



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZERK ÖĞRENME
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet Fatih ALKAN

TOKAT

Ocak, 2015



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZERK ÖĞRENME
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammet Fatih ALKAN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

TOKAT

Ocak, 2015

JÜRİ ONAY SAYFASI


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne;

Muhammet Fatih ALKAN'ın ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ adlı çalışması 05.01.2015 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmzası

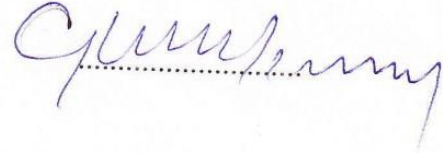
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Fatma BUDAK



Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Mehmet ARSLAN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12.01.2015

Doç. Dr. Adem İşcan

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini, bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 09/01/2015

Muhammet Faik ALKAN

İmza

TEŞEKKÜR

Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca bana, bitmek bilmeyen destek ve yardım sunan, rehberliği ile bu tez çalışmasının tamamlanmasını mümkün kılan değerli danışman hocam Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a, tez değerlendirme jürisinde bulunan ve görüş ve eleştirileri ile çalışmama büyük katkılar sunan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Gülay Bedir ile Yrd. Doç. Dr. Fatma Budak'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim boyunca aldığım dersler aracılığıyla bana büyük katkılar sağlayan ve tez çalışmamda bana destek olan tüm hocalarıma ve bu çalışma sırasında verdiği fikirler ve yaptıkları katkılar için değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Büyük fedakârlıklar yaparak ve beni akademik çalışmalara sürekli teşvik ederek bu günlere gelmemi sağlayan sevgili anneme ve babama ve kardeşlerime, sevgisini ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmam boyunca anlayışlı ve teşvik edici davranışlarıyla beni sürekli motive eden hayat arkadaşım ve eşim Zeynep'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Muhammet Fatih ALKAN

Ocak, 2015

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Alkan, Muhammet Fatih

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Arslan

Ocak 2015, xi + 79 sayfa

Bu tez çalışmasının amacı öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği, genel not ortalamaları ile arasında bir ilişki olup olmadığı ve akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyon değişkenlerinin özerk öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma evrenini Orta Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Güz döneminde öğrenim gören iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma evreni ulaşılabilir olduğu için örneklem alınmamış ve toplam 776 katılımcıdan alınan veriler çözümlenelerde kullanılmıştır. Araştırma da “Kişisel Bilgi Formu”, “Özerk Öğrenme Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Özerk Öğrenme Ölçeği” çalışma kapsamında yazarından izin alınarak Türk diline uyarlanmıştır. Diğer veri toplama araçları da yazarlarından izin alınarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen verileri üzerinde, yüzde, frekans ve aritmetik ortalama teknikleri ile birlikte Bağımsız Örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Çözümleme sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken yaş, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge, sınıf seviyesi ve aile gelir durumu değişkenlerine göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında olumlu yönde, anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak akademik öz-yeterlik ve akademik motivasyonun, öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özerk öğrenme ölçeği, akademik öz-yeterlik, akademik motivasyon, öğretmen adayları.

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' AUTONOMOUS
LEARNING LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES**

Alkan, Muhammet Fatih

Master's Thesis, Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Arslan

January 2015, xi + 79 pages

The aim of this thesis was to investigate the pre-service teachers' autonomous learning levels in terms of some variables. Within this context, it was investigated whether the pre-service teachers' autonomous learning levels differed with respect to some variables; whether it correlated with the participants' GPA, and whether the academic self-efficacy and motivation predicted the autonomous learning or not. As a relational screening model, the participants of this study was composed of 776 students of Faculty of Education in a state university located in Central Black Sea Region. The research was conducted in the Fall Semester of 2014-2015 academic year. "Personal Information Form", "Autonomous Learning Scale", "Academic Self-Efficacy Scale" and "Academic Motivation Scale" were used in the study as data collection tools. The "Autonomous Learning Scale" was adapted into Turkish after getting the required permission of the writers within the thesis study. Other two data collection tools were used after getting the required permission to do so. As for the data analysis part, frequency, percentage and mean were calculated and Independent Samples t-test, One-way Variance Analysis (ANOVA) and Regression analysis were conducted.

According to the results, it was determined that the autonomous learning of pre-service teachers differed significantly with respect to gender, department and the type of high school graduated. However, it was observed that the autonomous learning levels didn't differ significantly in terms of age, residential area, geographical region, class level and family income. Moreover, it was determined that there is a low, positive and significant correlation between autonomous learning and GPA. Lastly, it was determined that the academic self-efficacy and motivation predicted the autonomous learning significantly.

Keywords: autonomous learning scale, academic self-efficacy, academic motivation, pre-service teachers.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	3
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Sayıltı.....	5
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
Özerk Öğrenme Kavramı	7
Öğrenme	7
Özerklik	8
Özerk Öğrenme	9
Özerk Öğrenenlerin Nitelikleri.....	14
Akademik Öz-Yeterlik Kavramı	16
Sosyal Bilişsel Kuram	16
Öz-Yeterlik	17
Akademik Öz-Yeterlik	21
Akademik Motivasyon Kavramı	22
Öz-Belirleme Kuramı	22
Motivasyon.....	24
İçsel Motivasyon	27

Dışsal Motivasyon.....	28
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM.....	30
Araştırma Modeli.....	30
Evren ve Örneklem.....	30
Veri Toplama Araçları.....	37
Kişisel Bilgi Formu	37
Özerk Öğrenme Ölçeği.....	37
Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği.....	43
Akademik Motivasyon Ölçeği	44
Veri Toplama Süreci.....	45
Verilerin Çözümlemesi.....	46
BÖLÜM IV.....	48
BULGULAR	48
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
BÖLÜM V.....	59
TARTIŞMA	59
BÖLÜM VI.....	64
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
Sonuçlar.....	64
Öneriler.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	75

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yaş, Cinsiyet ve Bölümlere Göre Katılımcıların Dağılımı	31
Tablo 2. Çalışma Evreni ve Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Bölüm, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	33
Tablo 3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	34
Tablo 4. Katılımcıların Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yerleşim Birimine İlişkin Dağılımları.....	34
Tablo 5. Katılımcıların Coğrafi Bölgelerine İlişkin Dağılımları	35
Tablo 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Dağılımları	35
Tablo 7. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Dağılımları.....	36
Tablo 8. Katılımcıların Genel Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	36
Tablo 9. Özerk Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri	41
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	48
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	50
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Coğrafi Bölgelere Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumuna Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeyleri ile Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları	56
Tablo 19. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları.....	57
Tablo 20. Özerk Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Cinsiyet, Genel Not Ortalaması, Öz-Yeterlik ve Motivasyona İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özerkliği Etkileyen Elementler	12
Şekil 2. Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli.....	17
Şekil 3. Öz-Belirleme Yelpazesi.....	26
Şekil 4. Özerk Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Path Diyagramı	40

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusunun neden ve nasıl ortaya çıktığına ilişkin bilgiler içeren problem durumu, araştırmada nelerin hedeflendiğini belirten amaç, araştırmanın bilime, alana, uygulayıcı ve politikacılara ne gibi katkılarının olacağını içeren önem, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

Özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinde dünya çapında oldukça önemli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. Bu değişimlerin temelinde özellikle bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ve kapsamlı gelişmeler yatmaktadır. Buna ek olarak bu gelişmeler sonucu tüm dünyada devasa bir bilgi patlaması olmuştur. Hatta bu son çeyrekte üretilen bilgi, insanlık tarihi boyunca üretilen bilgi miktarını yakalamıştır. Bu artış son yıllarda baş döndürücü bir hal almıştır (Gedikoğlu, 2005).

Çağımızda yaşanan hızlı değişimler ve teknolojik gelişmeler, insanların hayatlarını etkilemektedir. Yirmi sene önce birçok insanın görmediği cep telefonları bugün en gencinden en yaşlısına kadar herkes tarafından kullanılmaktadır. Eskiye oranla günümüzde seyahat imkânları, iş hayatı, iletişim, sosyal medya gibi unsurlar oldukça farklılaşmıştır. Dolayısıyla artık bireyin yaşamı boyunca öğrenme ihtiyacı, hiç kimsenin tartışmayacağı bir olgudur (Medel-Anonuevo, 2002).

Bu hızlı bilgi artışının yaşandığı, hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında artık bireylerin sadece okulda kendilerine iletilen bilgilerle okul dışındaki hayatlarını sürdürmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bireyler çağa ve değişime ayak uydurmak için kendilerini sürekli geliştirme ve yeni bilgileri edinme ihtiyacı içindedir. Kısaca günümüz dünyası artık yaşam boyu öğrenebilen ve kendi başına bu öğrenmeleri gerçekleştirebilen; diğer bir ifadeyle özerk bir şekilde öğrenen bireylere gereksinim duymaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında Yapılandırmacılık ve Çoklu Zekâ gibi bireyi merkeze alan, onların öğrenmeyi öğrenmelerini amaçlayan ve onları kendi öğrenmelerinden sorumlu tutan kuramları temel alan ilköğretim programlarını uygulamaya başlaması bu durumun bir kanıtı niteliğindedir. Öğrenmeyi bilen bireylerin yetiştirilmesi Türk Milli Eğitiminin amaçlarından birisi haline gelmiştir.

Yine bu doğrultuda son yıllarda Hayat Boyu Öğrenme kavramının önemi giderek artmaktadır. Hayat boyu öğrenme fikri, dünya çapındaki vurgular sonucu ülkemizde de bir eğitim hedefi halini almıştır. UNESCO, 1972 yılından itibaren hayat boyu öğrenme kapsamında çeşitli projeler, konferanslar ve çalışmalar gerçekleştirmektedir (Medel-Anonuevo, 2002). Bu projeleri çeşitli ülkeler ile işbirliği içerisinde gerçekleştirmekte ve okuma-yazma ve temel becerilere önem vermektedir.

Benzer bir şekilde, Avrupa Birliği de hayat boyu eğitime ayrı bir önem vermektedir (Bağcı, 2011). Avrupa Birliği, eğitim alanı ile iş alanının bütünleşmesi ve değişen şartlara vatandaşlarının uyum sağlaması için hayat boyu öğrenmeyi vurgulamakta, geleceğe dönük ekonomik hedeflerinde bile sürekli hayat boyu öğrenmeye katılımı artırmaya yer vermektedir (Özcan, 2008). Avrupa Birliği, 2006 yılında Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin aldığı kararla hayat boyu öğrenme alanında bir eylem programı oluşturulmasına karar vererek Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig ve Jean Monnet programlarını tek bir çatı altında birleştirmiştir (Özcan, 2008). AB, bu programlar yoluyla öğrenci değişimleri ve proje destekleriyle hayat boyu öğrenmeyi desteklemektedir (Göksan, Uzundurukan, & Keskin, 2009).

Ülkemizde ise hayat boyu öğrenme kavramı nispeten önemini geç kazanmış olsa da ilk defa ayrı bir başlık olarak 17. Milli Eğitim Şurası'nda kendisine yer bulmuştur (Bağcı, 2011). Ülkemizde hayat boyu öğrenme programları, Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı'na bağlı olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu müdürlük hayat boyu öğrenme çalışmalarını illerde ve ilçelerde bulunan halk eğitim merkezleri vasıtasıyla yürütmektedir. Bu kurslar dışında birçok üniversitesinin de kendi bünyesinde bulunan sürekli eğitim merkezleri hayat boyu öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Ülkemizin hayat boyu öğrenmeyi desteklediği bir diğer kol da AB ile olan anlaşmalar sonucu katılımı gerçekleştirdiği Hayat Boyu Öğrenme programlarıdır. AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında oran olarak hayat boyu eğitime katılım ülkemizde çok düşük olsa da bu oranın her yıl giderek arttığı gözlenmektedir (Avrupa Birliği İlerleme Raporu, 2009).

Bu açıklamalar günümüzde özerk öğrenen bireylere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu noktada özerk öğrenmeyi açıklamakta yarar vardır. Özerk öğrenme, bireyin kendi belirlediği süreçler aracılığıyla bilgi veya becerileri bağımsız bir şekilde edinme yeteneği olarak tanımlanabilir (Chene, 1983). Özerk öğrenme, öğrenme ve

öğrenme için fırsat ve kaynak bulma, öğrenmede devamlılık ve beceriklilik gösterme konularındaki kişisel inisiyatifi içermektedir (Ponton, Carr, & Confessore, 2000). Anlaşılacağı üzere özerk öğrenme kavramı, bireyin kendi başına öğrenme eylemini ne derece gerçekleştirebildiği ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla bu kavram, bireyi merkeze alan öğrenme kuramları ile de ilişkilidir ve Yapılandırmacılık temelli eğitim sistemimizde önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde özerk öğrenme ile ilgili çeşitli makalelere (Kathryn, 2006; Chan, 2000; Çubukcu, 2009; Schmenk, 2005; Yen & Liu, 2009) ve kitaplara (Benson, 2001; Lamb & Reinder, 2008; Palfreyman & Smith, 2003) rastlanmaktadır. Özerk öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle yurt içindeki çalışmaların çoğunlukla dil öğretimi ile bağdaştırıldığı gözlenmektedir (Gömleksiz & Bozpolat, 2012; Balçıkanlı, 2008; Can, 2012). Fakat öğrenen özerkliğiyle ilgili yanlış kavramlar (Âşık, 2010), öğrenen özerkliğini destekleme konusunda öğretmen görüşleri (Oğuz, 2013) ve öğretmen özerkliği (Öztürk, 2011) gibi çeşitli konularda da çalışmalar mevcuttur. Özetlemek gerekirse, özerk öğrenme kavramına odaklanan çalışmalar mevcuttur ancak bu kavramın doğrudan ağırlıklı not ortalaması, güdülenme ve akademik öz-yeterlilik değişkenleri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, günümüz eğitim sistemlerinin en önemli ihtiyaçlarından birisi özerk öğrenen bireylerdir. Dolayısıyla özerk öğrenme kavramı eğitim sistemimizde üzerinde önemle durulması gereken bir faktördür. Alan yazın incelendiğinde de bu konu üzerindeki çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu noktada ülkemizde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bir ihtiyaç hissedilmiştir. Buna dayanarak mevcut tez çalışması, Türkiye’de orta ölçekli bir ildeki üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin özerk öğrenme durumlarını genel not ortalaması, güdülenme, akademik öz-yeterlilik ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Buraya kadar gerçekleştirilen açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmen adaylarının özerk öğrenme becerileri ile çeşitli değişkenler arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem bağlamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşadıkları coğrafi bölgelere göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında aile gelir durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri, onların özerk öğrenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini yukarıdaki alt problemlerde anılan çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacılık temelli eğitim programları ve Hayat Boyu Öğrenmeye verilen giderek artan önem, kendini sürekli geliştiren ve kendi başına öğrenmeler gerçekleştirebilen bireylere artan ihtiyaçla paraleldir. Bu bağlamda Özerk Öğrenme niteliği dikkate alınması gereken bir olgudur. Bu açıdan mevcut araştırmanın bu konuya eğilmesi önem taşımaktadır.

Özerk öğrenmeye ilişkin araştırmalar incelendiğinde özellikle yurtiçinde bu kavramın genellikle yabancı dil öğrenimi ile sınırlandırılması bir eksiklik doğurmaktadır. Bu kavram sadece bir alanla sınırlandırılmamalı; bireylerin genel bir niteliği ya da kapasitesi olarak ele alınmalıdır. Bu çalışma söz konusu kavrama bu açıdan yaklaşmakta ve alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya yönelik bir adım niteliği taşımaktadır. Benzer bir şekilde kavramın sadece dil öğretimiyle sınırlandırılmaması, toplumun yapı taşlarından birini oluşturan öğretmenlerin eğitiminde yer alması öğretmen yetiştirme programları açısından da gerekli ve yararlı bir durum olacaktır. Bu açıdan, mevcut araştırma Özerk Öğrenme kavramını genel bir nitelik olarak ele aldığından öğretmen yetiştirme alanına da katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda bir nebze bile olsa uygulayıcı ve politika belirleyicilerin de dikkatini çekmek, yine bu araştırmanın temennilerinden biridir. Ayrıca toplumsal açıdan özerk öğrenen bireylere ihtiyaç duyulması, bu çalışmanın ortaya çıkma sebeplerinden biridir. Bu kavrama, araştırma aracılığıyla dikkat çekilerek topluma da bir fayda sağlanması düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma Özerk Öğrenme kavramının bireylerin genel not ortalamaları, öz-yeterlikleri ve motivasyonları ile ilişkilerini incelediği ve bu konudaki bir boşluğu doldurmaya yönelik bir adım olduğu için bilime; söz konusu kavramı sadece dil öğretimi ile sınırlamayıp genel bir nitelik olarak ele aldığı için alan eğitimine; kavramın eğitim ve eğitim dışındaki sosyal yaşamda bireylerin ihtiyaç duyduğu bir özellik olduğunun altını çizdiği için uygulayıcı ve politikacılara katkı sağlamaktadır.

Sayıtı

1. Öğretmen adayları demografik bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorulara ve ölçeklerde yer alan maddelere içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Araştırmanın değişkenleri olan özerk öğrenme düzeyi, akademik öz-yeterlik düzeyi ve akademik motivasyon düzeyi ilgili ölçeklerin kapsamındaki niteliklerle,
2. 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılı ile,
3. Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünün iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu çalışmada geçen bazı kavramlar aşağıda tanımlanan anlamlarıyla kullanılmıştır.

Genel Not Ortalaması: Öğrencilerin derslerden aldıkları notların ilgili üniversitenin Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından ortalaması alınarak elde edilen sıfır ile yüz arasındaki puandır.

Özerk Öğrenme: Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasıdır (Holec, 1981).

Akademik Öz-Yeterlik: Bireyin, akademik bir görevde belirlenen düzeye ya da belirli akademik bir hedefe başarılı bir şekilde ulaşmaya yönelik inancıdır (Bandura, 1997).

Akademik Motivasyon: Akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesidir (Bozanoğlu, 2004).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bu çalışmanın ana konusu olan özerk öğrenme ve özerk öğrenme ile ilişkili değişkenler olan öz-yeterlik ve motivasyon konuları ayrı ayrı ele alınmaktadır. Buna ek olarak yapılan çalışmalara dayanarak bu konular arasındaki ilişkiler de ortaya konmaktadır.

Özerk Öğrenme Kavramı

Özerk öğrenme konusuna detaylı bir şekilde eğilmeden önce öğrenme ve özerklik kavramlarını ele almakta fayda vardır. Dolayısıyla bu başlık altında ilk olarak öğrenme ve özerklik kavramları açıklanmakta, devamında da özerk öğrenme konusu ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

Öğrenme

Alan yazın incelendiğinde öğrenme ile ilgili ortak ve farklı noktaları bulunan çeşitli tanımların yapıldığı gözlenmektedir. Öğrenmenin farklı tanımlarının mevcut olmasında tanımları yapan uzmanların benimsediği farklı öğrenme kuramları önemli rol oynamaktadır.

Shuell (1986, s.412) öğrenmeyi “pratik uygulamalar ya da edinilen tecrübeler sırasında yeni duruma uyma veya yeni davranışların geliştirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Driscoll (1994) ise öğrenmeyi bireylerin çevreleriyle olan etkileşimleri esnasında edindikleri beceriler veya potansiyel becerilerinde meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlamaktadır.

Terry’ye (2007) göre ise öğrenme “deneyim veya yaşantı sonucunda davranışta ya da davranış repertuarında meydana gelen görece sürekli değişiklik” olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizdeki araştırmalarda en sık kullanılan tanımlardan birine göre ise öğrenme “büyüme ve vücuttaki değişik etkilerle oluşan geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen, davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir” (Senemoğlu, 2005).

Ülkemizdeki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, son tanımın sıklıkla kabul edildiği görölmektedir. Bu tanımlarda önemli bir nokta değişim vurgusudur. Buradaki değişim ya bireyin davranışlarında ya da davranış potansiyelinde meydana gelmelidir. Diğer bir nokta da bu değişmelerin nispeten kalıcı olmasıdır. Dolayısıyla kalıcı olmayan anlık davranışlar (refleks gibi) öğrenme olarak kabul edilmez. Ayrıca bu değişimlerin bireyin yaşantılarından ya da deneyimlerinden kaynaklanması gerektiği de bir diğer önemli noktadır.

Özerklik

Özerklik kavramı, köken olarak eski Yunan'a dayanmaktadır. Bu kavram, Yunan şehirlerinin diğer devletlerin kurallarından bağımsızlığını ifade etmek için kullanılmıştır. Kavram, öz ve erk kelimelerinin birleştirilmesiyle meydana gelmiştir ve kendini yönetme ve kendini düzenleme anlamlarına gelmektedir (Hmel & Pincus, 2002).

Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe sözlüğünde özerklik kavramı "bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad erklik karşıtı" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2014).

Paralel bir şekilde Merriam-Webster (2014) çevrimiçi sözlüğünde de özerklik "diğerlerinden ayrı olarak var olma ya da hareket etme durumu" olarak tanımlanmıştır.

Bunlara benzer bir şekilde Oxford (2014) çevrimiçi sözlüğünde de özerklik "kendi kendini yönetme hakkı ya da durumu" olarak ifade edilmiştir.

Andersen (2000) ise özerkliği öz-belirleme kuramı çerçevesinde "bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seğıim yapması" olarak ele almaktadır.

Birey bazında düşünülürse özerklik kavramı bu tanımlardan kişinin kendi kurallarını koyması ve kendini yönetmesi şeklinde anlaşılabilir. Önemli olan kişinin kendi kararlarını vermesi ve kendi kontrolünü kendisinin sağlamasıdır.

Bu kavram alan yazında kişilik, gelişim ve klinik psikolojinin yanı sıra hukuk, tıp ve felsefede de karşımıza çıkmaktadır. Ancak insan yaşamı ile bu kadar ilişkili olmasına rağmen bu kavram tutarlı ve işlevsel bir tanımdan yoksundur (Hmel & Pincus, 2002). Dolayısıyla yapılan tanımlar o tanımı yapan kişinin özerklik kavramına ne açıdan yaklaştığıyla doğrudan ilişkilidir.

Tanımlardan yola çıkarak özerklik kavramını bireyin kendi yaşamını kontrol etmesi ve yaşamını kendisinin düzenleyerek kendi kurallarını koyması şeklinde açıklamak mümkündür. Bu tanım öğrenme kavramı ile bağdaştırılırsa, kısaca bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması veya kendi öğrenme durumları için kendi kurallarını koyarak bu süreci kendisinin düzenlemesi şeklinde anlaşılabilir. Bu paralelde birey kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı ve öğrenmelerinin kontrolünü kendisi sağlamalıdır.

Özerk Öğrenme

Özerk öğrenme ile ilgili çalışmalar yabancı dil öğretimi üzerinde yoğunlaşsa da bu kavram sadece bu alana özgü bir eğilim değildir. Özerk öğrenmeyi daha iyi anlamak için kavramın altında yatan felsefi temellerinin açıklanması gerekir. Özerk öğrenme kavramının kökleri eylem ve düşünce özgürlüğünü kapsayan Hürmanist felsefeye uzanır. Benson (2011) hürmanist felsefenin insanları bireysel kimlik, bütünlük ve özerklik açısından “kendini gerçekleştiren” varlıklar olarak kabul ettiğini ifade etmektedir. Vasuhi (2011) de hürmanist yaklaşımın öze veya bireye önem veren bir öğrenen merkezli yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bireyin potansiyelinin gelişimine değer verilmektedir.

Yakın zamanlarda nörofizyoloji alanındaki gelişmeler davranışçılığın ileri sürdüğü “tabula rasa” anlayışının geçerliliğini yitirmeye başlamasına yol açmıştır. Bu doğrultuda felsefi düşünceler ve özellikle Yapılandırmacıların görüşleri öğrenmede bilişsel akımların etkili olmasına ve bir epistemolojik değişimin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu değişimler; öğrenmenin etkin bir süreç olması, bireyin öğrenme sürecini tasarlaması ve sorumluluğunu alması, öğretmenin artık bir öğretici olarak rol almaması ve bir rehber görevi görmesi gibi Hürmanizmle bağdaşan noktaları içermektedir. Eğitim bilimlerinde özerk öğrenme henüz 18. yüzyılda tanımlanan ve sonraları geliştirilen ilkelere dayanmaktadır.

Özerk öğrenme, bilgi ve öğrenme ile ilgili üç baskın yaklaşımla da ilişkilidir. Bunlardan ilki pozitivistdir. 20. Yüzyılda baskın olan bu yaklaşım bilginin objektif gerçekliği yansıttığı varsayımına dayanır (Dhoowooah, 2007). Birbirine zıt gibi görünse de özerk öğrenme ile ilişkili diğer yaklaşım yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacılığa göre öğrenenler nesnel bilgileri içselleştiren veya keşfeden kişiler değil, deneyimlerini yeniden düzenleyen ve yeniden yapılandıran kişilerdir. Bireyler kendi deneyimlerine dayanarak öznel gerçekliklere ulaşırlar. Son olarak diğer yaklaşım ise eleştirel kuramdır (critical

theory). Bu yaklaşım bilginin öğrenilmesi veya keşfedilmesinden ziyade yapılandırıldığını savunduğu için yapılandırmacılık ile benzerlik gösterir. Söz konusu yaklaşım dilsel formların taşıdıkları sosyal anlamlarla derinden bağlı olduklarının altını çizmektedir (Benson & Voller, 1997).

Özerk öğrenmenin tek bir tanımını yapmak kolay değildir çünkü alan yazın incelendiğinde bu kavrama çeşitli yönlerden yaklaşıldığı ve bu doğrultuda çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Holec (1981) özerk öğrenmeyi, ilk olarak “bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması” olarak tanımlamaktadır ve daha sonra bu tanımı “bireyin öğrenme hedeflerini belirleme, içerik ve ilerlemeyi tanımlama, strateji ve teknik seçme ve öğrenme çıktılarını izleme ve değerlendirme yeteneği” olarak detaylandırmaktadır.

Holec özerkliği bir kapasite olarak görürken Dickinson (1987) özerkliği, öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili bütün kararların verilmesinden ve bu kararların uygulanmasından tamamen sorumlu olduğu durum olarak niteler ve özerk öğrenmeyi bir öz-öğretim biçimi olarak görür.

Little’a (1997) göre özerk öğrenme belirli görevlerle ilişkili olarak “göreve yaklaşımı, kullanılacak stratejileri, amaçlanan ürünü vb. tekrar gözden geçirmeyi gerektiren yeni şartlar altında ve öğrenme bağlamından farklı bağlamlarda durumsallaşmış yeni görevlerde belirli bilgileri kullanma ve belirli becerileri uygulama becerisini içerir.”

Diğer bir tanıma göre, özerk öğrenme kendi öğrenmelerini bağımsız olarak yönlendirebilen bireylerin psikolojik bir niteliği olarak ifade edilmektedir (Knowles, 1980; Merriam & Cafarella, 1999). Confessore ve Park (2004) özerk öğrenmeye psikolojik bir nitelik olarak yaklaşmış ve özerk öğrenmenin istek, inisiyatif, beceriklilik ve sebat olmak üzere dört element içerdiğini belirtmiştir.

Benson (2001) ise özerk öğrenmeyi “öğrenme üzerindeki kontrol” olarak tanımlamış ve bu tanımı daha detaylandırmanın ne gerekli ne de istenen bir şey olduğunu çünkü öğrenme üzerindeki kontrolün öğrenme sürecinin çeşitli seviyelerinde çok çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Alan yazında bulunan çeşitli tanımlar üzerine Little (1991) özerk öğrenme ile ilgili muhtemel beş yanlış anlamaya karşı uyarıda bulunmuştur. Bunlar:

- Özerk öğrenenlerin öğretmene ihtiyaç duymadığı,
- Öğretmen tarafından yapılan herhangi bir müdahalenin öğrenenlerin kazandığı özerkliği yıkacağı,
- Özerkliğin yeni bir yöntem olduğu,
- Özerkliğin kolay bir şekilde tanımlanabilen bir davranış olduğu
- Özerkliğin belirli öğrenenler tarafından ulaşılan durağan bir durum olduğudur.

Yukarıdaki beş noktayı açıklamak gerekirse, özerk öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin ortadan kalkması veya herhangi bir müdahalede bulunmaması gerekmez. Dolayısıyla günümüz sınıflarında öğrenim gören bireyler de özerk öğrenenler olabilir. Ayrıca özerklik yeni bir yöntem veya teknik değil, daha çok bireyin sahip olduğu bir kapasite veya bir niteliktir. Özerklik kolay bir şekilde tanımlanamaz. Özerkliği etkileyen ve onunla yakın ilişkili olan birçok etmen vardır. Basit bir davranıştan ziyade karmaşık bir yapıya sahiptir. Son olarak da özerklik ulaşılabilecek ve ulaşıldıktan sonra orada kalınacak bir hedef veya seviye değildir. Çeşitli öğrenenler çeşitli düzeylerde özerkliğe sahip olabilir.

Yukarıdaki muhtemel yanlış anlaşılmalara ek olarak, alan yazında özerk öğrenme kavramının özyönetimli öğrenme (self-directed learning) kavramı ile zaman zaman eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak burada önemli farklılıklar mevcuttur. Öncelikle özerklik sıklıkla bağımsız düşünme, bireyselleşmiş karar verme ve eleştirel zekâ ile ilişkilidir (Hiemstra, 1994). Özerk öğrenme bireyin bir niteliği veya kendi kendine öğrenmeye yönelik kapasitesidir. Özyönetimli öğrenmenin uygulanabilmesi için bireylerin özerklik niteliğini kazanmaları gerekmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse, özyönetimli öğrenme bireylere uygulanan bir programdır ancak özerk öğrenme bu program süresince edineceği veya daha önceden edinmiş oldukları bir niteliktir.

Özerk öğrenme bir yöntem değildir ve tek bir yönü yoktur; aksine farklı yansımaları bulunmaktadır. Benson ve Voller (1997) özerklik kavramının beş farklı yönünü şu şekilde ortaya koymuştur:

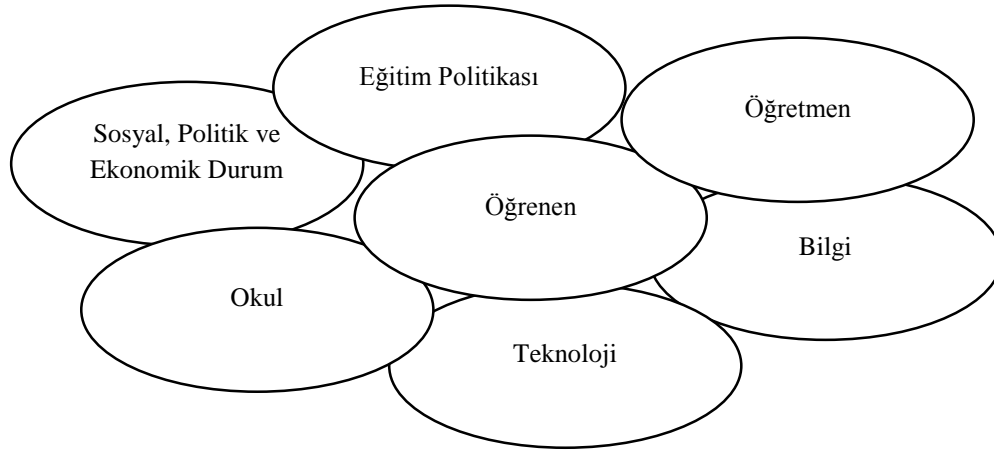
- Öğrenenlerin tamamen bağımsız olarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri durumlar,
- Öğrenilebilen ve uygulanabilen beceriler grubu,
- Genellikle eğitim kurumları tarafından bastırılan bir içsel yetenek,
- Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma,
- Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin yönüne karar verme hakları.

Kısaca Benson ve Voller'e (1997) göre özerklik kavramının bir durum, beceriler grubu, içsel bir yetenek, sorumluluk alma ve karar hakkı gibi çeşitli yönleri vardır. Pavia (2005) ise özerkliğin farklı yönlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Özerklik içsel veya öğrenilmiş bir kapasite içerir,
- Özerklik öz-güven ve motivasyon içerir,
- Özerklik bireysel öğrenme stratejilerinin kullanımını içerir,
- Özerklik, kendini çeşitli düzeylerde dışa vuran bir süreçtir,
- Özerkliğin düzeyleri sabit değildir ve iç veya dış şartlara göre çeşitlilik gösterebilir,
- Özerklik öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma isteğine bağlıdır,
- Özerklik öğrenme süreciyle ilgili farkındalık gerektirir,
- Özerklik üst biliş stratejileri ile yakından ilişkilidir: planlama/karar verme, izleme ve değerlendirme,
- Özerklik hem bireysel hem de sosyal boyutlara sahiptir,
- Öğretmen hem sınıf içinde hem de dışında öğrenenin özerk olmasına yardımcı olabilir,
- Özerklik kaçınılmaz olarak güç ilişkilerinde bir değişikliği içerir,
- Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinde psikolojik, teknik, sosyal ve politik boyutlar hesaba katılmalıdır.

Paiva (2005) ayrıca Şekil 1'de bulunan elementlerin özerkliğin lehine veya aleyhine işleyebileceğini belirtmektedir.

Şekil 1. Özerkliği Etkileyen Elementler



Şekil 1'de görüldüğü üzere, sosyal, politik ve ekonomik durum, eğitim politikası, öğretmen, bilgi, teknoloji, okul ve öğrenen olmak üzere özerkliği etkileyen çeşitli elementler bulunmaktadır. Bu elementler tamamen birbirinden bağımsız değildir ve hatta bazıları iç içedir. Ancak bunların her biri olumlu ya da olumsuz şekilde özerkliği

etkileyebilmektedir. Anlaşılacağı üzere özerklik tek boyutlu değil; aksine çeşitli yönleri olan bir kavramdır.

Özerk öğrenme araştırmacıların yaklaşık 40 yıldır ilgisini çekmektedir ve bu kavrama ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı özerk öğrenmeyi bir yöntem gibi kullanarak bireylerdeki çeşitli nitelikleri artırmayı amaçlamakta, bir kısmı çeşitli yöntemler kullanarak özerk öğrenmeyi artırmayı amaçlamakta ve diğer bir kısmı ise özerk öğrenme ile akademik başarı gibi çeşitli değişkenlerin ilişkisini incelemektedir.

Gai (2014) yaptığı çalışmada özerk öğrenme yolları tanımlayarak bunların öğrenciler tarafından benimsenmesi ile kültürlerarası iletişim yeterliklerini artırmayı amaçlamıştır. Söz konusu çalışma deneysel değildir ve sadece çeşitli özerk öğrenme yolları tanımlamayı amaçlamaktadır. Zhu, Tang ve Pan (2014) kontrol ve deney grubu olan deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kontrol grubuna geleneksel eğitim verilmiş; deney grubunda ise çoklu ortam temelli özerk öğrenmeye dayalı eğitim verilmiştir. Sonuçlar özerk öğrenmeye dayalı eğitimin geleneksel eğitime göre oldukça üstün olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca özerk öğrenmeye dayalı eğitim alan bireylerin öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Mensch ve Rahschulte (2008) ise yaptıkları çalışma ile özerk öğrenmeye dayalı eğitimin bireylerin liderlik özelliklerini artırdığını saptamıştır.

Öte yandan Meeusa, Petegema ve Meijer (2008) çalışmalarında portfolyo kullanarak bireylerin özerk öğrenme düzeylerini artırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın sonucu olarak bireylerin özerk öğrenme düzeylerinin arttığı saptanmıştır ancak bu süreçte öğretmenler kontrollerini kaybettiklerini düşünmüş ve öğrencilerin özerkliğini kısıtlama yoluna gitmiştir. Bir yandan öğrencilerin özerklikleri artarken diğer taraftan öğretmenlerin bu özerkliği sınırlamaya çalışması bir ikilem doğurmuştur. Macaskill ve Denovan (2013) ise çalışmalarında psiko-eğitsel bir müdahalede bulunarak öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. Bulgulara göre müdahale sonrası öğrencilerin güvenleri ve özerk öğrenme düzeyleri kontrol grubuna nazaran anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Akbaş (2011) yüksek lisans tezinde bireylerin özerk öğrenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Ancak Demirtaş (2010) ise yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin özerklik algı ölçeğinden aldığı puanların genel not ortalamalarını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna varmıştır. Karabıyık (2008)

gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin öğrenme kültürü puanları ile özerk öğrenmeye hazır olma ölçeğinden aldıkları puanları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulmuştur. Ayrıca Altunay ve Bayat (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin özerk öğrenme düzeyleri ile sınıf içindeki olumlu davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Özetlemek gerekirse, öğrenme bireyin davranışlarında veya potansiyelinde meydana gelen yaşantı ürünü nispeten kalıcı izli değişikliklerdir. Özerklik ise bireyin kendi kararlarını alması ve kendi kurallarını düzenlemesidir. Öte yandan özerk öğrenme ise bireyin öğrenme sürecindeki inisiyatifi; öğrenme sürecini kendi kendine düzenlemesi ve kontrol etmesidir. Bu çalışmada Holec'in (1981) özerk öğrenmeye ilişkin "bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması" şeklindeki tanımı temel alınmıştır.

Özerk Öğrenenlerin Nitelikleri

Özerk öğrenme yukarıdaki bölümde kısaca bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım ve açıklamalara dayanarak özerk öğrenenlerin çeşitli nitelikleri ortaya konabilir.

Candy'ye (1991, s.459) göre özerk öğrenenler;

- metodolojik ve disiplinlidir;
- mantıklı ve analitiktir;
- yansıtıcıdır ve kendisinin farkındadır;
- merak, açıklık ve güdülenme sergiler;
- esnektir;
- diğerleri ile bağlılık içindedir ve kişilerarası ilişkilerde yeterlidir;
- ısrarlı ve sorumluluk sahibidir;
- atılgı ve yaratıcıdır;
- kendine güvenir ve olumlu benlik kavramına sahiptir;
- bağımsızdır ve kendine yetebilir;
- bilgi arama ve geri getirme becerileri geliştirmiştir;
- öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve beceri sahibidir;
- değerlendirme için ölçüt geliştirir ve kullanır.

Yukarıdaki nitelikleri kısaca açıklamak gerekirse, özerk öğrenenler öğrenme süreçlerinde kendi belirledikleri yöntemleri kullanırlar ve bunu disiplinli bir şekilde yaparlar. Düşünme süreçlerinde mantık yürütürler ve analitik ve yansıtıcı düşünürler.

Kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkındadırlar. Meraklı, değişimlere açık bireylerdir ve öğrenmeye karşı güdülenmiş durumdadırlar. Esnek bir yapıya sahiptirler. Diğer öğrenenler ile ilişki içindedirler ve kişilerarası ilişkilerde beceriklidirler. Israrlı ve sorumlu kişiliğe sahiptirler. Risk alırlar, girişkendirler ve yaratıcılık özellikleri gelişmiştir. Kendilerine güvenirlere ve benlik algıları olumludur. Bağımsız bir şekilde öğrenme gerçekleştirebilir ve kendilerini idare edebilirler. Bilgiyi arama ve geri getirme süreçlerinde çeşitli becerileri kullanabilirler. Öğrenme süreçlerini yönetme konusunda bilgili ve beceriklidirler. Kendilerini değerlendirmek için ölçütler koyar ve bu ölçütleri nesnel bir şekilde kullanabilirler.

Dickinson'a (1987) göre özerk öğrenenler, kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar; kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönlendireceklerini ve değerlendireceklerini bilirler; öğrenme sürecinde kısa ve uzun vadeli hedefleri ortaya koyabilirler; uygun öğrenme stratejilerini seçerek uygularlar; öğretilenleri daha hızlı anlarlar ve materyal, başlık ve strateji seçimi yapabilirler.

Keegan'a (1996) göre özerk öğrenenler, özerk öğrenmeyi tam olarak bilir, konuya uygun etkin bir yaklaşım seçer, risk almaya gönüllüdür ve özerk öğrenenlerin tahmin yürütme becerisi güçlüdür.

Mynard ve Sorflaten'e (2003) göre ise özerk öğrenenler kendilerine güvenir, öğrenmeyle ilgili kararları alır, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır, bilgiyi gerçek yaşama aktarır, öğrenmesinin sorumluluğunu alır, planlama yapıp hedeflerini oluşturur ve öğrenme sürecini ve ilerlemesini değerlendirirler.

Bunların yanında Reinders'e (2010) göre özerk öğrenenler ihtiyaçlarını belirleyebilen, hedeflerini oluşturabilen, öğrenmelerini planlayabilen, uygun kaynakları ve etkili öğrenme stratejilerini seçebilen, stratejileri uygulayabilen, gelişimlerini izleyebilen ve son olarak da süreci gözden geçirip değerlendirebilen bireylerdir.

Bir diğer araştırmacı Oxford (2003) ise özerk öğrenenlerin "yüksek motivasyon, öz-yeterlik, etkin olma hissi, anlamı arama arzusu, olumlu tutum, başarı ihtiyacı, içsel ve dışsal güdülenmenin bir birleşimi" gibi niteliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Akademik Öz-Yeterlik Kavramı

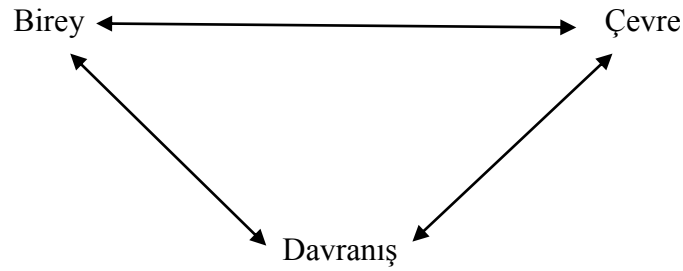
Öz-yeterlik kavramı Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir (Işıksal & Aşkar, 2003). Dolayısıyla bu kavramı ele almadan önce Sosyal Bilişsel Kuramı kısaca açıklamak yararlıdır. Devamında öz-yeterlik kavramı ele alınacak ve sonra da akademik öz-yeterlik kavramı açıklanacaktır.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal Öğrenme Kuramı Miller ve Dollard tarafından öğrenme ve düşünme süreçlerini anlamaya yönelik bir kuram olarak ilk olarak 1941 yılında ortaya atılmıştır. Bu yeni kuram dürtü azaltma ilkeleri ve sebep-sonuç ilişkilerine odaklanan davranışçı kuramları reddetmektedir (Pajares, 2014). 1963 yılında Bandura Sosyal Öğrenme Kuramına gözlem yoluyla öğrenme ve dolaylı pekiştirme ilkelerini dâhil etmiştir. 1977’de ise Bandura bireyin kendisine ilişkin inançlarını dâhil ederek kendi kuramını genişletmiş ve 1986’da insanların tepkisel olmadığını veya çevresel güçler ya da bilinçsiz iç dürtüler tarafından şekillenmediğini, aksine bireylerin kendini örgütleyen (self-organizing), proaktif (proactive), kendini yansıtan (self-reflecting) ve kendini düzenleyen (self-regulating) varlıklar olduğunu öne sürmüştür (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Pajares, 2014).

Sosyal Bilişsel Kurama göre insanın öğrenmesi hem iç hem de dış faktörlerden etkilenir. Sosyal öğrenme sisteminde, yeni davranış örüntüleri doğrudan deneyim yoluyla veya diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek edinilebilir (Bandura, 1971). Buna dayanarak anlamlı öğrenme sosyal bir etkinliktir ve sosyal olarak izole edilmiş bir ortamdan ziyade sosyal bir ortamda gerçekleşir (Schunk, 2008). Dolayısıyla öğrenmeyi anlamak için sadece verilen bilginin niteliği değil, sosyal ve psikolojik faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bandura insan davranışlarını üçlü karşılıklılık çerçevesinde incelemiştir. Bu ilişki Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Üçlü Karşılıklı Nedensellik Modeli



Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere birey, çevre ve davranış karşılıklı ilişki içerisinde. Bireyin davranışları bireyin özellikleri ve çevreden etkilendiği gibi aynı şekilde davranış da çevreyi ve bireyin özelliklerini etkileyebilmektedir.

Bu kurama göre, insanlar çaba sarf etmenin değeceğine inandıkları sonuç beklentileri ve yeterlilik inançlarına (öz-yeterlik) sahip oldukları zaman eyleme geçerler (Richard & Darlene, 2011). Diğer bir ifade ile bireyler belirli bir sonuç elde edeceklerine ve bunu gerçekleştirecek yeterliliğe sahip olduklarına inandıkları zaman o eylemi gerçekleştirme çabası içine gireceklerdir. Dolayısıyla söz konusu kuram içinde öz-yeterlik kavramının önemi bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öz-Yeterlik

Bireylerin öğrenenler olarak kendilerini nasıl gördüklerini anlamak için öz-yeterlik inançlarını ele almak önemli bir yaklaşımdır. Bandura’nın öz-yeterlik kuramı (1971; 1986; 1994; 1997) ve ilgili araştırmalar bireylerin öğrenenler olarak kendileri ile ilgili inançlarının nasıl geliştiği ve okul yaşamları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu konusunda genel bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca akademik yeterliklerin bireyin kendisi tarafından değerlendirilmesi, hedef oluşturulması, başarı veya başarısızlığın görselleştirilmesi ve problem çözme, bireyin öz-yeterlik inançlarından etkilenen bilişsel etkinliklerdendir (Bandura, 1995). Bireyin stresle başa çıkma konusunda kendini güçlü veya çaresiz hissetmesi kişinin çevresel zorluklara yönelik tepkilerini belirler. Benzer bir şekilde bireyin öz-yeterlik algısı, hangi etkinliklere katılacağını belirlemektedir. Bunların yanı sıra öz-yeterliğin akademik başarı ile ilişkili olduğu da çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda öz-yeterlik kavramı eğitim ortamları için oldukça önemli hale gelmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuramın temel elementlerinden biri olan öz-yeterlik kavramını Bandura (1986) “bireylerin belirlenen performansı sergilemek için gereken bir dizi

eylemi düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlamaktadır. Bir diğer çalışmada öz-yeterlik, “bireyin farklı durumlarla başarılı bir şekilde üstesinden gelebileceğine dair kendi kapasitesine olan inancı” şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Paralel bir şekilde Bandura (1994) algılanan öz-yeterliği “bireylerin yaşamları üzerinde etkisi bulunan olayları etkileyen belirli düzeylerde performans sergileme yeteneklerine yönelik inançları” olarak açıklamaktadır. Özetlemek gerekirse Bandura’ya göre öz-yeterlik kişilerin belirli eylemleri gerçekleştirme yeteneğiyken, öz-yeterlik algısı kişinin bu eylemleri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin kendi yargısı, inancı veya görüşüdür.

Öz-yeterlik algısının oluşmasında çevre ile birey arasındaki etkileşim önemli rol oynar. Bandura’ya göre bireyler herhangi bir öz algısı olmadan doğar ama sonra çevre üzerine eylemler gerçekleştirdikçe ve eylemlerinin etkisini gözlemleyip yorumladıkça bir öz algısı oluşturur. Yani bireyler becerilerde ustalaştığı ve çevre üzerinde artan bir kontrole sahip olduğu zaman bir yeterlik algısı geliştirmeye başlarlar. Öz-yeterlik algısı, bireyler bir beceride ustalaşma başarısı yaşadığı zaman her yaşta zenginleştirilebilir. Hatta Bandura bu ustalaşma yaşantılarını öz-yeterlik algısı oluşturmada en etkili yol olarak görmektedir (Bandura, 1995).

Bireylerin ne düşündüğünün, neler hissettiğinin, seçimlerini nasıl yaptığının ve kendilerini nasıl motive ettiğinin temelinde öz-yeterlik inançları yatmaktadır (Bandura, 1997). Kişilerin motivasyon düzeyleri, duygusal durumları ve eylemleri, nesnel bir şekilde gerçekten durumun ne olduğundan ziyade bireylerin neye inandıklarına dayanır. Öz-yeterlik inançları, bireylerin yaptığı şeyler üzerinde etki gösterebileceklerini vurgulamaktadır (Bandura, 1997).

Birey bir başarı elde ettiğinde ve çevresinden destek ve teşvik gördüğünde öz-yeterliğinin arttığı varsayılmaktadır. Artan öz-yeterlik de memnuniyet gibi olumlu duyguları beraberinde getirecektir ve genellikle de performansın daha iyi olmasına yol açacaktır. Ancak diğer taraftan, performansla birlikte endişe gibi olumsuz duygular gelişirse, bu da öz-yeterliğin düşmesine ve daha zayıf performanslara yol açacaktır. Bu durum öz-yeterliğin hem bilişsel hem de duygusal yönünü ortaya koymaktadır (Lent, Brown, & Hackett, 2000). Aynı zamanda öz-yeterliğin, bireyin belirli bir alanda öznel veya nesnel mevcut becerisinden bağımsız olduğu varsayılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bir eylemle ilgili birey yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip olabilir ama aslında o eylemle

ilgili becerisinin seviyesi düşük olabilir. Ancak bu durumda da öz-yeterlik inancı yüksek olduğu için o eyleme ilişkin performansı da artış gösterecektir.

Bandura (1997), öz-yeterliğin global bir özellik olmadığını çünkü bireylerin yaşamlarının farklı alanlarında farklı öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Bir birey matematiğe ilişkin yüksek bir öz-yeterliğe sahip olabilirken İngilizceye ilişkin düşük bir öz-yeterliğe sahip olabilir. Dolayısıyla öz-yeterliğe ilişkin değerlendirmeler belirli alanlara göre yapılandırılmalıdır (Bandura, 1997). Ancak öz-yeterlik alana özgü olsa da bir alandaki yüksek öz-yeterliğin benzer alanlardaki öz-yeterliği artıracığı ifade edilmektedir (Bandura, 1986). Sonuç olarak birden fazla alanda yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin bu alana özgü öz-yeterliğe ek olarak geniş veya genel bir yüksek öz-yeterlik sergileme ihtimalleri oldukça yüksektir (Bandura, 1986; 1997).

Bandura (2001) ayrıca öz-yeterliğin, bireylerin hangi ortamda yer edineceğini ve ne tür etkinliklerle meşgul olacaklarını da etkilediğini ifade etmiştir. Olumlu öz-yeterliğe sahip olanlar, kendi algıları ve gerçekleştirilmeyi hedefledikleri amaçları ile örtüşen sosyal ortamları seçmeye yatkındırlar. Kendi değerlerini paylaşanlarla iletişim kurmaları olasıdır. Olumsuz bir öz-yeterlik algısı ise bir bireyin üzerinde kontrolünün olmadığı veya yapılandırmacı olmayan ortamları seçmesine sebep olur.

Bandura'ya (1995; 1997) göre öz-yeterlik inancının dört temel kaynağı vardır. Bunlar; (1) doğrudan deneyimler, (2) dolaylı deneyimler, (3) sözel ikna ve (4) psikolojik ve duygusal durumdur.

Doğrudan deneyimler öz-yeterliğin en etkili kaynağıdır; bir bireyin belirli bir görevde başarıya ulaşmış veya ulaşamayacağı konusunda delil sağlar (Bandura, 1997). Doğrudan deneyimler bireylerin bir görevi başarı ile tamamlaması veya bir hedefe ulaşmasıyla gerçekleşir. Başarıya ulaşmak olumlu bir öz-yeterlik algısı inşa eder; bireyler bir davranışta daha önce başarılı oldukları için daha sonra da aynı davranışı tekrarlama ve aynı sonuca ulaşma inancına sahip olurlar. Ancak başarısızlığı yaşamak da aynı etkiye sahiptir. Eğer bireyler belirli bir görevde başarıya ulaşamazsa, düşük bir öz-yeterliğe sahip olma ihtimalleri daha yüksektir (Bandura, 1997).

Dolaylı deneyimler diğer bireylerin eylemlerini gözlemleyerek gerçekleşirler (Bandura, 1997). Kendisine benzer bir bireyin belirli bir görevi ya da davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini gördüğü zaman, aynı görev ya da davranışta kendisinin de başarılı olabileceğini düşünen bireyin öz-yeterlik algısı yükselir. Diğerlerinin bir görevi

başarılı bir şekilde tamamladığını gören bireylerin kendilerinin de başarılı olacağını düşünme ihtimalleri yüksektir. Dolayısıyla model alma bir kişinin öz-yeterlik algısını artırma konusunda etkili bir yoldur (Bandura, 1997). Belirli bir alanda diğerleri için amaçlı bir şekilde başarı sergilemek, söz konusu alan veya davranış için öz-yeterliği olumlu bir şekilde etkileyecektir. Dolaylı deneyimler sınıf içerisinde akademik öz-yeterliği artırmak için kullanılabilir. Öğrenciler, akranlarının bir görevi tamamladığını veya bir içeriği başarılı bir şekilde öğrendiğini görürse o göreve ilişkin kendi inançlarında değişikliğe gidebilirler (Usher & Parajes, 2006).

Sözel ikna bireylerin güvendikleri kişilerden potansiyelleri ya da yeteneklerine ilişkin geri bildirim veya değerlendirme almalarıyla ilişkilidir. Bireysel yeteneklere ilişkin bu değerlendirici geri bildirimler söz konusu davranışa ilişkin öz-yeterlik algısı üzerinde bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997). Bireyler bir görevi gerçekleştirme konusundaki yeteneklerine ilişkin olumlu bir geri bildirim aldıklarında o görevi tamamlamada başarılı olacaklarını düşünme ihtimalleri daha yüksektir. Benzer bir şekilde geri bildirim olumsuz olursa, o davranış veya görevi tamamlama konusunda başarısız olacaklarını düşüneceklerdir (Bandura, 1997). Dolayısıyla bu durumda o davranışı sergilemek için çaba bile sarf etmeyebilirler.

Bir bireyin psikolojik durumu, endişe, stres ve gerginlik duygusu olarak ifade edilmektedir. Bireyin bu psikolojik durumlardan birini yaşaması, görevi tamamlama yeteneğindeki eksikliğin bir habercisi olabilir (Bandura, 1997). Bir görev ya da davranış girişiminden önce bireyin kendisini gergin hissetmesi, birey tarafından o davranışı gerçekleştirme konusundaki yetenek eksikliği olarak yorumlanabilir. Stres ve endişe gibi duygusal ve psikolojik durumlar bireyin davranış veya görevle ilgili başarı ya da başarısızlık beklentilerini etkileyebilir (Usher & Parajes, 2006). Öğrenciler özellikle stres ve endişe gibi fiziksel belirtilerin sergilenmesinin bir test, proje ya da farklı bir etkinlikte başarıya ulaşmak için hazırlıksız oldukları anlamına geldiğini düşünebilir ve dolayısıyla bu durum onların akademik öz-yeterlik algılarını düşürebilir.

Sonuç olarak bireylerin öz-yeterlik algılarını etkileyen dört kaynak bulunur. Bireyler bir işe başlayıp başarı ile bitirdiklerinde; başkalarının bir işi başarı ile bitirdiklerini gözlemlediğinde; güven duydukları bir kişinin kendilerine bir işi başarı ile tamamlayabileceği konusunda geri bildirim verdiğinde; bir işe başlarken stres ve endişe yerine kendine güven duyduklarında öz-yeterlik seviyeleri yükselir. Ancak tersi

durumlarda da öz-yeterlik algıları olumsuz etkilenir ve bu durum da performanslarına yansır.

Akademik Öz-Yeterlik

Alan yazında öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik arasında net bir ayrım vardır. Akademik öz-yeterlik, öz-yeterlik teriminin daha özel (spesifik) halidir ve bir bireyin belirli bir yeterlik alanındaki akademik görevler açısından ne ölçüde başarılı olacağına ilişkin inancıdır. Gore (2006), akademik öz-yeterliği bireyin akademik öz-düzenleyici davranışları başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Solberg, O'Brien, Villareal, Kennel ve Davis (1993) algılanan akademik öz-yeterliği, öğrencinin akademik bir işi başarı ile tamamlayabilmesine ilişkin inancı olarak ifade etmektedir. Bandura (1997) ise akademik öz-yeterliği akademik bir görevde belirlenen düzeye ya da belirli akademik bir hedefe başarılı bir şekilde ulaşmaya yönelik bireyin inancı olarak tanımlamaktadır. Buna paralel bir şekilde Schunk (1991) da akademik öz-yeterliği bireyin verilen akademik bir görevi belirlenen düzeyde başarılı bir şekilde gerçekleştirmesine dair inancı olarak açıklamaktadır.

Öğrencilerin belirli akademik görevlere ilişkin akademik öz-yeterliklerini etkileyen beş temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; (1) Öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki kontrol algıları, (2) öğrencilerin belirli bir görev ya da derste başarılı olacaklarına dair yeteneklerine ilişkin algıları, (3) sosyal açıdan karşılaştırmalara dayanarak öğrencilerin kendi yetenekleri üzerinde ne ölçüde yargıda buldukları, (4) öğrencilerin bir derse yönelik harcadıkları çaba miktarı ve (5) öğrencilerin ders materyallerini ne ölçüde önemli ve hayatları ile ilişkili gördükleridir (Schunk & Pajares, 2001).

Bong (1997), güçlü bir akademik öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin zorlayıcı görevleri üstlenmeye, verilen görevi bitirmek için yoğun çaba harcamaya, zorluklar karşısında daha ısrarcı olmaya, düşük düzeyde endişe sergilemeye ve daha etkili öğrenme stratejilerini kullanmaya daha istekli olduğunu belirtmektedir. Bireylerin akademik ortamlardaki öz-yeterlik düzeyleri sabit değildir ve diğer bireylerle olan etkileşimlere, çevreye ve kişinin kendi davranışlarına göre değişiklik gösterebilir.

Pajares ve Schunk (2001) akademik öz-yeterliğin üstbilis stratejilerinin kullanımı yoluyla bilişsel strateji kullanımını ve öz-düzenlemeyi etkilediğini savunmaktadır ve akademik öz-yeterliğin sınıf içi çalışma ve ev ödevleri ile sınav ve anlık sınavlardaki

başarı ve makale ve rapor yazımı ile ilişki içinde olduğunu belirtir. Wood ve Locke (1987) da yaptıkları çalışmada akademik öz-yeterlik ve öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve akademik öz-yeterliğin akademik performans ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yine çeşitli çalışmalarda okula yönelik motivasyon, performans ve akademik öz-yeterlik arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Bandura, 1996; Bong, 1997; Zimmerman, 2000). Ayrıca akademik öz-yeterliği yüksek olan bireylerin daha sıkı çalıştığı, görevlere kendilerini daha fazla verdiği, daha iyi öğrenme stratejilerine sahip olduğu ve stresle daha etkin başa çıktığı belirlenmiştir (Pajares, 2014; Zimmerman, 2000). Ayrıca Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) motivasyon, öz-yeterlik ve strateji kullanımı arasında olumlu ilişkiler bulunduğu sonucuna varmıştır. Overall, Deane ve Peterson (2011) ise yaptıkları çalışmada doktora öğrencilerinin danışmanlarından aldıkları desteğin niteliği, özerklik durumları ve araştırmaya yönelik öz-yeterlik algılarına odaklanmıştır. Sonuç olarak, özerk öğrenmeyi destekleyen danışman tutumlarının öğrencilerin araştırmaya dönük öz-yeterlik algılarının artmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

Akademik Motivasyon Kavramı

Bu bölümde mevcut çalışmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğinin kuramsal temelini oluşturan Öz-Belirleme Kuramı ve bu bağlamda motivasyon konusu ele alınmaktadır.

Öz-Belirleme Kuramı

Rochester Üniversitesi'nde meslektaş olan Deci ve Ryan, 1970lerden itibaren kuramın ilkelerini ortaya atmaya başlamış ve 1985'de yayınlanan kitaplarıyla kuramlarının temel kavramlarının çerçevesini oluşturmuşlardır (Pintrich & Schunk, 2002). Öz-Belirleme Kuramı insan motivasyonunu gelişim ve davranış düzenlemede kullanılan birey kaynaklarının önemine vurgu yaparak açıklamaktadır. Bu kuramda, insanların psikolojik gelişim ve bütünleşmeye yönelik etkin ve içsel yatkınlıklarının olduğu varsayılmaktadır. Buna göre insanlar içsel olarak sosyal ve fiziksel dünyalarını özümseme, yeni bakış açıları keşfetme ve daha büyük bir sosyal bütünlüğe kendilerini entegre etme ve bununla sıkı bağlar kurma mücadelesi içindedirler (Ryan & Deci, 2000a). Bu kurama göre insanlar doğaları gereği etkin ve meraklıdırlar. Bebeklerin keşfetmeyi amaçlayan davranışları bireyin çevreyle ilgili olma ve bilgileri bütünleştirmeye dönük içsel yatkınlıklarının bir kanıtıdır. Öz-Belirleme Kuramı, insan davranışlarının temel

sebebinin, bireyin kendi içsel ihtiyaçlarını karşılama arzusu olduğunu varsaymaktadır fakat bu durumda bile motivasyonun kesin olarak gerçekleşeceğinden emin olunamaz çünkü çevresel faktörlerin de söz konusu ihtiyaçları gidermeye yönelik eyleme geçme yatkınlığını bastırma veya teşvik etmede rolü vardır (Ryan & Deci, 2000a).

Öz-Belirleme Kuramı bireylerin psikolojik iyi oluşlarının, sosyal çevrelerinin niteliğine bağlı olduğunu altını çizmektedir. Bu çerçevede, bireyler belirli bir düzeyde işlev gösterebilmek için belirli psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olan dinamik organizmalar olarak görülürler. Öz-Belirleme Kuramı motivasyonun, üç psikolojik ihtiyacın giderilmesi ile oluşacağını savunur. Bunlar; özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olmaktır (relatedness) (Deci & Ryan, 2008). Aynen herhangi bir canlının olgunlaşma ve gelişmesi için belirli çevresel kaynaklara ihtiyaç duyması gibi, bireyler de potansiyellerine ulaşmak için özerklik, yeterlik ve ilişkili olma deneyimleri yaşamak zorundadır. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştığı sosyal bağlamlar, bu ihtiyaçları besleyen ya da engel olan bir ortam sunmaktadır. Bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaya yönelik psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan sosyal bağlamlar büyüme ve gelişimin gerçekleşmesi için gerekli ortamı sağlarken bu ihtiyaçları karşılamayan bağlamlar büyüme ve gelişimi baltalamakta ve önlemektedir (Deci & Ryan, 1985).

Öz-Belirleme Kuramında özerklik öğrenenlerin gerçekleştirdiği etkinliklerin kendileri tarafından başlatıldığını ve diğerleri tarafından kontrol edilmediğini düşündükleri düzey olarak tanımlanmaktadır (Deci & Ryan, 2002). Diğer bir tanıma göre ise özerklik, bireylerin bir etkinlik gerçekleştirirken kendi iradeleri doğrultusunda hareket etme ve seçim hissi ve psikolojik özgürlük duygusu yaşama arzularını temsil etmektedir (Deci & Ryan, 2000). Ryan, Deci ve Grolnick'e (1995) göre özerklik ihtiyacı "kendi kendini idare" durumunu ya da bireyin kendisi tarafından başlatılan ve düzenlenen eylemleri işaret etmektedir. Bireyler etkinliklerde kendilerini ne kadar fazla özerk hissedersen, içsel motivasyon düzeyleri o ölçüde yüksek olacaktır.

Öz-Belirleme Kuramında yeterlik bireyin etkinliklerde kendisine güven duyması ve etkin olmasını ifade etmektedir (Deci & Ryan, 2002). Söz konusu kavram nesnel bir yetenek ölçümünden ziyade yeterlik hissini ya da algılanan yeterliği ifade eder. Yeterlik ihtiyacı bireyin arzulan sonuçları elde etme ve aynı zamanda olumsuz sonuçlardan kaçınma konusunda kendini tamamen muktedir görmesidir. Bireyler bir etkinlikte

kendilerini ne ölçüde yeterlik sahibi hissederlerse, o etkinlikte bireyler, o ölçüde içsel motivasyon sahibi olurlar (Deci & Ryan, 1985).

İlişkili olma ihtiyacı ise bireylerin “güvenli bir birliktelik ya da bütünlük ortamında diğerleri ile olma hissine” duydukları ihtiyacı ifade eder (Deci & Ryan, 2002). Bu kavram bireyin diğer bireylerin yanı sıra bulunduğu topluluğa yönelik bir ait olma ya da bağlanma hissini içermektedir. Diğer bir ifade ile bireyin “sosyal dünyasına güvenli bir şekilde bağlanması ve kendini sevmeye ve saygı duyulmaya değer bulması” ihtiyacıdır (Jacobs & Eccles, 2000). Birey kendini bir toplulukla ne ölçüde ilişkili hissederse, o ölçüde içsel motivasyona sahip olur.

Motivasyon

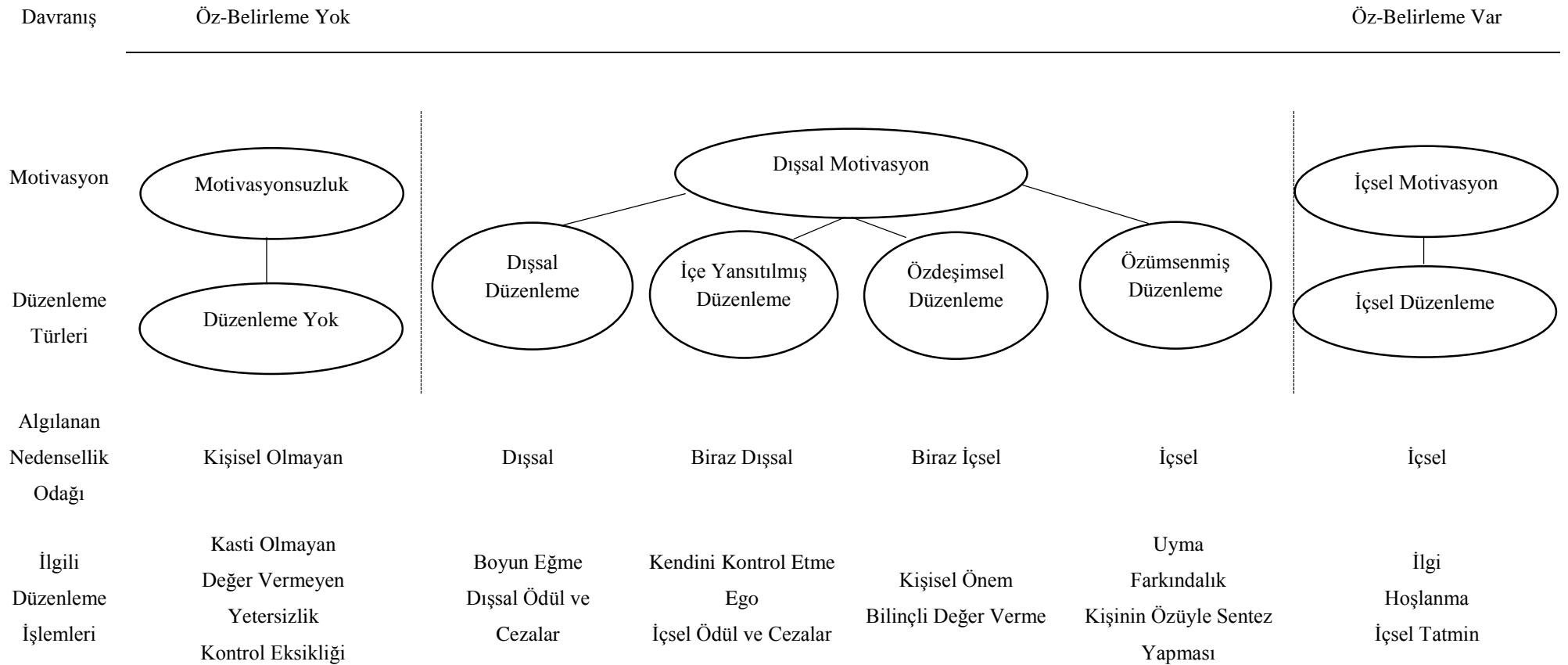
Genel olarak motivasyon kuramları motivasyonu bir bütün olarak ele alsa da Öz-Belirleme Kuramı motivasyon türleri arasında ayırım yapmaktadır. Bu ayırımın ardındaki düşünce, kişinin motivasyonunun türü veya niteliğinin, psikolojik sağlık ve iyi-oluş, etkin performans, yaratıcı problem çözme, derin ve kavramsal öğrenme gibi birçok önemli neticeyi yordamada genel bir motivasyondan daha önemli olabileceğidir. Çok sayıda araştırma bu düşüncenin geçerli olduğunu doğrulamaktadır (Deci & Ryan, 2008).

Öz-Belirleme Kuramında motivasyon üç şekilde kendini göstermektedir. Bu ayırımın özünde insanların bir etkinliği gerçekleştirmek için hiçbir isteği olmayabileceği, iç kaynaklı nedenlerle harekete geçebileceği ya da dış kaynaklı nedenlerle harekete geçebileceği düşüncesi yatar. İnsanlar bir etkinliğe değer verdikleri için veya bir dış zorlama olduğu için motive olabilirler. Aynı şekilde kişisel bir bağlılık sebebiyle ya da denetlenme korkusuyla bir davranış sergileyebilirler. İşte bu noktalardaki ayırım içsel ve dışsal motivasyonu göstermektedir (Ryan & Deci, 2000a).

Öz-Belirleme Kuramında motivasyonun üç şekilde kendini göstermesinin yanı sıra temel bir ayırım daha vardır. Bu temel ayırım özerk motivasyon ve kontrollü motivasyon arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Özerk motivasyon bireylerin bir etkinliğin değerini belirlediği ve bunu kendi öz algılarıyla bütünleştirdikleri içsel motivasyonu ve dışsal motivasyonun bazı türlerini içermektedir. Bireyler özerk bir şekilde motive olduklarında, eylemlerinde bir irade ya da kendi kendine onaylama duygusu yaşarlar. Buna zıt bir şekilde kontrollü motivasyon hem bireyin davranışının ödül ve ceza ürünü olduğu dışsal düzenlemeyi hem de eylemin düzenlenmesinin kısmen içselleştirilmiş ve onaylanma, utanç duygusundan kaçınma ve ego gibi faktörlerle

harekete geçirilen ie yansıtılmış düzenlemeyi içerir. Bireyler kontrollü olduğunda belirli bir şekilde düşünme, hissetme ve hareket etme baskısı yaşarlar. Hem zerk hem de kontrollü motivasyon, davranışı harekete geçirir ve yönlendirir (Deci & Ryan, 2008). Kuramın ngrdğ motivasyon türleri ve düzenleme biçimleri şekil 3’de görülmektedir.

Şekil 3. Öz-Belirleme Yelpazesi



Alındığı Kaynak: Ryan ve Deci (2000a)

Şekil 3 incelendiğinde yelpazenin sol ucunda harekete geçmeye karşı isteksizlik durumu olan motivasyonsuzluk bulunmaktadır. Bireylerin motivasyonu bulunmadığında ya hiç eyleme geçmezler ya da isteksiz bir şekilde sadece hareketleri yaparlar. Yelpazenin en sağında bir etkinliği içsel tatmin için yapma durumu olan içsel motivasyon bulunmaktadır. Bu iki motivasyon türünün arasında ise düzenlemenin ne ölçüde özerk olduğunu belirten dışsal motivasyon türleri bulunur. Söz konusu şekil içsel ve dışsal motivasyon başlıkları altında daha detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

İçsel Motivasyon

Öz-Belirleme yelpazesinin sağ ucunda bulunan içsel motivasyon, bilişsel ve sosyal gelişimin temeli olan uzmanlaşma arzusu, merak ve keşfetmeye yönelik doğal yatkınlığı ifade eder (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993). İçsel motivasyon bir etkinliği dış kaynaklı herhangi bir ödül yerine içsel tatmin için gerçekleştirmek olarak tanımlanabilir (Ryan & Deci, 2000b) İçsel motivasyon eylemden alınan zevk üzerine inşa edilir ve davranışa ilişkin herhangi bir dışarıdan gelen ödülle ilgili değildir. İçsel motivasyon içsel denetim odağında yapılan bir seçim ve inançtan kaynaklanır (Ryan & Deci, 2000a).

İçsel motivasyonla ilgili araştırmalar ilk olarak hayvanlarla gerçekleştirilmiştir ve bir ödül veya cezanın olmadığı durumlarda birçok organizmanın keşfetme, merak ve eğlence temelli davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu davranışların içsel kaynaklı oldukları düşünülmüştür. İnsanlar da doğumlarından itibaren etkin, araştırmacı, meraklı ve eğlence seven varlıklardır ve bunları yapmak için fazladan bir teşvike ihtiyaçları yoktur (Ryan & Deci, 2000b). İçsel motivasyon çeşitli davranışları harekete geçirir ve bu davranışları gerçekleştirmenin ödülü de özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Deci & Ryan, 1985). Bu içsel ihtiyaçlar konunun ilk kısmında açıklanmıştır.

Şekil 3 üzerinden açıklamak gerekirse, içsel motivasyon içsel olarak düzenlenir. Diğer bir ifadeyle bireyler içsel olarak motive olduklarında bunu içsel kaynakları doğrultusunda düzenlerler. Düzenleme dışarıdan gelecek ödüle göre değil bireyin kendi içsel ihtiyaçlarına göre birey tarafından yapılır. Benzer bir şekilde bu bağlamda bireyin nedensellik odağı da içseldir. Diğer bir ifade ile bireyin davranışlarının sebebi içsel ihtiyaçlarıdır. Bu düzenlemeler bireyin bir etkinliğe karşı ilgi duyması, hoşlanması veya

etkinlik sırasında içsel tatmin yaşaması vasıtasıyla olur. Bu şekildeki davranışlar ayrıca oldukça özerktir ve öz-belirlemeyi temsil eder.

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon bir etkinliğin dışarıdan gelen bir ödülü elde etmek için gerçekleştirilmesinin altında yatan motivasyondur (Ryan & Deci, 2000b). Örneğin, bir çocuk okumadan zevk almak için değil de kendisinin sınavda iyi not almasını sağlayacak bilgileri edinmek amacıyla bir kitabı okuyabilir. Bu dışsal motivasyonlu çocuk kitap okuma sonunda gelecek olan dışsal ödülle ilgilenmektedir. İçsel motivasyonun daha üstün olduğu araştırmalarla belirlenmiş olmasına rağmen insanların etkileşim içinde olduğu birçok etkinlik dışsal olarak motive edilmektedir (Ryan & Deci, 2000a).

Şekil 3 incelendiğinde, en az özerkliğe sahip dışsal olarak motive edilmiş davranışlar dışsal düzenlemenin olduğu davranışlardır. Bu tür davranışlar bir ceza veya ödül ihtimaline karşı gerçekleştirirler. Dışsal düzenlenmiş davranış sergileyen bireyler kontrollü motivasyona sahiptir ve eylemleri dışsal bir nedensellik odağına sahiptir. (DeCharms, 1968). İkinci dışsal motivasyon türü içe yansıtılmış düzenleme olarak adlandırılmıştır. İçe yansıtma, bir düzenlemeyi kabullenmeyi içermektedir ancak bu düzenleme bireyin tamamen kendisine ait değildir. Davranışın suçluluk veya endişe duygusundan kaçınmak veya gurur gibi egoya ilişkin duygulara erişmek için gerçekleştirildiği nispeten kontrollü bir düzenlemeyi içerir (Deci & Ryan, 1995). İçsel olarak harekete geçirilse de içe yansıtılmış davranışlar dışsal bir nedensellik odağına sahiptirler. Dışsal motivasyonun biraz daha özerk ya da öz-belirlenmiş türü özdeşimsel düzenlemedir. Özdeşimleme, bir davranışsal hedef ya da düzenlemeye bilinçli bir değer vermeyi yansıtır ve eylem kişi için önemli olarak kabul edilir veya kişi tarafından sahip çıkılır. Son olarak dışsal motivasyonun en özerk türü özümsemiş düzenlemedir. Özdeşimsel düzenlemeler tamamen bireyin kendisine uyarlandığında özümsemiş düzenleme gerçekleştirir. Diğer bir ifadeyle, özdeşimsel düzenlemeler değerlendirilir ve kişinin diğer değer ve ihtiyaçlarına uyarlanır. Özümsemiş motivasyon olarak nitelendirilen eylemler içsel motivasyonla birçok niteliği paylaşır fakat yine de dışsal motivasyon olarak ele alınır çünkü içsel bir tatmin yerine farklı neticelere ulaşmak için gerçekleştirilirler (Ryan & Deci, 2000a).

Bireyler düzenlemeleri içselleştirdikçe ve kendi özlerine uyarladıkça, eylemlerinde daha fazla özerklik yaşarlar. Bu süreç zamanla aşamalar halinde gerçekleşir

ancak bu, bütün davranışların şekil 3'deki yelpazenin her aşamasından geçerek ilerleyeceği anlamına gelmez. Aksine, bireyler önceki deneyimleri ve mevcut durumsal faktörlere dayanarak bu yelpazedeki herhangi bir noktaya denk gelen yeni bir davranış düzenlemesini içselleştirebilirler (Ryan, 1995). Yine de bireyin özüne uyarlanacak davranışların aralığı, bilişsel kapasiteler ve ego gelişimi ilerledikçe zamanla artacaktır ve çocukların genel düzenleme stili zamanla daha içsel ve öz-düzenlenmiş olma eğilimindedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde motivasyonun birçok konu ile ilişkisini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak burada çalışmanın ana konusu olan özerk öğrenme ile ilişkili çalışmalar ele alınmaktadır. Chalupa ve Haseborg (2014) yaptıkları çalışmada bireylerin özerk öğrenme seçimlerinin artması ile motivasyonlarının yükselmesi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğrenciler özerk öğrenmeye yönelik daha fazla seçim yaptıkça motivasyonları da o ölçüde artmıştır. Dickinson (1995) da alan yazın taraması şeklinde yaptığı çalışmada özerklik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi açık bir şekilde ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde Spratt, Humphreys ve Chan (2002) yaptıkları çalışmada, motivasyonun özerklik için bir ön koşul olduğu ve motivasyon olmadığı durumlarda özerk öğrenme uygulamalarının dizginlendiği sonucuna varmıştır. Garcia ve Pintrich (1996) de çalışmalarında üniversite öğrencilerinin motivasyonlarının, özerk öğrenme deneyimleri ile olumlu bir ilişki içinde olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca özerklik algılarının sadece içsel motivasyon üzerinde değil aynı zamanda öz-yeterlik algıları üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Kısaca özetlemek gerekirse, motivasyon ve özerk öğrenme üzerindeki çalışmalarda bu iki faktör arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak bazı çalışmalar yüksek motivasyonun özerkliği artırdığını ifade ederken bazıları özerkliğin motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Bu durum iki değişkenin de birbirini karşılıklı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” bir araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile cinsiyet, yaş, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf seviyeleri, genel not ortalamaları, mezun oldukları lise türü ve aile gelir durumu gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öz-yeterlik ve motivasyonun özerk öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma içerisinde iki farklı süreçte veriler toplanmıştır. İlk olarak ölçek uyarlama çalışması için nispeten daha az katılımcı ile uygulama yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasından sonra ana uygulama için daha geniş çaplı bir katılımcı sayısı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde ilk olarak ölçek uyarlama çalışmasına ilişkin olarak ve devamında da ana uygulamaya ilişkin olarak çalışma grubu ve evren-örneklem bilgileri verilmiştir.

Araştırmanın ölçek uyarlama sürecinin çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de orta ölçekli bir ildeki üniversitenin Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünün birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 370 öğrenci oluşturmaktadır. Birinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler genel not ortalamasına sahip olmadıkları için araştırmanın ana uygulamasına dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda ölçek uyarlama çalışması için birinci sınıflar tercih edilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasından

sonra ana uygulama için ise iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ölçek uyarlama çalışması için gerçekleştirilen ölçek uygulama sürecinde eksik verinin fazla olduğu veya uç değerlere sahip olan verilerin çıkarılmasından sonra ölçek uyarlama çalışması toplam olarak 335 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında yer alan katılımcılara ilişkin yaş, cinsiyet ve bölüm bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yaş, Cinsiyet ve Bölümlere Göre Katılımcıların Dağılımı

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Yaş	18 ve altı	140	41.8
	19	137	40.9
	20 ve üstü	58	17.3
	Toplam	335	100
Cinsiyet	Erkek	106	31.6
	Kadın	229	68.4
	Toplam	335	100
Bölüm	Reh. Ve Psk. Dan.	111	33.1
	Sınıf Öğrt.	67	20
	Türkçe Öğrt.	53	15.8
	Bilg. Öğr. Tek. Öğrt.	46	13.7
	Sosyal Bil. Öğrt.	58	17.3
	Toplam	335	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın ilk aşamasında yer alan toplam 335 katılımcının 140’ı (%41.8) 18 yaş ve altında, 137’si (%40.9) 19 yaşında ve 58’i (%17.3) 20 yaş ve üstündedir. Buna ek olarak katılımcıların 106’sı (%31.6) erkek ve 229’u (%68) kadındır. Ayrıca katılımcıların 111’i (%33.1) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 67’si (%20) Sınıf Öğretmenliği, 53’ü (%15.8) Türkçe Öğretmenliği, 46’sı (%13.7) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve 58’i (%17.3) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Ölçek uyarlama aşamasında yer alan bütün katılımcılar birinci sınıf öğrencisidir.

Araştırmanın ikinci aşamasının genel evrenini eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de orta ölçekli bir ildeki üniversitenin Eğitim Fakültesinin Sınıf

Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünün iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 1465 öğrenci oluşturmaktadır. Bu aşamaya birinci sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir çünkü araştırma kapsamında öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın çalışma evreni ulaşılabilir olduğu için örneklem alma yoluna gidilmemiş ve çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 1465 öğrenci oluşturmaktadır fakat uygulama sırasında ulaşılamayan öğrencilerin sayısı 284'dür. Dolayısıyla uygulama toplam 1181 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dağıtılan toplam 1181 veri toplama aracından 928'i geri dönmüştür. Dağıtılan veri toplama aracının geri dönüş oranı %78.57'dir. 928 katılımcının verileri incelendiğinde kayıp verisi fazla olan veya uç değerlere sahip olduğu için veri setinden çıkarılan katılımcıların sayısı da 152'dir. Sonuç olarak veriler temizlendikten sonra bu çalışmada toplam 776 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Tablo 2'de çalışma evrenini oluşturan ve araştırmaya dâhil edilen katılımcılara ilişkin bölüm, sınıf ve cinsiyet bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2. Çalışma Evreni ve Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Bölüm, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölümler	Sınıf Düzeyi	Evrendeki Öğrenci Sayısı	Araştırmadaki Öğrenci Sayısı		
			Erkek	Kadın	Toplam
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2. Sınıf	55	11	13	24
	3. Sınıf	55	10	20	30
	4. Sınıf	50	12	6	18
	Toplam	160	33	39	72
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2. Sınıf	55	5	12	17
	3. Sınıf	55	2	24	26
	4. Sınıf	90	14	23	37
	Toplam	200	21	59	80
Sınıf Öğretmenliği	2. Sınıf	105	11	31	42
	3. Sınıf	105	13	46	59
	4. Sınıf	200	32	95	127
	Toplam	410	56	172	228
Türkçe Öğretmenliği	2. Sınıf	55	9	22	31
	3. Sınıf	55	9	25	34
	4. Sınıf	40	8	17	25
	Toplam	150	26	64	90
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2. Sınıf	60	14	19	33
	3. Sınıf	60	22	16	38
	4. Sınıf	110	18	14	32
	Toplam	230	54	49	103
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2. Sınıf	110	12	39	51
	3. Sınıf	110	22	48	70
	4. Sınıf	95	32	50	82
	Toplam	315	66	137	203
Toplam		1465	256	520	776

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, iki, üç ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğrencisi toplam 160 öğrencinin 72’sine; Fen Bilgisi bölümü öğrencisi toplam 200 öğrencinin 80’ine; Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencisi toplam 410 öğrencinin 228’ine; Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencisi toplam 150 öğrencinin 90’ına; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencisi toplam 230

öğrencinin 103'üne ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencisi toplam 315 öğrencinin 203'üne ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcıların yaşlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Yaş	19 ve Altı	70	9.0
	20	191	24.6
	21	205	26.4
	22	192	24.7
	23	67	8.6
	24	31	4.0
	25 ve Üstü	20	2.6
	Toplam	776	100.0

Tablo 3'den de anlaşılacağı üzere toplam 776 katılımcının 70'i (%9) 19 yaş ve altında; 191'i (%24.6) 20 yaşında; 205'i (%26.4) 21 yaşında; 192'si (%24.7) 22 yaşında; 67'si (%8.6) 23 yaşında; 31'i (%4) 24 yaşında ve 20'si (%2.6) 25 yaş veya üstündedir.

Katılımcıların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimine göre dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yerleşim Birimine İlişkin Dağılımları

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Yerleşim Birimi	Büyükşehir	200	25.8
	Şehir	388	50.0
	Kasaba	87	11.2
	Köy	101	13.0
	Toplam	776	100.0

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere toplam 776 katılımcının 200'ü (%25.8) yaşamının büyük bölümünü büyükşehirde; 388'i (%50) şehirde; 87'si (%11.2) kasabada ve 101'i (%13) köyde geçirmiştir.

Katılımcıların üniversite yaşantısına kadar ikamet ettikleri coğrafi bölgelere ilişkin dağılımları Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Coğrafi Bölgelerine İlişkin Dağılımları

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Coğrafi Bölgeler	Marmara	85	11.0
	Ege	48	6.2
	İç Anadolu	163	21.0
	Akdeniz	116	14.9
	Karadeniz	249	32.1
	Doğu Anadolu	52	6.7
	Güney Doğu Anadolu	63	8.1
	Toplam	776	100.0

Tablo 5’den de anlaşılacağı üzere toplam 776 katılımcının 85’i (%11) Marmara; 48’i (%6.2) Ege; 163’ü (%21) İç Anadolu; 116’sı (%14.9) Akdeniz; 249’u (%32.1) Karadeniz; 52’si (%6.7) Doğu Anadolu ve 63’ü (%8.1) Güney Doğu Anadolu bölgesinde ikamet etmektedir.

Katılımcıların mezun olunan lise türü değişkenine göre dağılımı Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Dağılımları

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Lise Türü	Anadolu-Fen Lisesi	195	25.1
	Genel Lise	417	53.7
	Öğretmen Lisesi	48	6.2
	Teknik-Meslek Lisesi	89	11.5
	Diğer	27	3.5
	Toplam	776	100.0

Tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere toplam 776 katılımcının 195’i (%25.1) Anadolu ve Fen Lisesi; 417’si (53.7) Genel Lise; 48’i (%6.2) Öğretmen Lisesi; 89’u (%11.5) Teknik-Meslek Lisesi ve 27’si (3.5) Diğer lise mezunudur.

Katılımcıların aile gelir durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Dağılımları

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Aile Gelir Durumu	0-500 TL	40	5.2
	501-1000 TL	166	21.4
	1001-1500 TL	171	22.0
	1501-2000 TL	143	18.4
	2001-2500 TL	116	14.9
	2501-3000 TL	67	8.6
	3001-3500 TL	21	2.7
	3501 ve Üstü	52	6.7
	Toplam	776	100,0

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere toplam 776 katılımcının 40’ının (%5.2) ailesi 0-500 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 166’sının (%21.4) ailesi 501-1000 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 171’inin (%22) ailesi 1001-1500 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 143’ünün (%18.4) ailesi 1501-2000 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 116’sının (14.9) ailesi 2001-2500 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 67’sinin (%8.6) ailesi 2501-3000 Türk Lirası arasında bir aylık gelire; 21’inin (%2.7) ailesi 3001-3500 Türk Lirası arasında bir aylık gelire ve 52’sinin (%6.7) ailesi 3501 Türk Lirası veya üstünde bir aylık gelire sahiptir.

Katılımcıların genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Genel Not Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	<i>n</i>	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Genel Not Ortalamaları	776	21.58	89.94	72.08	9.24

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere katılımcıların sahip olduğu en düşük genel not ortalaması 21.58’ken en yüksek ortalama 89.94’dür. Katılımcıların genel not ortalamalarının ortalaması 72.08; standart sapma ise 9.24’dür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Özerk Öğrenme Ölçeği”, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Vallerand ve meslektaşları (1992) tarafından geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde verilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik ve akademik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Bu form ile katılımcıların cinsiyet, yaş, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, geldikleri coğrafi bölge, aile gelir durumları, bölüm, sınıf, mezun olunan lise türü ve genel not ortalamalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Özerk Öğrenme Ölçeği

“Özerk Öğrenme Ölçeği” bireylerin özerk öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipindedir. İki madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin özerk öğrenme becerilerinin o derece yüksek olduğunu ifade etmektedir.

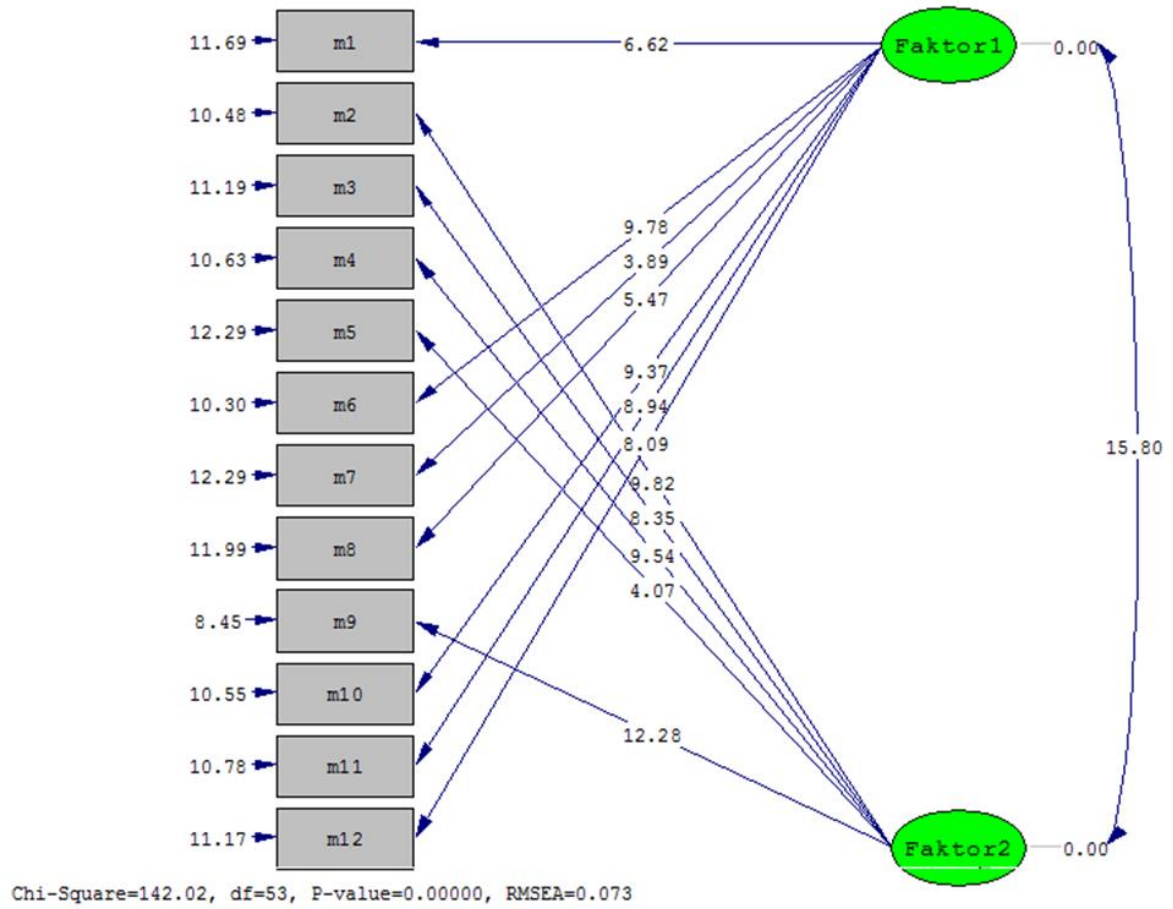
Ölçek geliştirilme aşamasında ilk olarak alan yazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler incelendiğinde birbiri ile aynı anlama gelenler çıkarılmış ve 16 madde kalmıştır. Daha sonra bu 16 madde özerk öğrenme konusunda uzman dört akademisyenle paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda madde sayısı 14’e düşmüştür. Bu 14 madde ile ilk uygulama yapılmıştır. İlk uygulamanın yapıldığı grup Psikoloji bölümünde öğrenim gören toplam 214 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine (temel bileşenler) tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucu iki maddenin faktör yükünün .40 değerinden düşük olduğu gözlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. 12 maddelik ölçeğin korelasyon matrisi incelendiğinde katsayıların .30 değerinde veya daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğü için Kaiser-Meyer-Okin değeri .83 olarak saptanmış ve Bartlett

küresellik testinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Yapılan faktör analizine göre özdeğeri 1'den büyük üç faktör saptanmıştır. Ancak yama-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü yapı sergilediği görülmüştür. Bu iki faktörlü yapı Monte Carlo temel bileşenler analiziyle doğrulanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .81; birinci faktör için .83 ve ikinci faktör için .72 olarak bulunmuştur. Birinci faktör yedi maddeden oluşmaktadır ve Öğrenme Bağımsızlığı ismi verilmiştir. Bu faktördeki maddeler öğrenme sorumluluğu, yeni deneyimlere karşı açıklık ve içsel motivasyon gibi noktaları içermektedir. İkinci faktör ise beş maddeden oluşmaktadır ve Çalışma Alışkanlıkları olarak isimlendirilmiştir. Bu faktördeki maddeler daha çok öğrenme ve çalışma uygulamaları ile ilişkilidir.

Bu ilk uygulamadan sonra ölçeğin geçerliğini sınamak, faktör yapısının yine aynı çıkıp çıkmayacağını görmek ve ölçeğin diğer benzer bir ölçekle eş zamanlı geçerliğini ölçmek amacıyla farklı bir grupta tekrar uygulama yapılmıştır. İkinci grup Sosyal Bilimler, Hukuk ve İşletme bölümlerinde öğrenim gören 174 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu uygulamada referans alınan diğer ölçek Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”dir. İkinci uygulamadan sonra “Özerk Öğrenme Ölçeği” tekrar faktör analizine (temel bileşenler) tabi tutulmuştur. Örneklem büyüklüğü için Kaiser-Meyer-Okin değeri .83 olarak bulunmuş ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. 12 maddelik ölçeğin korelasyon matrisi incelendiğinde katsayıların .30 değerinde veya daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizine göre yine özdeğeri 1'den büyük üç faktör saptanmıştır. Ancak yama-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde ölçeğin iki faktörlü yapı sergilediği görülmüştür. Bu iki faktörlü yapı Monte Carlo temel bileşenler analiziyle doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .78, birinci faktör için .73 ve ikinci faktör için .76 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik katsayıları ilk uygulamada daha yüksek çıkmıştır. Eşzamanlı geçerlik için “Özerk Öğrenme Ölçeği” ve “Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” altboyutlarındaki korelasyonlar .33 ile .91 arasında değişmektedir. Sonuç olarak “Özerk Öğrenme Ölçeği”nin bireylerin özerk öğrenme düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecine başlanmadan ilk olarak orijinal ölçeğin yazarı Macaskill ve Taylor'dan gereken izin elektronik posta yoluyla alınmıştır. Daha sonra ölçek beş dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerden tek bir form oluşturulmuştur. Bu form maddelerin İngilizce orijinali ile birlikte Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapan 10 okutmana gönderilmiş ve çevirilerin uygun olup olmadığı, eğer uygun değilse önerileri sorulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçek tekrar gözden geçirilip doktorasını yurt dışında tamamlayan Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir uzmana gönderilmiş ve Türkçeye çevrilen maddeleri tekrar İngilizceye çevirmesi istenmiştir. Bu aşamadaki çevirilerde tutarlılık olduğu gözlenmiş ve ölçek uygulamasına geçilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra kayıp veriler çıkarılmış ve toplam 335 katılımcının verileri "SPSS 18 for Windows" paket programına girilmiştir. Burada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Daha sonra Lisrel yazılımında Doğrulayıcı Faktör Analizine geçilmiştir. DFA'ya ilişkin Path Diagramı Şekil 4'de, uyum indeksleri ise Tablo 9'da verilmiştir.

Şekil 4. Özerk Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Path Diyagramı



Şekil 4 incelendiğinde tüm madde için hesaplanan t değerlerinin 0,01 manidarlık düzeyi için belirlenen kritik değer olan 2,56'dan büyük olduğu görülmektedir. Bu durum her bir maddenin kendi faktörünü iyi bir şekilde temsil ettiği ve ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Model uyumu için parametre tahminlerinin path diyagramı ile incelemesinden sonra kurulan modelin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlayan uyum indeksleri incelenmiştir. Özerk öğrenme ölçeğine ilişkin kurulan modele ilişkin uyum indeksleri yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilmiştir. Bu indeksler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Özerk Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Değerler
Serbestlik Derecesi (sd)	53
Ki-Kare (X^2)	142.02
X^2/sd	2.68
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0.073
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0.92
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0.93
Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	0.90
Artık ortalamaların Karekökü (RMR)	0.058
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0.88
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)	0.90

Ki-kare değeri, orijinal değişkene ait kovaryans matrisinin önerilen matristen farklı olup olmadığını test etmede kullanılan bir uyum iyiliği indeksidir. Ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistiktir. Bu nedenle hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı oldukça önem kazanmaktadır. Bu oranın 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Bu çalışmada hesaplanan ki-kare değeri 142.02 ve serbestlik derecesi 53'tür. Hesaplanan ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı $142.02 / 53 = 2.68$ olup elde edilen bu değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) merkezi olmayan X^2 dağılımında, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan uyum indeksinin 0.00 ile 0.05 arasında olması mükemmel bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 aralığında olması ise iyi bir uyumun varlığını göstermektedir (Brown, 2006; Sümer, 2000). Bu çalışmada elde edilen ortalama hata karekök değeri 0.073 olup bu değer iyi bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Artık ortalamaların karekökü (RMR) evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryansların ortalamasıdır. RMR değeri 0 ile 1 arasında değer alır ve 0.05'den küçük olması mükemmel uyuma, 0.08'den küçük olması ise iyi uyuma işaret eder (Brown, 2006). Bu çalışmada elde edilen RMR değeri 0.058 olarak bulunmuş olup neredeyse mükemmel iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır. Bu indeks için belirlenen kritik değerler ise 0.90 ve üzeri olması iyi bir uyumu, 0.95 ve üzeri olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu çalışmada hesaplanan karşılaştırmalı uyum indeksinin değeri 0.92'dir. Elde edilen bu değer iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

İyilik uyum indeksi (GFI) modelin örneklemedeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI iyilik uyum indeksi değerinin de CFI indeksine benzer şekilde 0.90 ve üzeri olması iyi bir uyumu, 0.95 ve üzeri olması ise mükemmel uyumu (Sümer, 2000) Bu çalışmada elde edilen uyum iyiliği indeksi değeri 0.93 olup bu değer iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) serbestlik derecesine göre düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (GFI) değeridir. Bu indeksin 0.90 ve üzeri olması iyi bir uyumun varlığını, 0.95 ve üzeri olması ise mükemmel bir uyumun varlığını göstermektedir. Bu çalışmada hesaplanan Düzenlenmiş iyilik uyum indeksinin değeri 0.90 olup elde edilen bu değer iyi bir uyumun varlığına işaret etmektedir.

Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) bağımsızlık modelinin X^2 değeri ile modelin X^2 değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminlemesini değerlendirir. Ancak NFI küçük örneklemlerde, model için var olandan daha az bir uyum verebilir. Bu durumda NFI, serbestlik derecesi de hesaba dâhil edilerek yeniden hesaplanır ve bu değer Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) olarak adlandırılır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu indekslere ilişkin olarak iyi bir uyum için 0.90 ve üzeri olması, mükemmel uyum için ise 0.95 ve üzeri olması beklenmektedir. Bu çalışmada hesaplanan NFI ve NNFI değerleri incelendiğinde sırasıyla 0.88 ve 0.90 olduğu görülmektedir. NFI

değerinin kritik değerin çok az bir farkla gerisinde kalmasının nedeni bu değer in örneklem büyüklüğünde etkilenmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu nedenle serbestlik derecesi dikkate alınarak hesaplanan NNFI değeri dikkate alınmalıdır. NNFI uyum indeksi ise iyi bir uyumun var olduğunu göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde indekslerin genel olarak iyi bir uyumun varlığına işaret ettiği gözlenmektedir. Buna göre kurulan ölçüm modelinin verilerle uyum içerisinde olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle çalışma kapsamında uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği'nden elde edilen verilerin ölçeğin orijinal formuna ilişkin yapıyı doğruladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Ölçek uyarlama çalışmasından sonra ana uygulamaya geçilmiş ve ölçek diğer veri toplama araçları ile birlikte toplam 776 katılımcıya uygulanmıştır. Ana uygulamada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak "Özerk Öğrenme Ölçeğinin" Türkçe formu geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

"Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" bireylerin akademik açıdan öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiş ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek yedi maddeden oluşmaktadır ve 4'lü likert tipindedir (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor). Bir madde ters kodlanmaktadır. Ölçek tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin akademik öz-yeterliklerinin o derece yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Orijinal ölçek 68 tıp öğrencisinden oluşan bir grupta uygulanarak geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği, içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonu incelenerek test edilmiştir. Bu doğrultuda uygulanan "Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Performans Korkusu Ölçeği" ile "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" arasındaki korelasyonlar sırasıyla .37 ve -.49 olarak tespit edilmiştir. Ölçek içeriğinin konuya uygunluk gösterdiği ve test edilen diğer psikolojik özelliklerin ölçeğin geçerliği için bilgi verdiği ifade edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma sürecinde ilk olarak ölçek araştırmacılar tarafından Almancadan Türkçeye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan ölçek daha sonra üç dil uzmanının kontrolüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek Türkçeye

uygunluk açısından bir Türk Dili uzmanına ve içeriğe uygunluk açısından öz-yeterlik alanında çalışan akademisyenlerin görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama aşaması toplam 672 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ile “Benlik Saygısı Ölçeği” birlikte uygulanmıştır. Veriler SPSS 10.0 programına girildikten sonra ölçek, yapı geçerliğini incelemek adına faktör analizine tabi tutulmuştur. Örneklem büyüklüğü için Kaiser-Meyer-Olkin değeri .83 olarak bulunmuş ve Bartlett küresellik testinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin korelasyon matrisi incelendiğinde katsayıların .30 değerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Temel bileşenler analizine göre ölçeğin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin “Benlik Saygısı Ölçeği” ile olan korelasyonu orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bulunmuştur ($r = .435, p < .01$). Sonuç olarak “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” güvenilir ve geçerli bir ölçektir. Bunlara ek olarak bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu çalışmada kullanılması için yazarlardan gerekli izin elektronik posta yoluyla alınmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği

“Akademik Motivasyon Ölçeği” öğrencilerin içsel, dışsal ve motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand ve meslektaşları (1992) tarafından geliştirilmiş ve Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve 7’li likert tipindedir. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme-İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır. Ölçeğin alt-testlerinden alınan yüksek puanlar öğrencilerin ilgili boyutta o derece yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ölçekten elde edilen puanlarla bir öz-belirlenim endeksi hesaplanmakta ve böylece tek bir akademik motivasyon puanı elde edilebilmektedir. Öz-belirlenim endeksini hesaplamak için $[(2x(İMBİ+İMBA+İMH)/3+1xDMT)-((1x(DMD+DMKİ)/2+2x(MS)))]$ formülü kullanılır (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003). Ölçeğin başında “Neden okula gidiyorsunuz?” sorusu yer alır ve sorunun hemen altında “Çünkü” ifadesi yer alır. Katılımcı her maddenin başına çünkü ifadesi getirerek “hiç uyuşmuyor” ile “tam olarak uyuşuyor” seçenekleri arasında toplam yedi seçenekten birini işaretleyerek cevaplandırır.

Motivasyonsuzluk boyutundaki ifadeler terstir ancak puanlama yaparken bir değişiklik yapılmaz. Yani ölçekte ters puanlanacak madde yoktur.

Ölçeğin orijinal formu araştırmacılar tarafından ilk olarak Fransızca dilinde geliştirilmiş ve daha sonra İngilizce diline uyarlanmıştır. İngilizce versiyonunun oluşturulma çalışması 745 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonundaki bulgulara göre normlaştırılmış uyum indeksi .93, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi .91 ve iyilik uyum indeksi .94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca alt-ölçekler arasındaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .83 ile .86 arasında değiştii gözlenmiştir (Vallerand, ve diğerleri, 1992).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucu 3 madde ölçek dışı kalmış ve toplam 5 faktör ortaya çıkmıştır. Bu noktada araştırmacı eldeki verilerin ölçeğin orijinal yedi faktörlü yapısına ne ölçüde uyum sağladığını sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgulara göre karşılaştırılmalı uyum indeksi, normlaştırılmış uyum indeksi ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi değerleri .81 ile .94 arasındadır. Ayrıca ölçeğin tümünün ve alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı sadece İMH altboyutu hariç (.67) .70'den büyüktür. Sonuç olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği"nin Türkçe formu güvenilir ve geçerli bir ölçektir (Karagüven, 2012). Ayrıca bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Karagüven ilgili makalesinde referans verildiği sürece ölçeği kullanmak için bir izne gerek olmadığını belirttiği için yazardan ayrıca bir izin talebinde bulunulmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin ilk kısmı olan ölçek uyarlama çalışması için gereken veriler 2014 yılının Ekim ayının ilk haftasında toplanmıştır. Araştırmacı gerekli izni aldıktan sonra ilgili bölümlerin ders saatlerinde dersin öğretim üyesi ile önceden görüşerek sınıflara gidip ölçeği uygulamıştır. Uygulamaya geçilmeden önce katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve katkıları için teşekkür edilmiştir. Ölçeğin doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Bu kapsamda toplam 370 öğrenciden veri toplanmış, 335'i çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci kısmı olan ana uygulama için gereken veriler 2014 yılının Kasım ayının üçüncü haftasında toplanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce araştırmacı ilgili üniversitenin eğitim fakültesi dekanlığından yazılı izin almıştır. Uygulama haftasında bazı sınıflarda uygulamayı araştırmacı kendisi ders saatleri içinde gerçekleştirirken bazı sınıflara optik formlar dağıtılmış ve öğrencilerden formları doldurduktan sonra geri getirmeleri istenmiştir. Formların doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu kapsamda 1181 öğrenciye ulaşılmış, 928'i geri dönüş yapmış ve 776'sı çalışma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin toplanması sürecinde optik formlar kullanıldığı için formlar okutulmuş ve toplam 928 katılımcının verileri "SPSS 18 for Windows" paket programına aktarılmıştır. Bu aşamada ilk olarak verilerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu doğrultuda kayıp veriler incelenmiş ve kayıp değere sahip veriler çıkarılmıştır. Daha sonra uç değerlere z puanları ile bakılmış ve ± 3 aralığının dışındaki değerlere sahip veriler de veri setinden çıkarılmıştır. Devamında özerk öğrenme ve özerk öğrenme ölçeğinde bulunan faktörlerden alınan puanların bütün katılımcılara göre normal dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları ile gövde-yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen verinin çarpıklık katsayıları özerk öğrenme toplam puanı için -.26, öğrenme bağımsızlığı faktörü için -.20, çalışma alışkanlıkları faktörü için -.45 ve basıklık katsayıları özerk öğrenme toplam puanı için .08, öğrenme bağımsızlığı faktörü için .08 ve çalışma alışkanlıkları faktörü için ise -.01 olarak belirlenmiştir. Ayrıca gövde-yaprak ve histogram grafikleri de verinin normal dağılım sergilediğini göstermiştir. Buna ek olarak özerk öğrenme puanlarının araştırma kapsamındaki demografik ve akademik gruplarda normal dağılım gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bunun için de yine çarpıklık ve basıklık katsayıları ile gövde-yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Bu alt gruplardaki dağılımlara bakıldığında çarpıklık ve basıklık katsayılarının bütün gruplarda ± 1 aralığında olduğu gözlenmiş ve gövde-yaprak ve histogram grafikleri de normal dağılımı doğrulamıştır. Çarpıklık ve Basıklık katsayıları +1 ve -1 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidell, 2012). Bu doğrultuda analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını inceleyen ilk alt problem için Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmıştır. Devamındaki diğer yedi alt

problem için temel olarak özerk öğrenme puanlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek adına Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Dokuzuncu alt problem özerk öğrenme puanları ile akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın son sorusu öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliklerinin, onların özerk öğrenme düzeylerini ne ölçüde yordadığına odaklanmaktadır. Bu doğrultuda Çoklu Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın alt problemleri sıra ile ele alınmış ve her bir alt probleme ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular sıralanmıştır. İlk olarak sırasıyla; öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, yaşamlarının büyük bölümlerini geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü ve aile gelir durumuna göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular verilmiştir. Son olarak ise öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterliklerinin, özerk öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin regresyon bulguları paylaşılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenme	Erkek	256	25.23	3.87	774	1.17	.239
Bağımsızlığı	Kadın	520	25.57	3.73			
Çalışma	Erkek	256	18.03	3.09	774	4.40	.000*
Alışkanlıkları	Kadın	520	19.07	3.02			
Tüm Ölçek	Erkek	256	43.26	6.41	774	2.90	.004*
	Kadın	520	44.64	6.09			

*Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından özerk öğrenme düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlarının ($t(774) = 2.90$, $p < .01$) ve ölçeğin çalışma alışkanlıkları ($t(774) = -4.40$, $p < .01$) isimli alt boyutundan elde ettikleri puanlarının cinsiyet açısından sırasıyla anlamlı fark sergilediği

görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlardaki farklılık kadın öğretmen adaylarının özerk öğrenme puan ortalamalarının ($\bar{X} = 44.64$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 43.26$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma alışkanlıklarındaki farklılık ise yine kadın öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X} = 19.07$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 18.03$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	19 ve altı	70	25.37	3.19	1.410	.208
	20	191	25.05	3.90		
	21	205	25.47	3.55		
	22	192	25.52	4.16		
	23	67	25.74	3.68		
	24	31	25.77	3.54		
	25 ve üstü	20	27.45	3.47		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıklar	19 ve altı	70	19.55	2.62	1.679	.123
	20	191	18.91	3.11		
	21	205	18.47	3.05		
	22	192	18.48	3.25		
	23	67	18.68	3.17		
	24	31	18.41	3.34		
	25 ve üstü	20	19.60	3.18		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	19 ve altı	70	44.92	5.30	1.002	.422
	20	191	43.96	6.33		
	21	205	43.94	5.93		
	22	192	44.01	6.70		
	23	67	44.43	6.30		
	24	31	44.19	6.33		
	25 ve üstü	20	47.05	5.99		
	Toplam	776	44.18	6.23		

Tablo 11 incelendiğinde yaş değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yerleşim Birimi	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	Büyükşehir	200	25.56	3.66	.142	.935
	Şehir	388	25.47	3.83		
	Kasaba	87	25.27	3.66		
	Köy	101	25.35	3.98		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıkları	Büyükşehir	200	18.70	3.07	.207	.892
	Şehir	388	18.69	3.21		
	Kasaba	87	18.97	3.12		
	Köy	101	18.71	2.84		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	Büyükşehir	200	44.26	6.09	.026	.994
	Şehir	388	44.16	6.30		
	Kasaba	87	44.25	6.26		
	Köy	101	44.06	6.25		
	Toplam	776	44.18	6.23		

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’de görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Coğrafi Bölgelere Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Bölge	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	Marmara	85	25.80	4.31	.480	.823
	Ege	48	25.54	4.06		
	İç Anadolu	163	25.65	3.41		
	Akdeniz	116	25.09	3.54		
	Karadeniz	249	25.30	3.86		
	Doğu Anadolu	52	25.50	3.42		
	G. D. Anadolu	63	25.69	4.16		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıkları	Marmara	85	18.48	3.34	.905	.490
	Ege	48	19.35	3.35		
	İç Anadolu	163	18.94	3.14		
	Akdeniz	116	18.38	2.96		
	Karadeniz	249	18.81	3.02		
	Doğu Anadolu	52	18.42	2.98		
	G. D. Anadolu	63	18.58	3.30		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	Marmara	85	44.28	7.14	.493	.814
	Ege	48	44.89	6.87		
	İç Anadolu	163	44.59	5.91		
	Akdeniz	116	43.48	5.80		
	Karadeniz	249	44.11	6.13		
	Doğu Anadolu	52	43.92	5.77		
	G. D. Anadolu	63	44.28	6.80		
	Toplam	776	44.18	6.23		

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de görülmektedir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Bölüm	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	Bilgisayar	72	25.00	3.45	3.132	.008* Türk-Reh Sos-Reh
	Fen Bilgisi	80	25.47	3.75		
	Sınıf	228	25.45	3.71		
	Türkçe	90	26.22	3.46		
	Sosyal Bilgiler	103	26.32	3.76		
	Reh. ve Psk. Dan.	203	24.84	4.02		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıkları	Bilgisayar	72	18.44	2.78	4.234	.001* Sınıf-Reh Türk-Reh Sos-Reh
	Fen Bilgisi	80	18.90	3.16		
	Sınıf	228	19.06	2.99		
	Türkçe	90	19.34	2.91		
	Sosyal Bilgiler	103	19.04	3.21		
	Reh. ve Psk. Dan.	203	17.95	3.25		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	Bilgisayar	72	43.44	5.55	4.087	.001* Sınıf-Reh Türk-Reh Sos-Reh
	Fen Bilgisi	80	44.37	6.16		
	Sınıf	228	44.52	6.09		
	Türkçe	90	45.56	5.56		
	Sosyal Bilgiler	103	45.36	6.38		
	Reh. ve Psk. Dan.	203	42.79	6.58		
	Toplam	776	44.18	6.23		

*Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14 incelendiğinde öğrenim görülen bölüm değişkenine göre “öğrenme bağımsızlığı” ($F=3.132$), “çalışma alışkanlıkları” ($F=4.234$) ve ölçeğin tümünde ($F=4.087$) $p<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda öğrenim görülen bölüm değişkenine göre “öğrenme bağımsızlığı” boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümü öğrencileri lehine; “çalışma alışkanlıkları” boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümü öğrencileri lehine; ölçeğin tümünde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümü öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	İkinci Sınıf	198	25.58	3.56	1.594	.203
	Üçüncü Sınıf	257	25.11	3.90		
	Dördüncü Sınıf	321	25.65	3.81		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıkları	İkinci Sınıf	198	19.09	3.13	1.877	.154
	Üçüncü Sınıf	257	18.66	3.11		
	Dördüncü Sınıf	321	18.55	3.10		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	İkinci Sınıf	198	44.67	5.98	1.146	.319
	Üçüncü Sınıf	257	43.78	6.37		
	Dördüncü Sınıf	321	44.21	6.26		
	Toplam	776	44.18	6.23		

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16’da görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Lise Türü	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	Anadolu ve Fen L.	195	25.06	3.64	3.886	.004* Gen-Öğrt Tek -Öğrt
	Genel Lise	417	25.76	3.85		
	Öğretmen Lisesi	48	23.75	3.86		
	Teknik-Mesleki L.	89	25.68	3.70		
	Diğer	27	25.85	2.95		
	Toplam	776	25.45	3.78		
Çalışma Alışkanlıkları	Anadolu ve Fen L.	195	18.50	3.10	4.723	.001* And-Öğrt Gen-Öğrt
	Genel Lise	417	19.05	3.12		
	Öğretmen Lisesi	48	17.14	3.08		
	Teknik-Mesleki L.	89	18.49	2.91		
	Diğer	27	18.85	2.91		
	Toplam	776	18.72	3.11		
Tüm Ölçek	Anadolu ve Fen L.	195	43.56	6.05	5.072	.000* Gen-Öğrt Tek -Öğrt
	Genel Lise	417	44.82	6.30		
	Öğretmen Lisesi	48	40.89	6.19		
	Teknik-Mesleki L.	89	44.17	5.96		
	Diğer	27	44.70	5.29		
	Toplam	776	44.18	6.23		

*Ortalamalar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde mezun olunan lise türü değişkenine göre “öğrenme bağımsızlığı” (F=3.886), “çalışma alışkanlıkları” (F=4.723) ve ölçeğin tümünde (F=5.072) $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda mezun olunan lise türü değişkenine göre “öğrenme bağımsızlığı” boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehine; “çalışma alışkanlıkları” boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Anadolu-Fen Lisesi ve Genel Lise mezunları arasında Anadolu-Fen ve Genel Lise mezunları lehine; ölçeğin tümünde Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin aile gelir durumu değişkenine göre farklılıklarına ilişkin bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Aile Gelir Durumuna Göre Özerk Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Aile Gelir Durumu	n	\bar{X}	ss	F	p
Öğrenme Bağımsızlığı	0-500 TL	40	25.87	3.72922	.704	.669
	501-1000 TL	166	25.59	3.37921		
	1001-1500 TL	171	25.59	3.66329		
	1501-2000 TL	143	25.48	3.87272		
	2001-2500 TL	116	24.92	4.25318		
	2501-3000 TL	67	25.40	3.95834		
	3001-3500 TL	21	24.57	4.06905		
	3501 ve Üstü	52	25.84	3.82656		
	Toplam	776	25.45	3.78463		
Çalışma Alışkanlıkları	0-500 TL	40	18.67	3.08335	.632	.729
	501-1000 TL	166	18.82	2.79169		
	1001-1500 TL	171	18.70	3.23527		
	1501-2000 TL	143	18.70	3.12156		
	2001-2500 TL	116	19.00	2.98402		
	2501-3000 TL	67	18.70	3.58454		
	3001-3500 TL	21	17.52	3.74992		
	3501 ve Üstü	52	18.51	3.18385		
	Toplam	776	18.72	3.11773		
Tüm Ölçek	0-500 TL	40	44.55	6.25915	.433	.882
	501-1000 TL	166	44.41	5.51160		
	1001-1500 TL	171	44.29	6.30583		
	1501-2000 TL	143	44.18	6.16893		
	2001-2500 TL	116	43.92	6.65569		
	2501-3000 TL	67	44.10	6.97210		
	3001-3500 TL	21	42.09	7.30688		
	3501 ve Üstü	52	44.36	6.08447		
	Toplam	776	44.18	6.23006		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının aile gelir durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin tümünde aldıkları puanlar ile genel not ortalamaları arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeyleri ile Akademik Not Ortalamaları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Genel Not Ortalaması	Öğrenme Bağımsızlığı	Çalışma Alışkanlıkları	Tüm Ölçek
Genel Not Ortalaması	-			
Öğrenme Bağımsızlığı	.132*	-		
Çalışma Alışkanlıkları	.191*	.626*	-	
Tüm Ölçek	.176*	.921*	.881*	-
Ortalama	72.08	25.45	18.72	44.18
Ss	9.24	3.78	3.11	6.23

n= 776, *p<.01

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel not ortalamaları ile “öğrenme bağımsızlığı” alt boyutu arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı ($r=.132$, $p<.01$); “çalışma alışkanlıkları” alt boyutu arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı ($r=.191$, $p<.01$) ve ölçeğin tümü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı ($r=.176$, $p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Regresyon analizine başlamadan önce verilerin doğrusallık varsayımı için saçılma diyagramı ve normallik varsayımı için de çarpıklık-basıklık katsayıları ile gövde-yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Saçılma diyagramlarında verilerin doğrusal olduğu gözlenmiştir. Normal dağılım varsayımı için incelenen çarpıklık-basıklık katsayıları özerk öğrenme puanları için sırasıyla .26 ve .08; öz-yeterlik puanları için .12 ve .13; motivasyon için ise .36 ve .22 olarak belirlenmiştir. Ayrıca incelenen gövde-yaprak ve histogram grafikleri de dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Son olarak regresyon analizine dâhil edilecek değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlgili ilişkiler Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Özerk Öğrenme	Öz-Yeterlik	Motivasyon
Özerk Öğrenme	-		
Öz-Yeterlik	.481*	-	
Motivasyon	.450*	.238*	-

n= 776, *p<.01

Tablo 19’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının özerk öğrenme puanlarıyla öz-yeterlik ($r=.481$, $p<.01$) ve motivasyon ($r=.450$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda regresyon analizine öz-yeterlik ve motivasyon değişkenleri dahil edilmiştir.

Regresyon analizi iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak modele öz-yeterlik değişkeni dahil edilmiştir. İkinci modele ise motivasyon eklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde yöntem olarak “enter” kullanılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Özerk Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Cinsiyet, Genel Not Ortalaması, Öz-Yeterlik ve Motivasyona İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	SHB	β	t	p	R ²	ΔR^2	F	p
1. Model (Enter)	Öz-yeterlik	.91	.06	.48	15.27	.00*	.232	.232	233.27	.00*
2. Model (Enter)	Öz-yeterlik	.75	.05	.39	13.28	.00*	.351	.119	209.00	.00*
	Motivasyon	.69	.05	.35	11.92	.00*				

*p<.01

Tablo 20 incelendiğinde, modelin açıklayıcılık gücü dikkate alındığında, öz-yeterlik ve motivasyon değişkenlerinin birlikte toplam varyansın %35’sini ($R^2=.351$, $p<.01$) açıkladığı belirlenmiştir. Doğrusal çoklu regresyon analizine birinci modelde ilk

olarak öz-yeterlik değişkeni girmiştir. Öz-yeterlik, özerk öğrenmenin %23'ünü ($\Delta R^2=.232$, $p<.01$) açıklamaktadır. İkinci adımda modele motivasyon girmiştir. Motivasyon, özerk öğrenmenin %11.9'unu ($\Delta R^2=.244$, $p<.01$) açıklamaktadır. Son modele göre öz-yeterlik ($\beta=.75$, $p<.01$) ve motivasyonun ($\beta=.69$, $p<.01$) özerk öğrenmeyi anlamlı şekilde yordadığı görölmektedir. Bu iki değişken içerisinden özerk öğrenmeyi en fazla yordayan değişken öz-yeterlik değişkenidir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde eldeki bulgular yorumlanmakta ve alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile birlikte ele alınmaktadır.

İlk alt problem, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgulara göre, “çalışma alışkanlıkları” alt boyutu ve ölçeğin tümü için, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulguya benzer olarak, Razeq (2014) üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme bağlamında özerk öğrenmelerini incelediği çalışmasında, özerk öğrenme uygulamalarında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunurken özerk bir şekilde eyleme geçme yeteneklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bir şekilde Naeghel ve Keer (2013) ilkokul öğrencilerinin özerk okuma motivasyonlarını incelediği çalışmalarında, kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak, Hanbay (2013) Anadolu lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi kapsamında öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan, Algılanan özerklik desteği, içsel motivasyon ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi inceleyen O'Reilly (2014) ise çalışmasında algılanan özerklik desteği ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu doğrultuda kolej öğrencilerinin özerk öğrenme motivasyonlarını ve onun yordayıcılarını inceleyen çalışmasında Pan ve Gauvain (2012), öğrencilerin özerk öğrenme motivasyonlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bulgulardaki bu farklılık, çalışmalardaki katılımcıların profillerinden veya kültüründen kaynaklanıyor olabilir. Bazı kültürlerde veya yörelerde kadınlar daha fazla sorumluluk sahibi olurken farklı kültürlerde de erkekler daha fazla sorumluluk sahibi olabilir.

İkinci alt problem, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına odaklanmıştır. Bulgulara göre alt boyutlar ve ölçeğin tümü için, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerilerini incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tezinde, Kaya (2012) da benzer bir sonuca ulaşarak öğrenenlerin

özerk öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri ile yaş arasında herhangi bir ilişki saptayamamıştır. Paralel bir şekilde O'Reilly (2014) de çalışmasında algılanan özerklik desteği ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu durum özerk öğrenmenin yaşa bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt problem, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çözümlenen veriler sonucu elde edilen bulgular, alt boyutlar ve ölçeğin tümü için, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık sergilemediğini göstermiştir. Bu sonuca ilişkin alan yazında bir bulguya rastlanmamıştır. Bu alt problem, büyükşehir veya şehirlerde yaşayan bireylerin kırsalda yaşayan bireylere nazaran daha fazla imkâna sahip olmasının onların özerk öğrenmelerini etkileyebileceği ihtimali üzerine temellenmiştir. Ancak yerleşim birimlerine göre özerk öğrenme düzeylerinde farklılık olmaması, özerk öğrenmenin doğası ile ilgili olabilir. Özerk öğrenme bireyin köy ya da büyükşehirde yaşamasına bağlı değil, bireyin kendi nitelikleri ve öğrenme sorumluluğunu alması ile ilgilidir.

Dördüncü alt problem, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşadıkları coğrafi bölgelere göre anlamlı farklılık olup olmadığına odaklanmıştır. Bulgulara göre, alt boyutlar ve ölçeğin tümü için, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında yaşadıkları coğrafi bölgelere göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuca ilişkin de alan yazında herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu alt problem, bireylerin yaşadıkları coğrafi bölgelerin gelişmişlik seviyelerinin, onların özerk öğrenmeleri üzerinde bir etkiye sahip olabileceği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Ancak elde edilen bulgular, özerk öğrenme ile bireylerin yaşadığı coğrafi bölgelerin bir ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Beşinci alt problem, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında öğrenim gördükleri bölümlere göre bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çözümlenmeler “öğrenme bağımsızlığı” alt boyutunun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri arasında; “çalışma alışkanlıkları alt boyutunun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasında; ölçeğin tümünün Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ile Sınıf

Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bölümler arasındaki farklar Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri lehinedir. Aralarında farklılık olan bölümler arasında en düşük ortalamaya Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencileri sahiptir. Alan yazın incelendiğinde özerk öğrenme düzeyleri arasında bölümlere göre bir farklılık olup olmadığını inceleyen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Söz konusu çalışmada Pan ve Gauvain (2012), kolej öğrencilerinin özerk öğrenme motivasyonları ile öğrenim gördükleri bölümler arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin mevcut araştırmanın gerçekleştirildiği fakültede öğretim üyelerince daha çalışkan ve başarılı oldukları vurgulanmakta; üniversite giriş puanlarına bakıldığında da en yüksek puanla fakülteye yerleşen öğrencilerin bu bölüm öğrencileri olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla bu bölümün öğrencilerinin anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde diğer bölümlerden daha düşük özerk öğrenme ortalamasına sahip olmaları düşündürücüdür. Bunun olası sebepleri arasında, ülkemizde başarının, müfredatta verilen bilgileri öğrenerek üniversite sınavından yüksek puan almakla eşdeğer tutulduğu gerçeği olabilir. Bu sınavlarda başarılı olabilmek için bireyler kendi inisiyatifleri dâhilinde çalışmaktan ziyade okul ve dershanelerin kendilerine sundukları bilgileri öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durum bu bireylerin özerk öğrenme becerilerinin zayıflamasına neden oluyor olabilir.

Araştırmanın altıncı sorusu öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığına odaklanmıştır. Yapılan çözümlenmeler sonucu alt boyutlar ve ölçeğin tümü için, öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinde sınıf seviyesine göre herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna benzer bir bulgu Phillips'in (2004) çalışmasında görülmektedir. Thomas Nelson Bölge Üniversite'sinde akademik ve mesleki programlara kayıtlı öğrencilerin öğrenen özerkliğini incelemeyi amaçlayan doktora tezinde Phillips (2004), üniversitenin mesleki ve akademik programlarına kayıtlı öğrencilerin özerk öğrenme düzeylerini programın başında, ortasında ve sonunda belirlemiş ve özerk öğrenme düzeylerinde bu üç ölçüme göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Bu bulgular aslında yaşa ilişkin bulgularla da paralellik göstermektedir. Yaşın artması gibi sınıf seviyesinin de artması, bireylerin özerk öğrenme düzeylerini etkilememektedir.

Araştırmanın yedinci sorusu öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arasında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya

koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular “öğrenme bağımsızlığı” alt boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel Lise mezunları ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında; “çalışma alışkanlıkları” alt boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel Lise mezunları ve Anadolu Lisesi mezunları arasında; ölçeğin tümünde ise Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel Lise mezunları ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu farklılıklar alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde Genel Lise mezunları, Anadolu Lisesi mezunları ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehinedir. Benzer sonuçlar Kaya'nın (2012) çalışmasında da gözlemlenmiştir. Özerk öğrenmeye yönelik öğrenenlerin sorumluluk düzeyini belirlemeyi amaçlayan yüksek lisans çalışmasında Kaya (2012), anketin üç maddesinde mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar Öğretmen Lisesi mezunları ile Meslek Lisesi ve Süper Lise mezunları arasında, Meslek Lisesi ve Süper Lise mezunları lehinedir. Bu benzerlik, mevcut araştırmanın bulgularının sadece çalışmanın gerçekleştiği öğretmen adayları ile sınırlı olmadığını göstermektedir. Öğretmen Lisesi mezunları özerk öğrenme bağlamında en düşük ortalamaya sahiptir. Diğer lise türlerine göre nispeten daha yüksek puanlarla bu liselere kayıt olan bireylerin özerk öğrenme düzeylerinin diğer liselerden mezun olanlara göre daha düşük olması düşündürücüdür. Bu konunun nedenlerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın sekizinci sorusu öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin aile gelir durumlarına göre herhangi bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bulgular, ölçeğin tümü ve alt boyutlar için, öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinin aile gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu alt problem, araştırmanın üçüncü sorusuyla paralel olarak, gelir durumu yüksek bireylerin imkânlarının da artacağı ve bu durumun, onların özerk öğrenme becerilerini etkileyebileceği düşüncesiyle ortaya atılmıştır. Ancak sonuç olarak özerk öğrenme düzeylerinin gelir durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Mevcut çalışmada alt boyutlar ve ölçeğin tümü için, özerk öğrenme düzeyi ile genel not ortalaması arasında olumlu yönde ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguya paralel olarak, Lowe (2009) genel akademik başarı ile özerk öğrenme düzeyleri arasında; Liu (2007) İngilizce başarı ile özerk öğrenme düzeyleri arasında; Ng, Confessore, Yusoff, Aziz ve Lajis (2011) İngilizce ve

matematik başarısı ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde fakat düşük düzeyde; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi (2011) ve Akbaş (2011) ise İngilizce öğrenimi bağlamında akademik başarı ile özerk öğrenme düzeyleri arasında anlamlı, olumlu ve orta düzeyde korelasyon olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak, mevcut çalışmada ve alan yazındaki bulgularda akademik başarı ile özerk öğrenme arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma da dâhil, araştırmaların çoğunda görülen düşük düzeydeki ilişkinin daha yüksek olması beklenmiştir çünkü bireylerin kendi başlarına öğrenme kapasite ve yetileri arttıkça, derslerden aldıkları notların da artması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum ilerideki araştırmalarda ele alınabilir.

Araştırmanın son sorusu, öğretmen adaylarının özerk öğrenmelerinin, motivasyon ve öz-yeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordanıp yordanmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, özerk öğrenmenin, motivasyon ve öz-yeterlik tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını göstermiştir. Ayrıca özerk öğrenme ile motivasyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler de olumlu yönde, anlamlı ve orta düzeydedir. Dolayısıyla motivasyon ve öz-yeterlik arttıkça, özerk öğrenme de artış göstermektedir. Özerk öğrenme ve öz-yeterlik temelinde öğrenci başarısını incelediği çalışmasında Flannagan (2007) ve yabancı dil olarak İngilizce sınıflarındaki akademik başarıyı öz-yeterlik ve özerk öğrenme bağlamında inceleyen Tılfarlıoğlu ve Çiftçi (2011) öz-yeterlik ile özerk öğrenme arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin özerk öğrenme kapasiteleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen Pu (2009) öğrencilerin özerk öğrenme kapasiteleri ile motivasyonları arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yüksek öz-yeterliğe ve motivasyona sahip öğrencilerin, özerk öğrenme düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sonuçlar özetlenmekte ve araştırmacılar, uygulamacılar ve politika belirleyicilere çeşitli öneriler getirilmektedir.

Sonuçlar

İlk olarak, öğretmen adaylarının özerk öğrenme ölçeğinin “öğrenme bağımsızlığı” boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenirken, “çalışma alışkanlıkları” ve ölçeğin tümünden aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık sergilemiştir. Bu farklılık kadınlar lehinedir. Diğer bir ifadeyle kadınların özerk öğrenme düzeyleri anlamlı bir şekilde erkeklerden daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanlar ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre anlamlı herhangi bir farklılık göstermemiştir.

Bir önceki sonuca paralel olarak, öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Benzer bir şekilde öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların yaşadıkları coğrafi bölgelere göre de anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılık “öğrenme bağımsızlığı” boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında; “çalışma alışkanlıkları” boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ile Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında; ölçeğin tümünde ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasındadır. Bu farklılıklar boyutlar ve ölçeğin tümü için Sınıf, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

lehinedir. Diğer bir ifadeyle, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören katılımcıların özerk öğrenme düzeylerinin anlamlı bir şekilde yukarıda anılan diğer bölüm öğrencilerine göre düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların, katılımcıların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Ancak, öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılıklar “öğrenme bağımsızlığı” boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehine; “çalışma alışkanlıkları” boyutunda Öğretmen Lisesi mezunları ile Anadolu-Fen Lisesi ve Genel Lise mezunları arasında Anadolu-Fen ve Genel Lise mezunları lehine; ölçeğin tümünde Öğretmen Lisesi mezunları ile Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları arasında Genel ve Teknik-Mesleki Lise mezunları lehinedir. Aralarında farklılık bulunan lise türleri arasında en düşük ortalamaya sahip öğrenciler Öğretmen Lisesi mezunlarıdır.

Bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanların ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanların aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir.

Öğretmen adaylarının “öğrenme bağımsızlığı” ve “çalışma alışkanlıkları” boyutlarından aldıkları puanlar ve “özerk öğrenme ölçeğinin” tümünden aldıkları puanlar ile genel not ortalamaları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Son olarak öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini, akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlikleri anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu iki değişken arasında özerk öğrenmeyi en çok akademik öz-yeterlik değişkeninin yordadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, yaşadıkları coğrafi bölge ve aile gelir durumlarına göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, özerk öğrenmenin, ekonomik durum veya çevredeki imkânlardan bağımsız olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla özerk öğrenme kavramı, çeşitli imkânlara ve iyi bir gelire sahip bireylerde bulunabilecek bir nitelik olarak algılanmamalı; Türkiye'nin en doğusundan en batısına; en gelişmemiş köyünden en gelişmiş şehirlerine kadar her ortamda bireylerin özerk öğrenme kapasitelerine vurgu yapılmalı ve bu niteliği kazandıracak adımlar atılmalıdır.

Benzer bir şekilde, öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin, yaşları ve sınıf seviyelerine göre bir farklılık sergilemediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, bireylerin özerk öğrenme niteliklerini veya kapasitelerini artırmak için belirli bir yaş veya olgunluk düzeyine gelmelerinin beklenmemesi; öğretmen adayları için her yaş ve sınıf seviyesinde bu kapasiteyi artıracak tedbirler alınması önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre değiştiği; Öğretmen Lisesi mezunlarının diğer lise türlerine göre daha düşük düzeyde özerk öğrenme kapasitelerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu düşündürücüdür çünkü çağın gereği olarak öğretmenlerin öğrencilerine yeterli düzeyde faydalı olabilmeleri için öğretmenlik hayatları boyunca kendilerini sürekli güncel tutmaları ve bilgilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmede özerk öğrenmenin payı yadsınamaz düzeydedir. Dolayısıyla özellikle öğretmen adaylarının ve Öğretmen Lisesi öğrencilerinin özerk öğrenme kapasitelerinin artırılmasına yönelik adımlar atılması; onların verilen bilgileri ezberlemeye değil kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasına teşvik edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada önemli bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında olumlu yönde, anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmasıdır. Akademik ortamlarda daha başarılı bireyler yetiştirmek için onların özerk öğrenme kapasitelerinin artırılması önerilmektedir. Ayrıca özerk öğrenmeyi sadece akademik başarı anlamında da görmemek gerekir. Genel olarak kendini geliştirebilen ve öğrenme sorumluluğunu alan bireyler kazanmak için de özerk öğrenme üzerinde durulması önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve öz-yeterliklerinin, onların özerk öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla özerk öğrenme kapasitesinin artırılmasında, motivasyon ve öz-yeterlik önemli faktörlerdir. Bu bağlamda özerk öğrenme kapasitesinin artırılması için bireylerin motivasyonlarını düşürücü eylemlerden kaçınılmalı ve öz-yeterliklerini artırıcı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmekle birlikte alan yazında bu bulguyu hem destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Dolayısıyla ilerideki araştırmalarda özerk öğrenme düzeylerinin bu değişkene göre incelenmesi ve mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşüp örtüşmediğinin saptanması önerilmektedir.

Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde, özerk öğrenmenin genellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ele alındığı anlaşılmaktadır. İlerideki araştırmalarda özerk öğrenme konusunun farklı bağlamlarda da ele alınması ve incelenmesi önerilmektedir.

Mevcut araştırmada özerk öğrenme düzeyini, akademik motivasyon ve öz-yeterliğin yordadığı saptanmıştır. İlerideki araştırmalarda özerk öğrenme yapısını başka hangi değişkenlerin yordadığının veya yordayabileceğinin incelenmesi önerilmektedir.

Mevcut araştırmada nispeten diğer lise türleri ve bölümlere oranla daha başarılı oldukları bilinen Öğretmen Lisesi mezunlarının ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin araştırma kapsamındaki diğer lise türleri ve bölümlere göre daha düşük bir özerk öğrenme düzeyine sahip olmasının sebepleri araştırılabilir.

Mevcut araştırma, Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. İlerideki çalışmalarda, benzer araştırmaların farklı bölge ve illerdeki üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilip sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, R. (2011). *An investigation into the relationships between learner autonomy, language engagement and academic achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Altunay, U., & Bayat, Ö. (2009). The relationship between autonomy perception and classroom behaviors of english language learners. *Dil Dergisi*, 144, 7-15.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Aşık, A. (2010). Misconceptions on learner autonomy: a methodological and conceptual renewal. *EKEV Akademi Dergisi*, 43, 141-152.
- Avrupa Birliği İlerleme Raporu (2009). *İlerleme Raporları*. Kasım 12, 2014 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanlığı: <http://www.ab.gov.tr/index.php?p=46224&l=1> adresinden alındı
- Bağcı, E. (2011). Avrupa birliği'ne üyelik sürecinde türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 139-173.
- Balçıkınlı, C. (2008). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğrenildiği ortamlarda öğrenen özerkliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 1-16.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York City: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W H Freeman & Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. England: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. Great Britain: Pearson Education.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Bong, M. (1997). Generality of academic self-efficacy judgements: evidence of hierarchical relations. *Journal of Educational Psychology*, 89, 696-710.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-85.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chalupa, C., & Haseborg, H. T. (2014). Improving student motivation through autonomous learning choices. *NECTFL Review*, 74, 53-85.
- Chan, V. (2000). Fostering learner autonomy in an ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 18(1), 75-86.
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly*, 38-47.
- Confessore, G. J., & Park, E. (2004). Factor validation of the learner autonomy profile, version 3.0 and extraction of the short form. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 39-58.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self regulation and metacognition. *International Journal of Elementary Education*, 2(1), 53-64.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (1995). Human anatomy: The basis for true self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Efficacy, Agency and Self-Esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: The University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 161-180.
- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Dhoowooah, I. R. (2007). Developing autonomy in English language teaching and learning in teacher education courses in Mauritius. *Journal of Education*, 5(1), 7-20.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Great Britain: Cambridge.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *Pergamon*, 23(2), 165-174.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Self-directed learning readiness scale. *Nurse Education Today*, 21, 516–25.
- Flannagan, J. S. (2007). *A study of student achievement based on autonomous learning and self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation. Regent University, USA.
- Gai, F. (2014). The application of autonomous learning to fostering cross-cultural communication competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1291-1295.
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gore, P. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, (s. 143-151). Antalya.
- Gömleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Guay, F., Mageau, G., & Vallerand, R. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Hanbay, O. (2013). Anadolu lisesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre ikinci yabancı dil olarak almanca dersinde bağımsız öğrenme düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 271-280.
- Hiemstra, R. (1994). Self directed learning. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hmel, B., & Pincus, A. (2002). The meaning of autonomy: on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality*, 70(3), 277-310.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- İşıksal, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Jacobs, J., & Eccles, J. (2000). Parents, task values, and real life achievement-related choices. In C. Sansone, & J. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 405-439). San Diego: Academic Press.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur erfassung von "selbstwirksamkeit. skalen zur befindlichkeit und persoenlichkeit*. Berlin: Freie Universitaet.
- Karabıyık, A. (2008). *The relationship between culture of learning and turkish preparatory students' readiness for learner autonomy*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kathryn, C. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094–1103.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. USA: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Lamb, T., & Reinder, H. (2008). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6(2-3), 93-104.
- Liu, J. (2007). *Learner autonomy and chinese university students' english proficiency: a quantitative and qualitative study*. Unpublished doctoral dissertation. Regent University, USA.
- Lowe, C. (2009). *A correlational study of the relationship between learner autonomy and academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University. USA .
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first-year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124-142.
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-359.
- Medel-Anonuevo, C. (2002). *UNESCO*. Haziran 4, 2012 tarihinde www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf - Fransa adresinden alındı
- Meeusa, W., Petegema, P. V., & Meijer, J. (2008). Portfolio as a means of promoting autonomous learning in teacher education: a quasi-experimental study. *Educational Research*, 50(4), 361–386.
- Mensch, K., & Rahschulte, T. (2008). Military leader development and autonomous learning: Responding to the growing complexity of warfare. *Human Resource Development Quarterly*, 19(3), 263-272.
- Merriam, S. B., & Cafarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam-Webster. (2014, Ekim 21). *Merriam-Webster Online*. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy> adresinden alındı
- Mynard, J., & Sorflaten, R. (2003). Independent learning in your classroom. *Teachers, Learners and Curriculum Journal*, 1(1).

- Naeghel, J. D., & Keer, H. V. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading, 36*(4), 351-370.
- Ng, S. F., Confessore, G. J., Yusoff, Z., Aziz, N. A., & Lajis, N. M. (2011). Learner autonomy and academic performance among undergraduate students. *International Journal of Social Sciences and Education, 1*(4), 669-679.
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(7), 1313-1318.
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297.
- Overall, N., Deane, K., & Peterson, E. (2011). Promoting doctoral students' research self-efficacy: combining academic guidance with autonomy support. *Higher Education Research and Development, 30*(6), 791-805.
- Oxford. (2014, Ekim 21). *Oxford Dictionaries*.
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden alındı
- Oxford, R. (2003). Toward a more systematic model of 12 learner autonomy. In D. Palfreyman, & R. Smith (Ed.), *learner autonomy across cultures: language education perspectives* (pp. 75-91). Great Britain: Palgrave MacMillian.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri; AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.
- Pajares, F. (2014, Kasım 5). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. University of Kentucky: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden alındı
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school succes: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Ridding, & S. Rayner (Ed.), *Self-Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Palfreyman, D., & Smith, R. (2003). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. England: Palgrave Macmillan.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences, 22*, 92-99.
- Pavia, V. L. (2005). Autonomy and complexity. *Share Electronic Magazine, 146*. Ekim 21, 2014 tarihinde <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm> adresinden alındı
- Phillips, A. (2004). *An assessment of the learner autonomy of students enrolled in academic and vocational programs at thomas nelson community college*. Unpublished doctoral dissertation. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, USA .
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ponton, M. K., Carr, P. B., & Confessore, G. J. (2000). Learning conation: A psychological perspective of personal initiative and resourcefulness. In H. Long (Ed.), *Practice and theory in self-directed learning* (pp. 65-82). Schaumburg: Motorola University Press.

- Pu, M. (2009). *An investigation of the relationship between college chinese efl students' autonomous learning capacity and motivation in using computer-assisted language learning*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Curriculum and Teaching and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, USA.
- Razeq, A. A. (2014). University EFL learners' perceptions of their autonomous learning responsibilities and abilities. *RELC Journal*, 45(3), 321 –336.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- Richard, E., & Darlene, R.-E. (2011). Applying social cognitive theory to academic advising to assess student learning outcomes. *NACADA Journal*, 5-15.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.
- Ryan, R., Deci, E., & Grolnick, W. S. (1995). *Contemporary families: A handbook for school professionals*. New York: Teachers College Press.
- Schmenk, B. (2005). Globalizing learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107-118.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River: Pearson.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(1), 80-95.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: which comes first? *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Massachusetts: Allyn&Bacon.
- TDK. (2014, Ekim 21). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.544605a569e2b7.75068370 adresinden alındı

- Terry, S. (2007). *Learning & memory. Basic principles, processes, and procedures*. Ohio: Pearson.
- Tılfarlıoğlu, F. Y., & Çiftçi, F. Ş. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in efl classrooms (A case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.
- Usher, E., & Parajes, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Breire, N., Senecal, C., & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vasuhi, R. (2011). Humanism: A human perspective in english language teaching. International Seminar on Humanistic Language and Literature Teaching .
- Wood, R., & Locke, E. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurements*, 47(4), 1013-1024.
- Yen, C., & Liu, S. (2009). Learner autonomy as a predictor of course success and final grades in community college online courses. *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 347-367.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zhu, S., Tang, C., & Pan, H. (2014). autonomous learning model for college students under multimedia environment. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 6(5), 1399-1402.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

EKLER

Ek 1 – Kişisel Bilgi Formu ve Kullanılan Ölçekler

Ek 2 – Özerk Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması için Dr. Ann Macaskill'den alınan izin yazısı

Ek 3 – Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin kullanılması için Dr. Miraç Yılmaz'dan alınan izin yazısı

Ek 1

Özerk Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Sayın Katılımcı,

Bu çalışmadan elde edilecek veriler Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü yüksek lisans çalışmasında kullanılmak üzere toplanmaktadır. **Vermiş olduğunuz bilgiler hiçbir şekilde bilimsel araştırma amacının dışında kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.**

Lütfen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplandırınız. Araştırmaya yaptığınız değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. M. Fatih ALKAN

muhammetfatih.alkan@gop.edu.tr

Demografik Değişkenler

1 Cinsiyet

ERKEK KIZ

2 Yaş

18 ve altı 19 20 21 22 23 24 25 ve üstü

3 Yaşamınızın Büyük Bölümünü Geçirdiğiniz Yerleşim Birimi

Büyükşehir
 Şehir
 Kasaba
 Köy

4 Geldiğiniz Coğrafi Bölge

Marmara
 Ege
 İç Anadolu
 Akdeniz
 Karadeniz
 Doğu Anadolu
 Güney Doğu Anadolu

5 Bölüm

Bilgisayar ve Öğrt. Tek. Öğrt. Rehberlik ve Psk. Dan.
 Fen Bil. Öğrt. Rehberlik ve Psk. Dan.(İ.Ö)
 Fen Bil. Öğrt. (İ.Ö) Sınıf Öğrt.
 Türkçe Öğrt. Sınıf Öğrt. (İ.Ö)
 Sos. Bil. Öğrt. Sos. Bil. Öğrt. (İ.Ö)

6 Sınıf

2 3 4

7 Genel Not Ortalamanız

0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

8 Mezun Olduğunuz Lise Türü

Anadolu Lisesi
 Fen Lisesi
 Genel Lise
 Öğretmen Lisesi
 Teknik-Meslek Lisesi
 Diğer

9 Aile Gelir Durumu

0 - 500 TL
 501 - 1000 TL
 1001 - 1500 TL
 1501 - 2000 TL
 2001 - 2500 TL
 2501 - 3000 TL
 3001 - 3500 TL
 3501 ve üzeri

Cevaplarınızı NASIL KODLANIR !

Kurşun Kalemle YANLIŞ

örnekteki gibi DOĞRU

İŞARETLEYİNİZ.

Özerk Öğrenme Ölçeği

Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ifadelerin sizinle ne ölçüde uyduğunu ifadelerin sağ tarafındaki kutucuklardan birini seçerek belirtiniz.

	Kesinlikle Beni İfade Etmiyor	Beni İfade Etmiyor	Kararsızım	Beni İfade Ediyor	Kesinlikle Beni İfade Ediyor
1. Kendi kendime yeni konularla ilgili bilgiler bulmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2. Bir ödevde başlamamak için sıklıkla bahane bulurum.	1	2	3	4	5
3. Ödev teslim zamanlarına uyma konusunda iyiyimdir.	1	2	3	4	5
4. Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
5. Kendi başıma çalışmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
6. Ödevler zor olduğunda bile devam edip bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Aynı şeyleri farklı yollarla yapmaya açıgımdır.	1	2	3	4	5
8. Bana zor ödevler verilmesinden zevk alırım.	1	2	3	4	5
9. Ders çalışmak için zamanımı etkili bir şekilde planlarım.	1	2	3	4	5
10. Sadece ödev teslim tarihleri yaklaştığı zaman çalışmaya güdülenirim.	1	2	3	4	5
11. Öğrenme deneyimlerimin sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
12. Yeni öğrenme deneyimlerinden zevk alırım.	1	2	3	4	5

FORM ID

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Lütfen Formu Çeviriniz.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve ifadelerin sizinle ne ölçüde uyduğunu ifadelerin sağ tarafındaki kutucuklardan birini seçerek belirtiniz.

	Bana Hiç Uymuyor	Bana Az Çok Uymuyor	Bana Uymuyor	Bana Tamamen Uymuyor
1. Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	1	2	3	4
2. Yeterince hazırladığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	1	2	3	4
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	1	2	3	4
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	1	2	3	4
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünemiyorum.	1	2	3	4
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	1	2	3	4
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	1	2	3	4

Akademik Motivasyon Ölçeği

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız.

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü

	Hiç Uyuşmuyor	Biraz Uyuşuyor	Orta Derece Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam Uyuşuyor
1. ...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5
3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. ...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.	1	2	3	4	5
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boş zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	1	2	3	4	5
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.	1	2	3	4	5
8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.	1	2	3	4	5
9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
10. ...aslında, istediğim iyi bir alanına girebilmemi sağlayacak.	1	2	3	4	5
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmem konusunda kararsızım.	1	2	3	4	5
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
14. ...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.	1	2	3	4	5
15. ...ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.	1	2	3	4	5
16. ...ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
17. ...meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.	1	2	3	4	5
18. ...önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.	1	2	3	4	5
19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.	1	2	3	4	5
20. ...zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımda hissetmekten zevk aldığım için.	1	2	3	4	5
21. ...kendime zeki olduğumu göstermek için.	1	2	3	4	5
22. ...ileride daha iyi ücret alabilmek için.	1	2	3	4	5
23. ...ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlayıyor.	1	2	3	4	5
24. ...inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.	1	2	3	4	5
25. ...birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.	1	2	3	4	5
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.	1	2	3	4	5
27. ...üniversitedeki çalışmalarım mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
28. ...kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.	1	2	3	4	5

FORM ID	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 2

From: **Macaskill, Ann** (A.Macaskill@shu.ac.uk)
Sent: Monday, October 28, 2013 12:01:23 PM
To: 'Fatih ALKAN' (mfatihalkan@hotmail.com)
2 attachments
Autonomous learning Scale .doc (29.2 KB) , autonomous learning scale.pdf (96.3 KB)

Dear Arş. Gör. M Fatih Alkan

I was interviewing candidates for a new post all day Friday so did not access my email until today. I am happy for you to use the autonomous learning scale by translating it into Turkish. I do ask that you send me a copy of the translated scale and any papers you publish on it please as I am in the process of setting up a website for the scale. I attach the scale and a copy of the relevant paper.

Kindest regards

Ann

Professor Ann Macaskill MA PHDC Psychol PFHEA AFBPS.

Head of Research Ethics/Professor of Health Psychology

Sheffield Hallam University, Development and Society, ,Room U0803, Unit 8 Science Park, Sheffield S1 2WB

Ek 3

From: **Mirac Yılmaz** (yilmazmirac@gmail.com)
Sent: Tuesday, December 09, 2014 2:00:38 PM
To: **Fatih ALKAN** (mfatihalkan@hotmail.com)
Cc: **Deniz Gurcay** (deniz.gurcay@gmail.com); **Gulay Ekici** (gulayekici@yahoo.com)

Sayın Akan,

Uyarladığımız ölçüğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Akademik Özyeterlik ölçüğünü kullanarak, çalışmamıza kaynaklarınızda yer vermeniz bizleri de memnun eder.

Ölçüğe ait maddeleri ve diğer gerekli olabilecek bilgileri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin (Yıl 2007, Sayı: 33) internet sayfası üzerinden "<file:///C:/Users/win7/Downloads/Documents/200733M%C4%B0RA%C3%87%20YILMAZ.pdf>" adresinden edinip kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar ve kolaylıklar,

Dr. Miraç Yılmaz

Yrd. Doç.

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Bölümü

Biyoloji Eğitimi ABD

06800 Beytepe/Ankara