırlar. Senge (1992) bireyin bilgilerini ve becerilerini kullanarak, deney ve gözlem yoluyla elde ettiklerini özümsemesine vurgu yaparken Kelly ve Boyer (2005) öz yönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır. Candy (1988) öz yönetimli öğrenmeyi bireyin özerk olması, resmi eğitim kurumlarının dışında bağımsız olarak öğrenebilmesi, öğrenme işlevinin kendi denetiminde gerçekleşmesi olarak ele almaktadır. Beitler (2005) öz yönetimli öğrenme sürecinin bireye belirlemiş olduğu hedefe odaklanabilmesi ve gerekli sistematik aşamaları uygulayabilmesi gibi kazanımları sağlamasına, Hammond ve Collins (1991) ise bireyin eleştirel farkındalık geliştirmesine ve sosyalleşmesini sağlamasına yardım eden bir süreç olmasına dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, öz yönetimli öğrenme süreci, bireyin birçok yönden kişilik yapısını oluşturan bileşenlerin gelişmesine hizmet eden bir süreçtir.

Bireyin öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmesi için, öncelikle hazırbulunuşluğunun sağlanması ve bunun gerçekleşebilmesi için ise, gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışların kazandırılması gerekir. Fisher ve diğerleri (2001) öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramını, bireyin öz yönetimli öğrenme becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma derecesi olarak tanımlamaktadır. Öz yönetimli öğrenmenin kişisel, sosyal, politik boyutları ve bağlamları vardır ve bunlar arasındaki denge öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için önemli görülmektedir (Wiley, 1983).

Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu etkileyen birçok faktör vardır. Bireyin karakteristik özellikleri, yetenekleri, öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği gibi faktörler bu öğrenme becerisini edinmede önemli rol oynamaktadır (Fisher ve diğ.,2001). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanması ve öz yönetimli öğrenme süreci için gerekli ve ilişkili olan bilişsel, duyuşsal ve birçok bağımsız değişken vardır (Clardy, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999). Bu değişkenler; eğitim düzeyi, kişisel özellikler, öğrenme stili, yaşam doyumu, sağlık durumu, öz yönetim (Mezirow, 1985; Candy, 1991; Garrison, 1997), eleştirel düşünme ve farkındalık (Mezirow, 1985), akademik başarı (Haron,2003;Reio,2004) motivasyon, (Corno, 1992; Garrison, 1997), öğrenen denetimi (Candy, 1991), öz yeterlik (Bandura, 1997; Hoban ve Sersland, 1998) ve kendi öğrenme sorumluluklarını alma (Merriam, 2001) olarak belirtilmektedir.

Patterson, Crooks ve Lunnyk-Child (2002) bireyde öz yönetimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, bireyin altı özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar; öğrenme ihtiyacının farkında olunması, öğrenme için hazırbulunuşluk, bilginin alınması, bilginin yönetimi, eleştirel düşünebilme ve eleştirel değerlendirebilme olarak ifade edilmektedir. Öz yönetimli öğrenme bileşeni olarak kabul edilen ve bilgi edinme sürecinde önemi vurgulanan eleştirel düşünme (Seligman ve Csikszentmihalyi, M., 2000; Peterson ve Seligman, 2004)öğrenenlerin öğrenmede etkili olabilecek yöntemi seçebilmesinde, işleyişi değerlendirebilmesinde ve edindiği bilgileri benimsemesinde gereken yeterliklerden birisidir (Wilcox,1996). Bireyin eleştirel düşünme eğilimleri sergileyerek bilgileri sorgulaması, fikirleri bir mantık çerçevesinde irdelemesi, öğrendiklerini süzgeçten geçirmesi ve süreci değerlendirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Öz yönetimli öğrenme sürecinde gerekli olduğu düşünülen ve bireyin hazırbulunuşluğunun sağlanmasında önemli görülen bir diğer etken ise öz yeterlidir. Jones (1995)'a göre öz yönetimli öğrenme sürecinde, bireyin karşılaşacağı davranışsal sorunları aşabilmesi için, yeterli düzeyde öz yeterliğe sahip olması gerekir. Çünkü öz yönetimli öğrenme sürecinde bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında, içsel motivasyonunu sağlayabilmesi, süreci devam ettirebilmesi, öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi ve sonuç alabilmesi açısından önemli bir değişkendir. Hoban ve Sersland (1999, 2000, 2001) yaptıkları çalışmalarda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için öz yeterliliğin önemli olduğuna ilişkin bulgular sunmaktadırlar. Öz yeterliği sağlamış öz yönetimli öğrenenler, öğrenme durumunu gerçekleştirirken daha az desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar, etkili bir yöntem seçerek tek başlarına daha iyi çalışırlar ve öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli olan durumlara kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Bu kişiler öğrenme üzerindeki kontrolleri ellerinde tutarak, süreçte önlerine çıkan fırsatlardan yararlanmayı başarabilirler (Wilcox, 1996).

Bireyler sahip oldukları akademik bilgi ve beceriler doğrultusunda kendi öğrenme gereksinimlerini tanımlayıp hedefler oluşturmaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için doğru ve işlevsel öğrenme kaynaklarını belirleyip, kendine özgü ve edinilecek bilginin yapısına uygun öğrenme stratejisi belirlemekte ve en son aşamada ise değerlendirme işlemini yapmaktadır (Caffarella, 2000). Davis ve Davis'in (2001) de belirttiği gibi öğrenme süre giden bir süreçtir ve yoğun olarak öz yönetimseldir. Bu nedenle öğrencinin, ihtiyaç duyduğu konu, derinlik ve öğrenme yolunu kendisinin seçmesi, gözlemlemesi ve değerlendirmesi gerekir. Bu nedenle öğrenenlerin öz yönetimsel öğrenmeyi gerçekleştirirken kendi düşüncelerinin farkında olması, öğrenme yeteneklerini ve bilişsel süreçleri kullanması gerekmektedir (Doğanay ve Demir, 2011). Bu bağlamda, akademik alt yapısı güçlü olan ve akademik başarısı yüksek kişilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa daha yatkın olduğu söylenebilir. Akademik başarısı yüksek öğrenciler öz disiplinli, sorumlu, başarı yönelimli, çok yönlü düşünebilen, özgün ve bağımsız düşüncelere sahiptirler (Sığırı ve Gürbüz, 2011). Bununla birlikte öğrenmiş oldukları bilgileri yeni durumlara daha iyi transfer edebilmekte ve daha gelişmiş öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanabilmektedirler (Zimmerman ve Martinez- Pons, 1990).

Bireylerin öz yönetimli öğrenme becerilerini edinebilmesinde birçok bağlam rol oynamaktadır. Bireyinişanan değişmelere ve gelişmelere uyum sağlamasında ve bireye gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında okul ve öğretmen bağlamlarının rolleri yadsınamaz. Öğretmenler, öğrenenlerin toplum içinde değeri olan yetenekleri, tutumları ve diğer davranış biçimlerini geliştirebilmesi için yol göstermekte ve katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini benimsemesinde, öğretmen önemli bir etkidir. Diğer taraftan, öğretmenlerin bilgisinin, anlayışının, becerilerinin, prensiplerinin ve değerlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kaliteli eğitim almalarını temin etmenin en iyi yoludur (Boston, 1999). Öğretmen adaylarının bireyin ihtiyaçlarına, çağın gereklerine, teknolojinin durumuna göre yapılandırılmış bir eğitim programına göre belli yeterlikleri ve donanımı kazanmış olarak mezun olmaları gerekmektedir. Çünkü eğitim – öğretim faaliyetlerinin kaliteli bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlıdır. Öğretmenin kalitesi ve istenilen yeterliklerle donanmış olmasının öğrenci başarısının artırılmasında önemli ölçüde etkili olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 2000). Bu görüşe bağlı olarak söyleyebiliriz ki, öz yönetimli öğrenen öğrencilerin yetişmesi, öz yönetimli öğrenen öğretmenlere bağlıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunu sağlayabilmesi için ilk olarak, kendilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini edinmiş olması gerekir (Şahin ve Erden, 2008). Öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanmış öğretmenler, öğrencilerinin öz yönetimli olarak öğrenmesine zemin hazırlayacağı gibi, bağımsız öğrenebilme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmasına yardım edebilirler (Kriewaldt, 2001). Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenin öz yönetimli olarak öğrenenlere sağlayacağı süreç, bilişsel ve duyuşsal olarak birçok katkı getirecektir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunu artırması ve öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olabilmesi için yapması gerekenler alanyazında şu şekilde belirlenmiştir: Öğrencinin hazırbulunuşluğunu sağlayacak öğrenme etkinlikleri uygulamak (Bolhuis, 2003; Brocket ve Hiemstra, 1991; Grow, 1991; Hammond ve Collins, 1991; Knowles, 1975), zamanını doğru yönetmesi için yönlendirmek (Bolhuis, 2003; Candy, 1991; Grow, 1991) öğrenilecek konuya ilişkin bilgi alt yapısını desteklemek (Bolhuis, 2003) öğrenme görevi bağlamında öz yönetimli öğrenme pratikleri yaptırmak (Houle, 1961). Ayrıca Kreber (1993) de araştırmasında öğretmenlerin tercih etmiş olduğu

öğretim çalışmalarının, öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Meyers (1986) öğrencilerin öz yönetimli olmasında ve eleştirel düşünme eğilimi sergilemesinde öğretmen davranışlarının etkili olduğunu, bunun için ise; gereken motivasyonu sağlayıcı kişi olarak öğretmenin etkili bir konumda olduğunu dile getirmiştir. Rowe (2004), öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve performanslarının, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Roberts ve Henson (2000) öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile öğretime ilişkin performansı, sınıf içinde derse ait kavramları geliştirmek için harcadığı zaman ve risk alma oranları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğunu belirtmektedirler. Öz yönetimli öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin, değişen koşullara uygun biçimde yeni bilgilere ulaşmada ve bu bilgileri kazanmada daha başarılı olacakları öngörülmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işini üniversiteler üstlenmektedir. Yükseköğretimin temel ilkelerinden olan ve bireyden kazanması beklenen özellikler, öz yönetimli öğrenmenin de vurguladığı, özerk öğrenen olması, kişisel sorumluluk sahibi olması ve kişisel gelişimini sağlayacak yolları öğrenmesidir (Wilcox, 1996). Bununla birlikte öğretmen adaylarının üniversite eğitim süresince kazanması gereken hedef davranışlar arasında öğretmenlik alanındaki gelişmeleri takip edebilme, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme ve yaşam boyu öğrenme davranışını kazanabilme, kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme gibi kazanımlar vardır (Ege Üniversitesi AKTS, 2013). Sözü geçen program çıktılarını öğretmen adaylarının kazanıma dönüştürebilmesi için öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanması ve öz yönetimli öğrenme becerilerini deneyimlemiş olması önemli görülmektedir. Wilcox (1996) da öğretmen adaylarının bu hedeflere ulaşmasını sağlayabilmek için öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını artıracak ve öz yönetimli öğrenme becerileri kazandıracak etkinliklerle yükseköğretim sürecinin yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, hem öğretmen adaylarının yetişme sürecinde hem de öğretmen olduktan sonraki hizmet verme sürecinde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öz yönetimli olarak öğrenebilmeleri önemli görülmektedir (Rowe, 2004; Şahin, 2008). Ayrıca, alanyazında öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin sergilenmesi için eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı değişkenlerinin önemi vurgulanmaktadır. Bu duruma bağlı olarak öğretmen adayları ve öğretmenlik meslek hayatı için önemi sık sık vurgulanan öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğuyordamadüzeyinin açıklanması gerekli ve önemli görülmektedir.

Bu araştırma da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordama derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının eğitime sürecinde, mesleki ve sosyal başarısına yol açacak biçimde bilgi, anlayış ve becerilerini kazanması için, sürekli ve planlı etkinliklerle, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanmasına gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle öz yönetimli öğretmen, öğrencilerinin kendilerini geliştirebilmeleri için bilişsel ve duyuşsal katkıda bulunarak, onlarında birer öz yönetimli öğrenen olması için öğrencilerine model olabilirler.

Öğretmen adaylarının yetişme sürecinde ve mesleki yaşamlarında bu kadar önemli görülen öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile sözü geçen değişkenlerle ilişki düzeyinin açıklanması ve yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de ilgili alanyazına katkı getirmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, ülkemizde öz yönetimli öğrenme üzerine yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışma, eksikliğin giderilmesi yönünde bir katkı olmakla birlikte, yeni çalışmalara zemin hazırlayıcı nitelikte olması açısından ayrıca önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel sorusu “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ne derecede yordamaktadır?” şeklinde yapılandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel

tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişkene doğrudan ya da dolaylı herhangi bir etkide bulunmadan söz konusu değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkiyi, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Frankel & Wallen,1996).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (65), Fen Bilgisi Öğretmenliği (29), Okul Öncesi Öğretmenliği (74), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (102), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (69), Sınıf Öğretmenliği (91), Türkçe Öğretmenliği (38) lisans programlarında 3. ve 4. Sınıfta okuyan ve Mezunlara Yönelik Pedagojik Formasyon Sertifikası Programına kayıtlı öğrencilerden (181) oluşmaktadır. 3.sınıf ve 4.sınıf öğrencileri ile lisans mezunu pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin seçilmesindeki amaç; öğrenim gördükleri alana ilişkin bilgilerinin daha fazla ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlarının daha yüksek olabileceği temelinde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilgili doğru ve gerçekçi bilgilere ulaşılabileceği düşüncesidir. Sözü geçen programlarda toplam 1153 kişi kayıtlı olup 442'si kız 373'ü erkek olmak üzere araştırmaya gönüllü olan 815 kişi katılmıştır.166 kişiden edinilen verilerin eksik ve hatalı olması sebebiyle çalışma dışı bırakılmasıyla kalan 357'si kız 292'si erkek olmak üzere 649 kişiden toplanan verilerle analiz gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgiler ile bu araştırma kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmektedir.

Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği(Self- Directed Learning Readiness Scale/SDLRS) Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında Sydney üniversitesinde hemşirelik lisans eğitiminde görevli öğretim elemanlarından veri toplanarak geliştirilmiş ve öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerilerini ölçen üç faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlama çalışması Şahin ve Erden tarafından 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde Bursa ilinin çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 79'u kadın, 51'i erkek olmak üzere toplam 130 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Ölçeğin faktörlenebilir olup olmadığını sınamak için yapılan analizin sonucuna göre KMO değeri 0.85 (KMO>.60) çıkmıştır. Ayrıca verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett's testi yapılmış ve elde edilen Ki-Kare değeri ($\chi^2 = 2821,76$ sd=780, p<.000) de anlamlı bulunmuştur. Buna dayanarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15.7'sini, ikinci faktör %13.9'unu, üçüncü faktör ise %13.5'ini açıklamaktadır.Özgün ölçeğin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimler verildiğinden aynı faktör isimleri bu ölçekte de kullanılmıştır. Üç faktör toplam varyansın %42.5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği, maddelerin benzeşiklik düzeyini ve maddelerin ölçmek istediği yapının ayrışıklığını belirlemek için ise Cronbach's alpha katsayısı hesaplanmıştır. 3 faktörlü ve 52 maddelik ölçeğin alpha katsayısı .83 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme tarzında olup kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılmıştır.

Bu araştırma için ölçeğin orijinal faktör yapısını doğrulamak amacıyla Lisrel 8.80 paket programıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi(DFA) yapılmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi 3 faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. ÖYÖHÖ'nün özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutları için yapılan birinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=2366.02$; sd=737; $\chi^2/sd = 3.21$; p=0.00; AGFI=.85, GFI= .81, NNFI=.93CFI=.93, S-RMR=.071 ve RMSEA=.069 olarak elde edilmiştir.ÖYÖHÖ maddelerinin ilgili üç alt ölçeğe ilişkin yapılarla olan modellemesinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Bununla birlikte ÖYÖHÖ için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=2637.47$; sd=737; $\chi^2/sd = 3.57$; p=0.00; AGFI=.85, GFI= .81, NNFI=.93, CFI=.93, S-RMR=.071 ve RMSEA=.070 olarak elde edilmiştir. Bu uyum iyiliği indeksleri test edilen model için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Brown,2006; Hu ve Bentler,1999).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için .93; özyönetim alt boyutunda .85 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .36 - .68 ; öğrenme istekliliği alt boyutunda .84 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .31 - .76, öz kontrol alt boyutunda .84 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .39 - .73 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran,1997; Nunally,1978;Hair ve diğ.,1998).

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

“California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory)” benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003). Ölçek, 1998 yılında Amerika Felsefe Derneği'nin yürüttüğü Delphi projesinde Facione tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olup bu çalışmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan kısaltılmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Orijinal ölçek doğruyu tarama (*truth-seeking*), açık fikirlilik (*openmindedness*), sistematiklik (*systematicity*), kendine güven (*self confidence*), analitiklik (*analyticity*), meraklılık (*inquistiveness*), olgunluk (*maturity*) olmak üzere yedi alt boyut ve 75 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) 0,90'dır ve alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı 0,72 ile 0,80 arasında değişmektedir. Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçekte her bir madde 1 (hiç katılmıyorum) ve 6 (tamamen katılıyorum) arasında değerlendirilmektedir. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini (CCTDI) oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Uyarlama çalışmasında ölçek, altı alt ölçeğe ve 22'si olumsuz 51 maddeye indirgenmiştir. Analitiklik alt ölçeği 10; açık fikirlilik alt ölçeği 12; meraklılık alt ölçeği 9; kendine güven alt ölçeği 7; doğruyu arama alt ölçeği 7 ve sistematiklik alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması sırasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri RMR = 0.05, GFI = 0.86 ve AGFI = 0.84 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) 0,61 ile 0,78 arasında değişirken ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı, 0,88'dir (Kökdemir, 2003). Olası en düşük puan 60, en yüksek puan ise 360'dır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada, CCTDI ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında, daha önceden Açıklayıcı Faktör Analizi(AFA) ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için DFA uygulanmıştır.DFA için hazırlanan modelde ölçeğin uyarlanmış formunda olduğu gibi altı faktörlü bir yapısal model kurulmuştur.CCTDI meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama, kendine güven alt boyutları için yapılan birinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=2762.64$; $sd=1209$; $\chi^2/sd = 2.28$; $p=0.00$; AGFI=.89, GFI=.87, NNFI=.91, CFI=.91, S-RMR=.077 ve RMSEA=.057 olarak elde edilmiştir. CCTDI maddelerinin ilgili altı alt boyuta ilişkin yapılarla olan modellemesinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.CCTDI'nin alt boyutlarının kendi başlarına puanlanabileceği sonucuna varılmıştır. Ancak CCTDI'nin alt boyutları ile tek bir genel yapıyı oluşturması ve toplam puan vermesi de beklenmektedir. Bu amaçla, CCTDI'nin alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilim yapısına yönelip yönelmediğinin ve faktöriyel geçerliğinin belirlenmesi için ikinci düzey DFA yapılmıştır.CCTDI'nin altı alt boyutu ile eleştirel düşünme eğilimleri ortak yapısını oluşturduğunu test etmek için kurulan model DFA ile test edilmiştir.CCTDI için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=2950.13$; $sd=1209$; $\chi^2/sd = 2.44$; $p=.000$; AGFI=.80, GFI=.83, NNFI=.90, CFI=.90, S-RMR=.083 ve RMSEA=.060 olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum değerleri sonucunda ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir ve bu uyum iyiliği indeksleri test edilen model için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Brown,2006; Hu ve Bentler,1999).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .86; meraklılık alt boyutunda .82 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .39 - .75 arasında ; analitiklik alt boyutunda .75 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .33 - .64, sistematiklik alt boyutunda .73 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .34 - .64, açık fikirlilik alt boyutunda .70 ve

madde toplam test korelasyon katsayıları .35 - .60; doğruyu arama alt boyutunda .78 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .31 - .74, kendine güven alt boyutunda .79 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .34 – .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, ölçeğin ve elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran,1997; Nunally,1978;Hair ve diğ.,1998).

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri ve 25'ten fazla dile uyarlaması yapılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)'nin Türkçe uyarlaması üç farklı üniversiteden toplam 693 öğrenci üzerinde yapılan çalışmayla Aypay (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal adı "General Self-Efficacy Scale" dir. Uyarlama çalışmasında ölçek formu 2005- 2006 öğretim yılı güz döneminde 711 öğrenciye uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları geçerli kabul edilen 693 ölçekteki veriler kullanılarak yapılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 47'sini açıklayan ve öz değeri 1'den büyük olan iki faktör elde edilmiştir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 26.4'ünü, ikincisi % 20.5'ini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 47'dir. Döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden, ikincifaktörünün dört maddeden oluştuğu belirlenmiştir. İlk faktörde yer alan maddeler zorluklarla başetmede çaba göstermeyi ve dirençli olmayı vurguladıklarından, bu faktöre "çaba ve direnç" ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler zorluklarla başetmede yetenek ve kendine güveni vurguladığından bu faktöre de "yetenek ve güven" ismi verilmiştir. GÖYÖ'nün ölçüt geçerliğini incelemek için, Türküm'ün (2002) Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÖ) ve Rosenberg'in Öz Saygı Ölçeği (RÖSÖ) kullanılmıştır. GÖYÖ ile SBÖ'nün bütünü arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, GÖYÖ ile SBÖ'nün Soruna Yönelme Alt Ölçeğinden alınan puanlar arasında ($r=.40$, $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. GÖYÖ ile RÖSÖ puanları arasında ($r=.38$, $p<.001$) yine pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ölçek maddelerinin ayırt edici olup olmadıklarının belirlenmesi için madde analizi yapılmıştır. Maddelerin hesaplanan toplam puanla olan korelasyon katsayıları .37 ile .59 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test korelasyonlarına bakılmıştır. Birinci bileşenin alfa iç tutarlılık katsayısı .79, ikinci bileşenin .63 olarak hesaplanmıştır. On maddenin toplamda hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur (Aypay, 2010).

Bu araştırmada, GÖYÖ'nün yapı geçerliği kapsamında, daha önceden AFA ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için DFA uygulanmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin uyarlanmış formunda olduğu gibi iki faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. GÖYÖ iki alt boyutu için yapılan birinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=102.54$; $sd=34$, $\chi^2/sd = 3.01$; $p=.000$; AGFI=.90, GFI=.94, NNFI=.95, CFI=.97, S-RMR=.048 ve RMSEA=.063 olarak elde edilmiştir. GÖYÖ maddelerinin ilgili alt boyutlara ilişkin yapılarla olan modellemesinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Bununla birlikte GÖYÖ için yapılan ikinci düzey DFA sonucunda $\chi^2=112.78$; $sd=34$; $\chi^2/sd = 3.31$; $p=.000$; AGFI=.89, GFI=.93, NNFI=.90, CFI=.92, S-RMR=.084 ve RMSEA=.066 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum değerleri sonucunda ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir ve bu uyum iyiliği indeksleri test edilen model için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999).

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .87; öğrenme ve çaba alt boyutunda .82 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .68 - .76 arasında ; yetenek ve güven alt boyutunda .75 ve madde toplam test korelasyon katsayıları .60 – .74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin ve elde edilen verilerin güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran,1997; Nunally,1978;Hair ve diğ.,1998).

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama işlemi iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Bunun sebebi ise, öğretmen adaylarından daha gerçekçi ve içten cevaplar alabilmek, çalışmanın geçerliğini ve güvenilirlik ölçütlerini sağlayabilmektir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerinin öğrenilmesi amacıyla, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin ilgili biriminden genel not ortalamaları edinilmiştir. Öğrencilere veri toplama araçlarından ilk olarak 52 maddelik "Öz yönetimli öğrenmeye

Hazırbulunuşluk Ölçeği” uygulanmış, yaklaşık 2 hafta sonra 51 maddelik “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve 10 maddelik “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 20 gün sürmüştür. Öğretmen adaylarına çalışma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılarak, gönüllü olarak katılmak isteyenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilirken, bağımsız değişkenlerin tümü ele alınarak bağımlı değişkeni yordama derecesini belirlemek amacıyla “Aşamalı Çoklu Regresyon” analiz tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz – yeterlikleri ve akademik başarıları öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini anlamlı derecede yordamakta mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile araştırmanın bağımsız değişkenleri eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesinde, öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin gerektirdiği varsayımlar kontrol edilmiştir. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk değişkeninin normal dağılım göstermesi varsayımının incelenmesinde histogram grafiği aracılığıyla yapılan görsel değerlendirmede, grafiğin normal bir dağılıma işaret ettiği görülmüştür. Ayrıca yordayıcı değişkenler ile arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri saçılma diyagramı ve normal dağılım eğrisi ile incelenmiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin grafikler aracılığıyla yapılan görsel değerlendirmede, değişkenler arasındaki doğrusallık ve hataların normal dağılımı koşullarının karşılandığı kabul edilmiştir. Ayrıca öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk değişkenine ilişkin çarpıklık katsayısı -.40 ve basıklık katsayısı .38 olarak bulunmuş olup; bu katsayıların +1 ve -1 arasında değerler almaları nedeniyle, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk değişkeninin normal bir dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Leech ve diğ. 2008).

Çoklu bağlantı sorununa ilişkin yapılan incelemede, öncelikle değişkenler arasındaki “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” incelenmiş ve çoklu bağlantı sorununa yol açabilecek düzeyde yüksek bir korelasyon değerine rastlanmamıştır. Bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile bağımsız değişkenlerin her biri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki görülmektedir. Bununla birlikte, her bir bağımsız değişkenin kendi aralarındaki korelasyonel değerleri de olumlu ve anlamlıdır.

Ayrıca çoklu bağlantı koşulunu değerlendirmeye yardımcı değerler olarak, regresyon eşitliğine ilişkin tolerans değerinin .20’den büyük olması; varyans artış faktörü (VIF) değerinin 10’dan küçük olması koşullarının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Aynı şekilde değişkenlerin hatalarının ilişkili olmasına dayanarak sistematik hatalara neden olan otokorelasyon olup olmadığını belirlemek için Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Durbin – Watson testi eşik değerleri ise 1.5 – 2.5 arası olması gerekmektedir (Alpar, 2003; Büyüköztürk, 2007; Kalaycı, 2006).

Tablo 1. Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Eleştirel Düşünme Eğilimi	Genel Öz Yeterlik	Akademik Başarı
Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	1			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	.52*	1		
Genel Öz Yeterlik	.40*	.41*	1	
Akademik Başarı	.38*	.24*	.12*	1

*p<0,001

İstatistiksel bulgulara göre, ilgili değişkenler arası korelasyonların .80 üzerinde olmaması, regresyon eşitliğine ilişkin tolerans değerlerinin .80 ile .94 arasında olması; varyans artış faktörü (VIF) değerlerinin 1.06 ile 1.26 arasında değişmekte olması, ayrıca Durbin-Watson değerinin 1.81 olması sonucuna dayanılarak çoklu bağlantı sorununun olmadığı kabul edilmiş aşamalı çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analiz sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analiz Tablosu

Değişken	R	R ²	Tahminin Standart Hatası	R ² 'deki Değişim	F'deki Değişim	Sd ₁	Sd ₂	p F'deki Değişim
Eleştirel Düşünme Eğilimi	.52	.27	16.20	.27	233.18	1	647	.000
Akademik Başarı	.58	.33	15.42	.07	68.44	1	646	.000
Genel Öz Yeterlik	.61	.37	14.97	.04	40.37	1	645	.000

Tablo 2 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizinin üç aşamada tamamlandığı ve ilgili değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordamada önemli katkıları olduğu görülmektedir. Birinci aşamada, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi varyansının en önemli açıklayıcısı olarak eleştirel düşünme eğilimi değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %27'sini açıklamıştır ($R^2 = .27$). Analizin ikinci aşamasında, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi varyansının açıklayıcısı olarak akademik başarı değişkeni analize girmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi değişkenine ek olarak analize giren akademik başarı varyansa %7'lik katkı getirerek açıklanan varyansı %33'e yükseltmiştir ($R^2 = .33$; R^2 'deki Değişim=.07; $F_{(1-646)}$ değişim=68.44; $p < .001$). Analizin üçüncü ve son aşamasında, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi varyansının açıklayıcısı olarak genel öz yeterlik değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın açıklanmasına %4'lük bir katkı getirerek açıklanan varyansı %37'e yükseltmiştir ($R^2 = .37$; R^2 'deki Değişim=.04; $F_{(1-645)}$ değişim=40.37; $p < .001$).

Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordanmasına ilişkin uygulanan aşamalı regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordayıcıları olarak regresyon eşitliğinde yer aldıkları ve ilgili bağımsız değişkenlerin toplam varyansın %37'sini açıkladığı

görülmüştür. Açıklanan bu varyans değeri istatistiksel olarak da anlamlıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordanmasında her biri bağımsız olarak ele alındığında eleştirel düşünme eğilimi toplam varyansın %27'sini, akademik başarı % 7'sini ve genel öz yeterlik % 4'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinde yer alan bağımsız değişkenlerin yordama gücü Tablo 3.'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenlerin Yordama Gücü

	B	Standart Hata	Standart Beta (β)	t	p
Sabit	47.15	8.41		5.61	.000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	.31	.03	.36	10.34	.000
Akademik Başarı	.79	.09	.27	8.41	.000
Genel Öz Yeterlik	.87	.14	.21	6.35	.000

Tablo 3'de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücüne ilişkin " β " katsayılarına bakıldığında sırasıyla eleştirel düşünme eğilimi ($\beta=.36$), akademik başarı ($\beta=.27$) ve genel öz yeterlik ($\beta=.21$) bağımlı değişken olan öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu $p<.000$ düzeyinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordama derecesi araştırılmıştır. Bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı, genel öz yeterlik değişkenleri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca önem sırasına göre; eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenleri tarafından öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin anlamlı düzeyde yordandığı bulgusu elde edilmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kreber (1993), Kreber (1998), Arpanantikul ve diğ., (2006), Fengpeng ve diğ. (2009) ve Yang ve diğ. (2012), Tabatabaei ve Parsafar (2012) yaptıkları araştırmalarda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte, Kreber (1993,1998) eleştirel düşünme eğiliminin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Bireylerin öz yönetimliliğinin sağlanmasının yolu bazı bilişsel yeterliklere sahip olmasından geçer. Bu bilişsel yeterliklerden birisi olan eleştirel düşünme eğilimi öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için önemli bir faktördür (Brookfield, 1993; Candy, 1991; Chene, 1983; Mezirow, 1985). Çünkü eleştirel düşünme, öz yönetimli öğrenme sürecinde bireyin bilişsel anlamda denetim odağının kendisi olduğunu hatırlatır ve sorumluluk bilinciyle hareket etmesini sağlar (Garrison,1992). Birey öğrenme sürecinde karşılaşılabileceği sorunları gidermede alternatif yolları araştırmaya eğilimli olur, belirsizlikleri çözüme kavuşturmada başarılı olur. Bu yüzden öğrenenlerin eleştirel düşünmesi çeşitli disiplinlerden edinilen verilerin ve bilgilerin sorgulanmasında, verilerin analiz edilmesinde, doğru bilginin süzülmesinde, gerçekçi kararların alınmasında, kanıtların sunulması aşamalarında gerekli olan bir bilişsel süreçtir. Eleştirel düşünebilme, hem öz yönetimli öğrenme sürecine hazırbulunuşluk ve hem öz yönetimli öğrenme süreci için önemli iç dinamiklerinden birisidir. Eleştirel düşünme, ulaşılmak istenen hedefe yönelik edinilecek bilgilere ve verilere ön yargısız yaklaşabilmesinde, bilgi ve veri kayıplarının önüne geçmesinde ve sürecin zenginleşmesinde önemli bir etkidir (Scriven ve Paul, 2006). Ayrıca, öz yönetimli öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin değerinin

sorgulanmasında, gerçek bilgilerin ortaya çıkmasında bireyin eleştirel düşünebilmesi önemlidir (Candy,1991). Bu bağlamda, bireyin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanmasında eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir yapı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanmasında önemli bir değişken de akademik başarıdır. Haron (2003) Shinkareva ve Benson (2007), Chou (2012), Khan vd. (2012) ve Sarmasoğlu (2009), Alkan (2012), Aydede ve Kesercioğlu (2012) öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile akademik başarı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Reio (2004), Hsu ve Shiue (2005) akademik başarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu yordayıcı bir değişken olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır. Fakat Yenilmez ve Şan (2008), Deyo vd. (2011) ve Yang vd. (2012) yaptıkları araştırmalarda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile akademik başarı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bireyler kendi bilgilerinin düzeyini bildikleri zaman, öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Doğanay ve Demir, 2011). Dolayısıyla, bireyin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanması ve öğrenmeyi öğrenme becerisini edinebilmesi için belli bir alanda akademik alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Bireyler akademik alt yapıları sayesinde, kendi bilişsel süreçlerinin farkında olur, onları denetler ve yönlendirir(Meichenbaum, 1986) (akt. Taves, Hutchinson ve Freeman, 1992). Akademik başarısı yüksek bireyler öğrendiklerini yeni durumlara daha iyi transfer edebilen, daha gelişmiş ve etkili öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanabilen ve başarı yönetimli olup iç disiplinli, sorumluluk sahibi, dikkatli, başarıma duygusu yüksek, düzenli ve kararlı kimselerdir (Doğanay ve Demir, 2011;Costa ve McCrae, 1995). Hwang ve Vrongistinoz (2002) akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının içsel motivasyon, bilişsel farkındalık, ayrıntılama ve düzenleme becerilerini daha fazla kullandıklarını çalışmasında ortaya koymaktadır. Bu kuramsal açıklamalar doğrultusunda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için gerekli olan yapılardan birinin de akademik başarı değişkeninin olduğu görülebilir. Zira bireyler kendi bildikleri ile bilmediklerinin farkında olduklarında, öz yönetimli öğrenme sürecine hazır olabilirler (Hsu ve Shiue,2005).

Araştırma bulgularına göre, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile ilişkili olan ve onu yordayan üçüncü değişken genel öz yeterlidir. Hoban ve Serland (1998), Lee (2002), Ponton vd. (2005), Lema ve Agrusa (2006), Şahin (2008) ve Hughes (2010) yaptıkları çalışmalarda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile öz yeterlik arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte,öz yeterliğin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin yordayıcısı olduğuna ilişkin çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Hoban ve Serland, 1999;Gardner ve Helmes,1999; Bijker ve diğ., 2010).Öz yönetimli öğrenmede istenilen hedefe ulaşabilmek, akademik etkinlikler gerçekleştirebilmek ve öğrenme ürünü ortaya koyabilmek için bireyin öz yeterliği önemlidir. Öz yeterlik, akademik aktivitelerin başarıya ulaşması için gerekli güç kaynağı olmakla birlikte öğrenme performansı üzerinde etkili olup davranışlara yön vermede kumanda rolü oynayan kişisel bir özelliktir(Bandura, 1977). Öz yeterlik, bireyin kendisini güdülemesinde ve zor etkinliklere giriştiğinde hedefini gerçekleştirmek için azimli ve sebatkar davranışlar sergilenmesinde ve bilişsel kapasitesinin gelişmesinde önemlidir (Bandura,1999). Bu bağlamda, bireyin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin onun öz yeterliğine bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü öz yönetimli öğrenme sürecinde, bireyin belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmesi için karşılaştığı zorluklar karşısında içsel motivasyonu sağlayabilmesi ve öğrenme kapasitesine inanıp öğrenmek için çaba göstermesi ve ısrarlı olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak da sözü geçen gereklilikler bireyin öz yeterlik algısına bağlı olarak değişmektedir. Öz yönetimli öğrenme sürecinin gerekliliklerinden olan güdülenme, üst bilişsel stratejiler, öz kontrol, kendine güven gibi yapılarla da ilişkili olan (Shunck,1995; Downing,2009) öz yeterlik, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanmasında önemli bir özelliktir.

Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk birçok bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yapıları içinde barındıran bir olgudur (Oddi, 1986). Bununla birlikte, bu yapılar da birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır. Boden (2005)'e göre öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanması ve geliştirilmesi için uygun yerler yükseköğretim kurumlarıdır. Öğrenenlere daha fazla öğrenme fırsatları sunulduğunda, kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk yüklendiğinde, daha fazla düşünmeye sevk edildiğinde öz yönetimlilikleri artacaktır (Kasworm,1997). Bu bağlamdaöz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilme ve hizmet sürecinde mesleki yeterlikleri sağlamada ve geliştirmede önemli görüldüğü için (Rowe,2004; Kennedy ve diğ., 2000)

üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında buna dönük etkinlikler önemli görülmektedir. Öz yönetimli öğrenme geniş kapsamlı bir kavram ve öğrenme yaklaşımı olduğundan, herhangi bir dersin içeriğinde ya da bağımsız bir ders olarak öğretmen eğitimi programlarında yerini alabilir. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanması için sözü geçen ilişkili yapıların güçlendirilmesine yönelik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır ve öğretmen yetiştirme programları öz yönetimli öğrenme becerilerini edinebilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Öz yönetimli öğrenme becerisini edinen bireyler bu sayede yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelebilecektir.

Öz yönetimli öğrenen ve bu stratejiyi benimseyen öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrencilerinin özyönetimliliğe hazırbulunuşluğunu sağlamak için etkinlikler düzenleyeceklerdir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak özyönetimlilik için gerekli olan yapıların geliştirilmesini ve güçlendirilmesini sağlayacaklardır. Böylelikle araştıran, sorgulayan, özgüvene sahip, akademik birikimi güçlü ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesine zemin hazırlayacaklardır.

Özetle bu araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı sonucuna varılabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine, akademik başarılarına ve genel öz yeterliklerine bakılarak öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin kestirilebileceği söylenebilir. Bununla birlikte öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilişkisi olan ve yordayan diğer bilişsel ve duyuşsal yapıların ortaya çıkarılmasının da alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkan, F. (2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <http://www.psychometrika.org/journal/PMjSubscriptions.html> adresinden 22 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Arpanantikul, M. Thanooruk, R. & Chanpuelksa, P. (2006). Self-Directed Learning Readiness, Critical Thinking Skill, and Self Esteem in Nursing Students Studying. *Thai journal of nursing research*, 10, 59-72. <http://thailand.digitaljournals.org/index.php/TJNR> adresinden 2 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Aydede, M.N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf> adresinden 8 Nisan 2013 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freedman and Company [http://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_\(book\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Self-Efficacy_(book)) adresinden 3 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209. http://www.sociology.uiowa.edu/nsfworkshop/JournalArticleResources/Bandura_MoralDisengagement_1999.pdf adresinden 25 Nisan tarihinde ulaşılmıştır.
- Beitler, M. (2005). *Strategic organizational learning*. Greensboro, NC: Practitioner Press International <http://www.mikebeitler.com/freestuff/Strategic-Organizational-Learning-Chapter-4.pdf> adresinden 2 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Bijker, M. M., Van der Klink, M. R., & Boshuizen, H. P. A. (2010). Modelling self-efficacy, self-regulation, self-directed learning and career processes of adult professionals and relations with

- learning outcomes and labour market success. *Learning and Professional Development*, Munich, Germany. URI: <http://hdl.handle.net/1820/2856> adresinden 2 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Boden, C.J. (2005). Fostering learner self-direction in higher education: The key to preparing students for lifelong learning in a rapidly changing world. The multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Boston, K. (1999). *Enhancing the status of the teaching profession*. Unicorn, 25 (1), 7-14
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education [Abstract]. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242. EBSCOHOST veri tabanından tarihinde indirilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Caffarella, R. S. (2000). *Goals of self-learning*. İçinde G. A. Straka (Ed.), Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations. (pp. 37-48). Munster, Germany: Waxmann. <http://vivo.cornell.edu/display/AI-ICIPR-0203DF692AB00000934> adresinden 6 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Candy, P. C. (1988). *Reframing research into 'self-direction' in adult education: A constructivist perspective*. Doctoral dissertation, University of British Columbia, Dissertation Abstracts International, 49, 1033A.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. http://books.google.com.tr/books/about/Self_direction_for_Lifelong_Learning.html?id=XcGeAAAAMAAJ&redir_esc=y adresinden 17 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 34 (1), 38-47. EBSCOHOST veri tabanından tarihinde indirilmiştir.
- Chou, P.,N. (2012). The Relationship Between Engineering Students' Self-Directed Learning Abilities And Online Learning Performances: A Pilot Study. *Contemporary Issues In Education Research*, 5, 1. [http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=\(chou%2C2012\)%20self%20directed&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFkQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.cluteonline.com%2Findex.php%2FCIER%2Farticle%2Fdownload%2F6784%2F6859&ei=hjgnUayMCifUOKigeAP&usq=AFQjCNG7rtYPaXsLYge06OXtYnOZldaIQg&bvm=bv.47244034.d.ZWU](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=(chou%2C2012)%20self%20directed&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CFkQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.journals.cluteonline.com%2Findex.php%2FCIER%2Farticle%2Fdownload%2F6784%2F6859&ei=hjgnUayMCifUOKigeAP&usq=AFQjCNG7rtYPaXsLYge06OXtYnOZldaIQg&bvm=bv.47244034.d.ZWU) adresinden 13 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden 9 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Corno, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *Elementary School Journal*. 93(1), 69-83. <http://www.jstor.org/stable/1002046> adresinden 16 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), 21-50. <http://jenni.uchicago.edu/econ-psych-traits/CostaMcCrae1995.pdf> adresinden 22 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden 16 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1> adresinden 6 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Davis, R. ve Davis A. B. (2001). *Kendi kendine öğrenmek*. (Çev. Baykara, A.). Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Geliştirilmesinde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2009, 15 (60), 601-623.
- Deur, V.P. (2004). Gifted Primary Students' Knowledge of Self Directed Learning. *International Education Journal*, 4(4), 64-74.

- Deyo, Z.M., Huynh,D., Rochester, C., Sturpe, A.D. & Kiser, K. (2011). Readiness for Self-directed Learning and Academic Performance in an Abilities Laboratory Course.*American Journal of Pharmaceutical Education*,75 (2), Article 25.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme. Eğitim Araştırmaları, 6, 87-98.
- Doğanay, A. & Demir Ö. (2011). Akademik Başarısı Düşük ve Yüksek Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Sırasında Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2011-2043.
- Du, F. (2012). Using study plans to develop sdl skills: implications from a pilot project. *College Student Journal*, 46(1), 223-232.<http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/285532036> adresinden 18 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Ege Üniversitesi Bilgi Paketi / Ders Kataloğu (2013). http://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organi_zasyon.aspx?kultur=tr-TR&Mod=1&Menu=0 adresinden 24 Haziran 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of competence: Skills for lifelong learning & employability*. San Francisco: Jossey-Bass. <http://ofdrio.typepad.com/blog/2013/05/downloads-the-bases-of-competence-skills-for-lifelong-learning-and-employability-jossey-bass-higher-and-adult-education-ser.html> adresinden 26 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Fengpeng, L. , Ping, L. & Xueqin G. (2009). Relationship Between Critical Thinking Ability and Self-directed Learning Competence of ICU Nurses.*Journal of Nursing Science*,3,4. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-HLXZ200903006.htmadresinden 4 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*,21,516-525. <http://cenmtl.columbia.edu/projects/pl3p/selfdirected%20learning%20scale%20for%20nurses.pdf> adresinden 15 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education (4.Baskı)*. New York: McGraw Hill.
- Gardner, D. K. & Helmes, E. (1999). Locus of control and self-directed learning as predictors of well-being in the elderly. *Australian Psychologist*, 34, 99-103.DOI: 10.1080/00050069908257436.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148. <http://aeq.sagepub.com/content/42/3/136.full.pdf> adresinden 5 Mart 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning. Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*,48(1), 18-33. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/1486/self-directed-learning-toward-comprehensive-model> adresinden 9 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41,125-149. http://alec2.tamu.edu/grad_courses/611/modules/module2/lesson2/grow01.pdf adresinden 30 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (1998). *Multivariate Data Analysis. (5.Baskı)*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. <http://www.gobooke.net/multivariate-data-analysis-anderson-hair-black/> adresinden 19 Kasım 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hammond, E., & Collins, R. (1991). *Self-directed learning: Critical practice*. London: Nichols/GP Publishing.
- Haron, S. (2003). *Relationship Between Readiness And Facilitations Of Self-directed Learning And Academic Achievement: A Comparative Study Of Web-based Distance Learning Models Of Two Universities*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. UPM
- Hoban, G., & Sersland, C. (1998). *Self-directed learning, learned or unlearned*. İçinde H. B. Long & Associates (Eds.). Developing paradigms for self-directed learning (pp. 107-204). Norman, OK: Public Managers Center.
- Hoban, G., & Sersland, C. (1999). Developing learning plans for adult learners: Can self-efficacy predict a readiness for self-directed learning to determine effective modes of instruction? İçinde H. B. Long & Associates (Eds.). *Contemporary ideas and practices in self-directed learning* (pp. 49-61). Norman, OK: Public Managers Center.
- Hoban, G., & Sersland, C. (2000). Why assessing self-efficacy for self-directed learning should be used to assist adult students in becoming self-directed learners. İçinde H.B. Long & Associates (Eds.),

- Practice and theory in self-directed learning*, (pp. 83-96). Schaumberg, IL: Motorola University Press.
- Hoban, G., Sersland, C., & Raine, B. (2001). Can adult learners raise their self-efficacy for self-directed learning? A reflective challenge to some of our assumptions. İçinde H.B. Long & Associates, (Eds.), *Self-directed learning in the information age* (pp. 1-20). Schaumberg, IL: Motorola University Press.
- Houle, C. (1961). *The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press. http://books.google.com.tr/books?hl=tr&id=4ESfAAAAMAAJ&q=self#search_anchor adresinden 6 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hsu, Y. C., & Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32 (2), 143-155. <http://www.questia.com /library/1G1-133837616/the-effect-of-self-directed-learning-readiness-on> adresinden 9 Kasım 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hu L.T. ve Bentler P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modeling*, 6,1-55. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118#.UavF YE AqzQg> adresinden 16 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hughes, G. (2010). *The relationship between career decision self-efficacy and self-directed learning amongst female university students : a cross-cultural study*. Faculty of Humanities University of Johannesburg. <http://hdl.handle.net/10210/4239> adresinden 18 Kasım 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Hwang, Y. S., & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (3), 147-155. psycnet.apa.org/psycinfo/2002-18339-003 adresinden 16 Ağustos 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Iwasiw, C. (1987) The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222-227. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0260691787900050> adresinden 16 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Jones, J. F. (1995). Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal*, 49(3), 228-234. 203.72.145.166/ELT/files/49-3-3.pdf adresinden 29 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kasworm, C.E.(1997). Adult Meaning Making in the Undergraduate Classroom.(Sözlü Bildiri). *American Educational Research Association*, Chicago. <http://wed.siu.edu/faculty/CSims/560/Adult%20Meaning%20Making.pdf> adresinden 6 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kelly, M. & Boyer, N. (2005). Breaking The Institutional Mold: Blended Instruction, Self-Direction, and Multi-Level Adult Education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1),1-17. www.sdlglobal.com/1 Mart 2013 adresinden tarihinde indirilmiştir.
- Kennedy, G., Petrovic, T., Judd, T., Lawrence, J., Dodds, A., Delbridge, L. & Harris, P. (2000). The Personal Learning Planner: A Software Support Tool for Self Directed Learning. *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*. http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs00/papers/gregor_kennedy.pdf adresinden 3 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Khan, S.A., Hussain, I., Din, M.N., Ahmed, M. & Ahmed, S. (2012). Self Directed Learning In Mathematics At Secondary Level. *Academic Research International*, 2(2), ISSN-L: 2223-9553, ISSN: 2223-9944
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Associated Press. http://books.google.com.tr/books?id=ljVZAAAAYAAJ&hl=tr&source=gbs_book_other_versions adresinden 26 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kreber, C. (1993). The Association Of Faculty's Teaching Philosophy and Teaching Behaviour and Critical Thinking and Self-Direction In Learning. *Master of Education Faculty of Education*. Brock University St. Catharines, Ontario

- <http://dr.library.brocku.ca/xmlui/handle/10464/2098> adresinden 19 Aralık 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Kreber, C.(1998) The relationship between self-directed learning, critical thinking, and psychological type and some implications for teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 23(1), 71-86.https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.tandfonline.com%2Fdoi%2Fpdf%2F10.1080%2F03075079812331380502&ei=0MyrUcyEFs_Oei0gNgJ&usg=AFQjCNHbutxdq3T717rURLVybguoSEhkvA adresinden 29 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Kriewaldt, J. (2001). A thinking geography curriculum. *Interaction*, 29. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden 13 Temmuz 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Leech, L. N., Barrett, C. K., & Morgan, A. G. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lema, D.J & Agrusa, J. (2006). Self-efficacy, industry experience, and the self-directed learning readiness of hospitality industry college students. *International Society of Travel and Tourism Educators*,6(4), 37-50.http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J172v06n04_03 adresinden 18 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.<http://www.fdw.unimaas.nl/meteor/eden/mike%20brady/marsh%20balla%20and%20mcdonald%201988.pdf> adresinden 19 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Lee, D.M. (2002). *Motivational components of self-directed learning among undergraduate students*. University of Missouri, Saint-Louis.Proquest-Dissertation.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood (2.Baskı)*. San Francisco: Jossey-Bass.http://books.google.com.tr/books/about/Learning_in_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C&redir_esc=y adresinden 1 Ekim 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Merriam, S.B.(2001).Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*.San Francisco: Jossey-Bass.<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.3/abstract> adresinden 21 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass.http://trc.virginia.edu/Publications/Teaching_Concerns/Spring_1993/TC_Spring_1993_Voytko.htm adresinden 18 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. İçinde S. Brookfield (Ed.), Self-directed learning: From theory to practice (pp. 17-30). *New Directions for Continuing Education*, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.http://books.google.com.tr/books/about/Self_directed_learning.html?id=EkQmQAAlAAJ&redir_esc=y adresinden 23 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill core.ecu.edu/psyc/wuenschk/stathelp/Reliab-Nunnally.doc adresinden 11 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Oddi, L F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36, 97-107.**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden 30 Ocak 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Patterson C, Crooks D, Lunyk-Child O.(2002). A new perspective on competencies for self directed learning. *Journal Nurse Education*,41(1),25-31.[https://files.itslearning.com/data/656/1348/SDL/Patterson%20et.al%20\(2002\).pdf](https://files.itslearning.com/data/656/1348/SDL/Patterson%20et.al%20(2002).pdf) adresinden 14 Ağustos 2012 tarihinde indirilmiştir.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**adresinden tarihinde indirilmiştir.
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 18-25.<http://sdlglobal.com/journals.ph> adresinden 29 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.

- Rowe, W. (2004). *A Case Study of The Influence of Teacher Efficacy And Readiness For Self-Directed Learning on The Implementation of A Growth- Oriented Teacher Performance Appraisal Process in One School District*, Ph.D., University of Ottawa Canada. Proquest-Dissertation.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shinkareva, O. N., & Benson, A. D. (2007). The relationship between adult students' instructional technology competency and self-directed learning ability in an online course. *Human Resource Development International*, 10(4), 417-435. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136788_60701723737 adresinden 19 Mart 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). *Akademik Başarı Ve Kişilik İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. http://www.kho.edu.tr/akademik/enstitu/savben_dergi/MAYS2011/Makale_2.pdf adresinden 20 Mart 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, E. & Erden, M. (2009). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbuluşluk Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4,3. EBSCOHOST veri tabanından tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbuluşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Taves, H., Hutchinson, L. & Freeman, J. (1992). The Effect of Cognitive Instruction in the Development of Employment Interview Skills in Adolescents with Learning Disabilities. *Canadian Journal of Counselling*, 26,2. <https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcje.synergiesprairies.ca%2Fcje%2Findex.php%2Frc%2Farticle%2Fdownload%2F500%2F57&ei=eVmsUb7wL8akPbi7gPAI&usq=AFQjCNG2S83IoQTn0Bclqo15CMBqEr5vRA> adresinden 26 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2.Baskı)*. Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.
- Wanga, S.L. & Yi W.P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51, 1589–1598. **Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.** adresinden 6 Mayıs 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21,2. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079612331381338?journalCode=cshe20#UaxcikaqzOg> adresinden 14 Mayıs 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Wiley, K.R. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. İçinde *Proceedings of the 23rd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 227-232). Lincoln, NE. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6551780> adresinden 9 Eylül 2012 tarihinde indirilmiştir.