



**KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN
UYARLANMASI VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE
ÖĞRENME ALGILARI***

*Adaptation of the Self-Directed Learning Self-Assessment Scale and The Self-Directed Learning
Perceptions of University Students*

Mehmet Ali AYKUL¹ ve Ceyhun OZAN²

¹Uzman, Millî Eğitim Bakanlığı, Kars, maykul36@gmail.com, orcid.org/0000-0002-5842-9948

²Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, ozanceyhun@atauni.edu.tr, orcid.org/0000-0002-1415-7258

Araştırma Makalesi/Research Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:
03.03.2023
Kabul/Accepted:
22.05.2023

DOI:

10.18069/firatsbed.1259917

Anahtar Kelimeler

Kendi Kendine Öğrenme,
Üniversite Öğrencileri,
Ölçek Uyarlama

Keywords

Self-directed learning,
University students, Scale
adaptation

ÖZ

Bu araştırmada, Williamson (2007) tarafından geliştirilen 'Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlanıp üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Atatürk Üniversitesi bünyesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 441 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da tek faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek olduğu elde edilmiştir. Ölçekten alınan puan ortalamalarına bakıldığı zaman üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre yirmi iki yaş ve üzeri öğrencilerin yirmi iki yaş altı öğrencilere göre Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İlahiyat, Fen ve Matematik, Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri öğrenim gören öğrencilere göre birinci sınıfta öğrenim görenlerin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisans eğitimi alan öğrencilere göre kendi kendine öğrenme algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to adapt the 'Self-Directed Learning Self-Assessment Scale' developed by Williamson (2007) to Turkish culture and to determine whether the self-directed learning perceptions of university students differ significantly according to various variables. The sample of the research consists of 441 university students studying in different departments of Atatürk University. According to the results of the exploratory factor analysis, a one-factor structure emerged. The results of confirmatory factor analysis also confirmed the single-factor structure. As a result of the research, it was revealed that university students' self-learning perceptions did not show a significant difference according to gender, age, department and class variables, but showed a significant difference according to the variable of education level. It has been obtained that university students have high self-directed learning perceptions. When the means obtained from the scale are examined, the self-directed learning perceptions of university students are compared to female students compared to male students, students aged twenty-two and over compared to students under the age of twenty-two, students studying in Turkish and Social departments compared to students studying Theology, Science and Mathematics, Basic Education and Educational Sciences. According to the results, it was determined that the first-year students were higher than the second, third and fourth-year students. In addition, it was concluded that the self-directed learning perceptions of the students who received graduate education were significantly higher than those who received undergraduate education.

Atıf/Citation: Aykul, M. A. ve Ozan, C. (2023). Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması ve Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 2, 685-700.

Sorumlu yazar/Corresponding author: Ceyhun OZAN, ozanceyhun@atauni.edu.tr

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Öğrenme, doğumdan başlayarak ölüm anına kadar hayatın her sürecinde bilgi birikimi şeklinde devam eden bir süreçtir. Çağımızda bireylerin öğrenmeye ayırdığı zaman sadece okulda verilen eğitimle sınırlı kaldığında ilerleyen bilgi artışının uzağında kalınacağı aşıkârdır (Doğan, 2002). Günümüzde öğrenme sadece okullar ve yaygın eğitim kurumlarıyla sağlanamayıp bireylerin gereksinimleri tekrardan sorgulanarak ele alınmış ve toplumda bilgiye erişebilen, elde ettiği bilgiyi kendi kendine yapılandırabilen, buna başka bilgileri ekleyebilen, bilgilerini paylaşabilen bireylere ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Bir başka ifade ile günümüzde 'kendini geliştirme' ve 'yaşam boyu öğrenme' yeterliğine erişen bireyler bu yeniliğe adapte olarak toplumun ihtiyaçlarını giderecek özellikleri elde edebileceklerdir (Soran vd., 2006).

Kendi kendine öğrenme, kişilerin bireysel öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenebildiği, öğrenme aşamalarına aktif olarak dâhil olduğu ve kendinin öğrenme düzeyini belirlediği bir süreçtir. Bireyin öğrenme sürecinin içinde olması araştırma ve sorgulama yeterliklerinin artırmasına, bireyin özgüvenli olmasına katkı sağlamaktadır. Bu aşamaların başarılı olarak yürütülmesi kendi kendine öğrenme yönteminin bilinmesi ve bireyin kendi kendine öğrenmeye ait özelliklerini saptamasıyla ilişkilidir (Salas, 2010). Öztürk ve diğerlerinin (2017) araştırmalarında, sorgulayıcı öğrenme becerileri ile kendi kendine öğrenme yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştirlerdir. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olan öğrencilerin öğrenmede sorumluluk aldığı, herhangi bir yardım almaksızın bağımsız hareket ettikleri, meraklı, istekli, kendine güvenen öğrenciler oldukları, zamanı etkili bir şekilde yapılandırabildikleri ve öğrenmeyi örgütlemek için planlamalarını yapabilecek yeterlilikte oldukları gözlemlenmiştir (Hall, 2011).

Öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin farkında olmaları öğrencilerin bu alandaki gereksinimlerini karşılarken izleyecekleri yolda rehberlik etmesine olanak sağlar. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterlilik sahibi olmaları kendi kendine öğrenme kavramını daha geniş açıdan anlamlandırmalarına, bu kavramla ilgili bilgi oluşturmalarında fikir sahibi olmalarına ve bununla birlikte öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçları ile yöntemlerini saptamalarına yardımcı olacaktır (Kell, 2006). Guglielmino (1977) tarafından yapılan çalışmada yaratıcılık becerileri kullanması gereken alanlarında çalışan kişilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Daha üst düzey eğitim derecesine sahip olan bireylerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının da eğitim derecesi daha düşük olanlardan iyi sonuçlar olduğuna ulaşılmıştır. Fisher, King ve Tague (2001) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerinin öğrenme motivasyonu, öğrenen özerkliği ve meraklılık puanlarının yüksek olduğu ve bunların tamamının bir arada bulunmasının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğunun belirleyicisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin bu alanda kendini yeterli görmeleri sahip oldukları yetenek, beceri, özellikler doğrultusunda eğitim hedefleri ve başarılı öğretim yaşantıları geliştirebilmelerine ayrıca kendilerini güncel tutmalarına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte öğrenciler bireysel öğrenme düzeylerini ve ihtiyaçlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılmasına yardım etme olanağı sağlayacaklardır (Fisher vd., 2001).

Alanyazında yurt içinde geliştirilen ölçeklere bakıldığında zaman Aydede ve Kesercioğlu (2009) 'Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi' çalışmasında ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini saptamak amacıyla ölçek geliştirmişlerdir. Yapılan çalışmalar neticesinde 25 madde ve iki alt faktörden oluşan 'Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği' oluşturulmuştur. Alkan ve Erdem (2013) 'Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarında Öğrenci Başarısına, Öğrenme Hazırbulunuşluğuna, Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutumuna ve Endişesine Etkisi' çalışmasında kimya laboratuvarında kendi kendine öğrenmenin kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğuna, öğrenci başarısına, laboratuvar becerilerine yönelik tutuma ve endişesine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gündüz ve Selvi (2016) tarafından ise 'Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçek öğrenme sürdürme becerileri 12 madde, öğrenmeyi planlama becerileri 11 madde, öğrenmeye yönelik farkındalık becerileri 8 madde ve öğrenme ortamı becerileri 7 madde olmak üzere toplam 38 maddeden oluşmaktadır.

Alanyazında yabancı dilden uyarlanan ölçeklerin bulunduğu görülmektedir. Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004) 'Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği: Geçerlilik Güvenirlik Çalışması' adlı araştırmalarında Fisher ve diğerlerinin (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmıştır.

Ölçeğin Türkiye’de hemşirelik alanında kendi kendine öğrenmede hazırbulunuşluğu ölçebilecek özellikte olduğu belirlenmiştir ve örneklemden elde edilen puanların yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı ölçeğin Şahin ve Erden (2008) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve ölçeğin mevcut hâliyle kullanılmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. Yine Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”, Salas (2010) tarafından yapılan araştırmada da kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, ölçeğin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemede yeterli olduğu, öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının genel olarak istenilen düzeyde olduğu ancak bölümler arasında ve sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmiştir. Ozan, Çelik Ercoskun ve Kıncal (2015) yaptığı çalışmada Lombaerts, Engels ve Braak (2009) tarafından geliştirilen ‘Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığı ve öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine uyarlama çalışmalarından biri olan Teo ve diğerleri (2010) tarafından öğrencilerin teknolojiyle birlikte kendi kendine öğrenme seviyelerini tespit etmek için geliştirilen “Çocuklar İçin Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği”, Demir ve Yurdugül (2013) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılarak kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerinin belirlendiği araştırmalara bakıldığında Yenilmez ve Şan (2008) matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmalarında cinsiyet, öğrenim şekli, not ortalaması, mezun olunan lise türü ve okul öncesi eğitim alıp almama durumları gibi değişkenlerle kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin değişken özellikleri doğrultusunda farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Salas (2010) çalışmasında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının genel olarak istenilen düzeyde olduğunu ancak bölümler arasında yapılan ve sınıflar arası karşılaştırmada anlamlı bir fark görülmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Acer (2014) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileriyle kendi kendine öğrenme becerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında akademik başarı, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bilgisayara sahip olan ve kitap okuyan öğrencilerin puanlarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu belirlemiştir. Cazan ve Schiopca (2014) tarafından yapılan araştırmada kendi kendine öğrenme, kişisel özellikler ve akademik başarı arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre kendi kendine öğrenenlerin özenli, daha uyumlu ve dışa dönük oldukları ve en belirgin özellik olan akademik başarının kendi kendine öğrenmenin habercisi olduğu da vurgulanmıştır. Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmelerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise kendi kendine öğrenmelerinin erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmelerinin sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir. Par ve Thant (2020) üniversite öğrencilerine yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ve kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak kendi kendine öğrenme konusundaki çalışmalarda yurt dışında geliştirilen ölçeklerin ülkemizde çeşitli çalışmalarda uyarlaması yapılarak kullanılmıştır (Demir ve Yurdagül, 2013; Kocaman vd., 2004; Salas, 2010; Şahin ve Erden, 2008). Bu uyarlamalarla birlikte ülkemizde geliştirilen ölçekler de yer almaktadır. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeterliliklerine ilişkin özellikleri saptamak için geliştirilen alana özgü ölçekler de bulunmaktadır (Acar, 2014; Alkan ve Erdem, 2013; Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Ölçeklerin ilkökul, ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri, hemşirelik bölümü öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterlilikleri gibi kendi kendine öğrenmeye ilişkin ölçekler olduğu, kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle aynı ölçeklerin kullanıldığı ve kendi kendine öğrenme ölçeklerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Uyarlaması yapılan ölçekler ise Guglielmino (1977), Teo ve diğerleri (2010), Field (1989) ve Fisher ve diğerlerinin (2001) araştırmasında kullandığı kendi kendine öğrenmede hazırbulunuşluk ölçeğinin yurt içi alanyazında hemşirelik alanında uyarlanarak kullanılmış olması nedeniyle daha kapsayıcı olacak şekilde üniversite öğrencileri için yeni bir ölçek uyarlama yapılması gerekliliği belirlenmiştir. Bu gerekçelerle araştırmada, Williamson (2007) tarafından geliştirilen Kendi Kendine Öğrenme Öz

Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak alanyazına kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca sürekli değişen bilgi yığını karşısında üniversite öğrencilerinin öncelikle kendi kendine öğrenme algılarının belirlenmesi öğrencilerin gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamaları ve değişime uyumu için önemli görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, öğretim kademesi değişkenlerine göre kendi kendine öğrenme algılarının görülmesi ve bununla birlikte kendi kendine öğrenmede ne derece yeterli olduklarının belirlenmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirlik değerleri nasıldır?
- 2) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları nasıldır?
- 3) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları; cinsiyet, bölüm, sınıf ve öğretim kademesi değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2006) tarama modellerinin geçmişte veya hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya konu olan olay ya birey ya da nesne kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabasına girilmez (Karasar, 2006). Araştırmacılar bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırmada da Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlaması yapılarak üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının var olan durumunun belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma ilgili üniversitenin etik kurulu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi lisans ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu yer almıştır. Birinci çalışma grubu ölçek uyarlama çalışmalarında, ikinci çalışma grubu da öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarını belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci çalışma grubunda kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilen 353 öğrenci yer almıştır. Alanyazında ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı, hatta on katı olması gerektiği belirtilmektedir (Bryman ve Cramer, 2001, Akt., Tavşancıl, 2002; Comrey ve Lee, 1992, Akt., Yiğit, Bütüner ve Dertlioğlu, 2008). Guilford'tan (1954) aktaran Yiğit vd. (2008) ise örneklem büyüklüğü olarak 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmiş ve ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısının en az 200 olması gerektiğini belirtmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısı da dikkate alınarak bu çalışmada 353 üniversite öğrencisinden veri toplanarak ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda ise ilk örneklem grubunda yer alan öğrencilere ek olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören 90 öğrenci eklenerek ve uyarlama çalışmasında sınıf değişkeni belirtilmemiş iki öğrenci çıkarılarak 441 kişiden oluşturulmuştur. Öğrenciler kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Uyarlama Örneğine İlişkin Demografik Bilgiler

(N = 353)		n	%
Yaş	22 yaş altı	205	58.06
	22 yaş ve üzeri	148	41.94
Cinsiyet	Kadın	268	75.92
	Erkek	85	24.07
Bölüm	Okul öncesi	151	42.77
	İlköğretim matematik	9	2.54
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	72	20.39
	İlahiyat	91	25.77
	Çocuk gelişimi	30	8.49
Sınıf	1	28	7.93
	2	125	35.41
	3	121	34.27
	4	77	21.81
	Belirtilmemiş	2	0.56
Toplam		353	100

Tablo 2. Araştırma Örneğine İlişkin Demografik Bilgiler

(n = 441)		n	%
Yaş	22 yaş altı	234	46.24
	22 yaş ve üzeri	237	53.73
Cinsiyet	Kadın	323	73.24
	Erkek	118	26.75
Bölüm	İlahiyat	90	20.40
	Fen ve Matematik	28	6.34
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	19	4.30
	Temel Eğitim	193	43.76
	Eğitim Bilimleri	104	23.58
	Belirtilmemiş	7	1.58
Sınıf	1	28	6.35
	2	125	28.34
	3	121	27.43
	4	77	17.46
	Lisansüstü	90	20.41
Öğretim Kademesi	Lisans	351	79.59
	Lisansüstü	90	20.40
Toplam		441	100

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Williamson (2007) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali geliştirilirken iki aşamadan geçmiştir. İlk aşamada ilgili alanyazın taraması sonucunda kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olan öğrenenlerde bulunması gereken 75 maddelik özellik belirlenmiştir. Kapsam geçerliğini sağlamak için Delphi tekniği ile sağlık alanında uzmanlaşmış 15 eğitimcinin görüşleri alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. 65 maddelik ikinci aşamada uzmanların görüşleri alınarak 5 madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin son hâli 60 maddeden oluşmuştur. Faktörlerin her biri 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin cevap kategorileri 1’den (asla) 5’e (her zaman) olacak şekilde tanımlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 60, en yüksek puan ise 300’dür.

İkinci aşamada oluşturulan ölçek, hemşirelik birinci ve son sınıfında öğrenim gören öğrencilere uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi

sonuçlarına göre beş faktör elde edilmiştir. Bu faktörler; “Farkındalık”, “Öğrenme Stratejileri”, “Öğrenme Etkinlikleri”, “Değerlendirme” ve “Kişilerarası Beceriler”dir. İç tutarlılığı belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış şu değerler elde edilmiştir: Farkındalık boyutunda 0.79, Öğrenme stratejileri boyutunda 0.73, Öğrenme etkinlikleri boyutunda 0.71, Değerlendirme boyutunda 0.71 ve Kişilerarası beceriler boyutunda da 0.71’dir.

2.4. Verilerin Analizi

Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’nin Türk kültürüne uyarlama çalışması için öncelikle elektronik posta yoluyla ölçeği alanyazına kazandıran Swapna Williamson’dan yazılı izin alınmıştır. Yazardan alınan iznin ardından ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmalarında kültürler arası farklılıkları en az seviyeye indirmek için çeviri tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun Türk kültüründeki yapısını belirlemek ve doğrulamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, kendi kendine öğrenme becerileri açısından öğrencileri ayırmada ne derece yeterli olduklarının saptamak amacıyla madde toplam korelasyonları ve madde ayırt ediciliği için t testi yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi amacıyla da Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin uyarlama çalışmasından sonra Ölçeğin toplam puanı üzerinden her bir bağımsız değişken için normallik varsayımları sınanmış böylelikle analizlerde hangi testlerin kullanılacağı belirlenmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları ve merkezi eğilim ölçüleri hesaplanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin verilere bakıldığında her bir bağımsız değişkenin grupları için dağılımın ortalama ve ortanca değerleri birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu değerler birbirine hangi düzeyde yakınsa dağılım o düzeyde normal dağılım özellikleri gösteriyor demektir (Can, 2013). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olması normal dağılımın bir ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Buna göre öğretim kademesi değişkeni için dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı, diğer değişkenler için normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2016).

Normal dağılıma ilişkin varsayımların incelenmesinden ardından verilerin analizinde ilk önce öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında 60-140 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının düşük, 141-220 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının orta düzeyde, 221-300 puan arası ise kendi kendine öğrenme düzeyi algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin yaş ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için verilerin analizinde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, t testiyle yapılmıştır. Bölüm ve sınıf için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla gerçekleştirilmiştir. İki gruptan oluşan öğretim kademesi değişkenleri için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Mann-Whitney U testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterip göstermediğini sınamak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010, s. 155). Verilerin analizinde 0.05 önem düzeyi olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Ölçek Uyarlamaya Yönelik Bulgular

3.1.1. Dilsel eşdeğerlik

Kültürler arası farklılıkları en az seviyeye indirmek için çeviri tekrar çeviri yöntemi kullanılmıştır. Çeviri tekrar çeviri yapılırken ölçek maddeleri beş farklı İngilizce öğretmeni tarafından ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri yapan öğretmenlerin seçiminde İngilizce öğretmenliği programlarından mezun olmaları ve en az beş yıllık mesleki tecrübeye sahip olmaları ölçütleri kullanılmıştır. Ölçek formları İngilizce öğretmenlerine araştırmacı tarafından görüşme yolu ile verilmiş, çevirisi yapılan ölçekler yine görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Ölçek maddelerinin Türkçe karşılıklarını içeren form beş ayrı Türkçe öğretmeni tarafından incelendikten sonra İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan iki öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılan maddelerle ölçeğin orijinal formunda bulunan maddeler karşılaştırılmıştır ve maddelerin örtüşmesi dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilerek çeviri-tekrar çeviri tamamlanmış ve Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’nin Türkçe formu oluşturulmuştur.

3.1.2. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada “Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği”nin orijinal formunun Türk kültüründeki yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada madde faktör yüklerinin yeterli görülmesi için ölçüt olarak .30 alınmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Kline, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır ve öncelikle ölçekte yer alan bütün maddeler arasında korelasyon matrisine bakılmış önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına incelenmiştir ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Daha sonra örneklem uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Kaiser, 1974; Pallant, 2005). KMO değeri 1'e yaklaştıkça değişkenler arasındaki ilişkilerin net olduğu ve faktör analizinin güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir (Field, 2009). Bu çalışmada KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .97, Bartlett Küresellik Testi χ^2 değeri ise 14797.788 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Analiz ve bulgular sonucunda toplam varyansın %48,91'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan tüm maddelerin faktör yükleri .30'un üzerinde olduğu için ve binişik faktör yükü veren herhangi bir madde olmadığı için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Türkçe formun faktör yapısına ilişkin bilgiler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü	Madde No	Faktör Yükü
1	.791	16	.461	31	.728	46	.697
2	.730	17	.718	32	.757	47	.829
3	.568	18	.781	33	.726	48	.731
4	.681	19	.707	34	.761	49	.600
5	.761	20	.760	35	.780	50	.754
6	.784	21	.708	36	.767	51	.780
7	.685	22	.711	37	.702	52	.650
8	.781	23	.779	38	.752	53	.733
9	.685	24	.775	39	.735	54	.723
10	.629	25	.656	40	.736	55	.571
11	.785	26	.712	41	.691	56	.693
12	.436	27	.619	42	.710	57	.729
13	.556	28	.612	43	.695	58	.763
14	.664	29	.752	44	.770	59	.704
15	.565	30	.708	45	.382	60	.323

Açıklanan Varyans Toplam= %48,91

Araştırmada özellikle farklı kültürlerde ve örneklerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanması kullanılan geçerlik belirleme tekniği olan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre modelin uyum indekslerine ilişkin değerler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerler

Ki-kare	Sd	p	Ki-kare/Sd	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
4878.54	1710	$p < .00$	2.80	0.078	0.052	0.93	0.97	0.97	0.96	0.95

Tablo 4 incelendiğinde de ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2 ve 3 arasında kabul edilebilir değer aralığı olduğu ve ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer uyum indekslerine yönelik değerlere bakıldığında hepsinin kabul edilebilir sınırlar ($Ki-kare/sd = < 5$; $RMSEA = .00 \leq RMSEA \leq .10$; $SRMR = .00 \leq SRMR \leq .10$; $NFI = .80 \leq NFI \leq .95$; $NNFI = .95 \leq NNFI \leq .97$; $CFI = .90 \leq CFI \leq .97$; $GFI = .80 \leq GFI \leq .95$; $AGFI = .80 \leq AGFI \leq .90$) içerisinde bulunduğu (Byrne ve Campbell, 1999; Hu ve Bentler, 1999) ve elde edilen bu sonuçlara göre model-veri uyumunun sağlandığı ve ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir. Güvenirlik bulgularında ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa katsayısı ile Guttman eş yarılar katsayısına yönelik veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Veriler

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı	Guttman Eş Yarılar Katsayısı
Toplam	60	.98	.95

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .98; Guttman eş yarılar katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Cronbach`a (1951) göre iç tutarlılık katsayısı .7 ile .8 arasında ise kabul edilebilir, .8 ile .9 arasında ise iyi ve .9 ile 1 arasında ise mükemmel şekilde yorumlanır. Buna göre ölçeğin güvenilirlik değerlerinin mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.3. Madde analizi

Ölçekte yer alan her bir maddenin, kendi kendine öğrenme becerileri açısından öğrencileri ayırmada ne derece yeterli olduklarının saptamak amacıyla olarak madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Hesaplamadan ardından toplam puana göre %27`lik üst ve %27`lik alt grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6`da gösterilmiştir.

Tablo 6. Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Ayırt Ediciliği İçin t Testi

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	t	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	t
1	.776	15.413*	31	.714	13.462*
2	.712	10.714*	32	.744	14.558*
3	.557	11.773*	33	.717	13.815*
4	.669	15.953*	34	.747	22.628*
5	.743	13.870*	35	.763	14.754*
6	.768	14.493*	36	.751	18.435*
7	.670	11.271*	37	.687	16.690*
8	.766	14.883*	38	.739	14.425*
9	.668	15.778*	39	.720	17.881*
10	.615	14.680*	40	.718	17.472*
11	.772	15.636*	41	.683	13.517*
12	.427	7.575*	42	.697	15.073*
13	.549	10.383*	43	.680	15.953*
14	.654	14.911*	44	.758	13.424*
15	.556	10.560*	45	.378	14.638*
16	.447	7.155*	46	.690	9.099*
17	.702	11.600*	47	.815	15.487*
18	.762	13.385*	48	.717	15.263*
19	.694	18.724*	49	.585	13.599*
20	.749	21.213*	50	.743	11.443*
21	.700	15.535*	51	.772	14.511*
22	.701	15.967*	52	.644	17.654*
23	.768	16.066*	53	.724	14.838*
24	.757	14.418*	54	.713	18.088*
25	.643	14.696*	55	.562	18.593*
26	.699	17.558*	56	.682	15.975*
27	.606	12.098*	57	.721	15.116*
28	.597	12.539*	58	.750	15.058*
29	.735	12.539*	59	.691	10.526*
30	.696	12.624*	60	.317	6.854*

*p < .001

Elde edilen verilere göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .32 ile .82 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27`lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin $t_{(sd = 58)}$ değerlerinin ise 6.854 ($p < .001$) ile 22.628 ($p < .001$) arasında sıralandığı görülmüştür. Madde-toplam korelasyonları için kabul edilebilir sınır .30 olarak ele alınmaktadır (Nunnaly ve Bernstein, 1994). T-testi sonuçları, tüm maddeler için üst %27`lik grubun madde toplam puanının, alt %27`lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ($p < .001$) yüksek olduğunu göstermiştir.

Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe formunda tek faktörde toplanan 60 madde bulunmaktadır. Maddelerden hiçbiri olumsuz ifadeye sahip değildir. Ölçekten alınan toplam puan öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı puanını vermektedir. 60-140 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının düşük, 141-220 puan arası kendi kendine öğrenme düzeyi algısının orta düzeyde, 221-300 puan arası ise kendi kendine öğrenme düzeyi algısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin son hâli Ek 1'de sunulmuştur.

3.2. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine Yönelik Bulgular

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin ortanca, çeyrek sapma, alınabilecek en yüksek ve en düşük puan değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Algılarına İlişkin Ortanca, Çeyrek Sapma, Alınabilecek En Yüksek ve En Düşük Puan Değerleri

	n	\bar{x}	SS	Min	Max
Kendi Kendine Öğrenme Algısı	441	232.67	445	61	300

Tablo 7'ye göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (\bar{x} =232.67). Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Değişken	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	323	234.36	41.05	439	1.378	.169
	Erkek	118	228.03	46.92			

Tablo 8'de görüldüğü gibi kadın öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir ($K=234.36$; $E=228.03$). Elde edilen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>0.05$). Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yaşa göre karşılaştırılması Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Değişken	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yaş	22 yaş altı	204	230.97	39.03	439	-.775	.439
	22 yaş ve üzeri	237	234.14	45.73			

Tablo 9'da görüldüğü gibi 22 yaş ve üstü öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları 22 yaş altı öğrencilere göre daha yüksektir (22 yaş altı=230.97; 22 yaş ve üzeri=234.14). Ayrıca elde edilen yüksekliğin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin bölümlerine göre kendi kendine öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 10'de gösterilmiştir.

Tablo 10. Bölüm Değişkenine Yönelik Bulgular

Grup	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
İlahiyat	90	225.84	42.55	Gruplar Arası	10886.91	4	2721.72	1.488	.205
Fen ve Matematik	28	241.39	46.47	Gruplar İçi	784431.12	429	1828.51		
Türkçe ve Sosyal	19	272.42	33.61	Toplam	795318.03	433			
Temel Eğitim	193	232	47.76						
Eğitim Bilimleri	104	234.60	32.16						

Bölüm ayrımı yapılırken ölçekten alınan yanıtlar göz önünde bulundurularak verilerin daha kolay analiz edilmesi için fakültedeki bölüm yapılanmasına göre sınıflandırılma yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(4-433)}=1.488$, $p>0.05$). Kendi kendine öğrenme algılarının sınıf değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Değişkenine Yönelik Bulgular

Grup	n	\bar{x}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top. sd	Kareler Ort.	F	p
1	28	242.89	29.07	Gruplar Arası	9711.76	3	3237.25	
2	125	230.45	37	Gruplar İçi	638985.74	347	1841.45	1.758
3	121	225.37	49.44	Toplam	648697.51	350		.155
4	77	235.94	44.86					

Analiz sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(3-350)}=1.490$, $p>0.05$). Öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının öğretim kademesi değişkenine yönelik bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Kademesi Değişkenine Yönelik Bulgular

Değişken	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğretim Kademesi	Lisans	351	214.65	75341	13565	-2.067	.039
	Lisansüstü	90	245.78	22120			

Tablo 12’ye göre lisans ve lisansüstü kademesinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları arasında lisansüstü öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur ($Z=-2.067$, $p>0.05$). Lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları incelenmiştir. Çalışmada kullanılan Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği Türk kültürüne uyarlamak için dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal hâlinde beş alt boyuttan oluşan 60 madde bulunmaktadır. Bu araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin orijinalinde yer alan herhangi bir madde çıkarılmadan tek boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre de ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Kendi Kendine Öğrenme Öz Değerlendirme Ölçeği’nin Türk kültüründe üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının hem genel olarak hem de değişkenler için yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edilmiştir (Alkan ve Erdem, 2013; Aşkın, 2015; Eroğlu, 2019; Küçük ve Selvi 2016; Özbek vd., 2017; Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2009; Şahin, 2015). Özbek ve diğerlerinin (2017) öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarında, öğrencilerin genel olarak kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu ortalamaların korumak ve daha da yükseltilmesini sağlamak için öğrenme amaçları saptanırken öğrencilerin görüşlerine başvurulması, süreçte farklı öğrenme stratejilerine yer verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izleyip değerlendirebilmeleri kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülebilir. Araştırma sonuçlarının aksine üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının yüksek olmadığı çalışmalar da vardır. Shiong, Aris ve Tasir (2009) çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Başka bir araştırmadaysa Smedley (2007) öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ancak kadın öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından fazla olmasının sebebi, biyolojik farklılıktan ziyade cinsiyete dayalı kişisel, sosyal ve politik bağlamların etki ettiği farklılıkların kendi kendine öğrenmeye etkisi olarak değerlendirilebilir. Alanyazında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit eden birçok çalışma bulunmaktadır (Acar, 2014; Kırılmazkaya, 2018; Pekel, 2016; Şahin, 2015; Yılmazsoy ve Kahraman, 2019). Yuan ve diğerlerinin (2012) yapmış oldukları çalışmada erkek ve kız

öğrenciler arasında cinsiyete göre kendi kendine öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma ile sonuçlanan araştırmalar da bulunmaktadır (Aşkın, 2015; Kılıç ve Sökmen 2012; Özbek, vd., 2017). Guglielmino (1977) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadın çalışanların erkek çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek kendi kendine öğrenme puanlarına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre kendi kendine öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak ölçekten alınan kendi kendine öğrenme algı puan ortalamalarının 22 yaş ve üzeri öğrencilerin 22 yaş altı öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yaşları ilerledikçe kendi kendine öğrenme algı puanlarının kademeli şekilde yükselmesiyle üniversitede aldığı eğitim ve üniversite ortamında bulunan imkânların öğrencilerin kendi kendine öğrenme kapasitelerini artırdığı düşünülmektedir. Bunun yanında üniversite ders sisteminde araştırmaya yönelik derslerin olması ve öğrencilerin bireysel araştırma yapma eğilimine sürüklenmesinden dolayı kendi kendine öğrenme yönelimleri ve ilgileri artmış olabilir. Alanyazında çalışmayla paralellik gösteren Acer'in (2014) yaptığı çalışmaya göre yaş aralıkları 18-21, 22 ve üzeri yaş dağılımına sahip olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Cox (2002) tarafından yapılan yaşları ve yaratıcılık özellikleri ile öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri incelenen araştırmada öz yönetimli öğrenme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak Yılmazsoy ve Kahraman'ın (2019) çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ölçeğin genelinde 32 yaş ve üzeri öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin 18-22 yaş ve 23-27 yaş aralığındaki öğrencilerin becerilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynarca'nın (2016) yaptığı çalışmada ise kendi kendine öğrenmeye hazır oluş toplam puanı bakımından yaş grupları arasında 18-20 yaş grubunun kendi kendine öğrenmeye hazır oluş toplam puanı 24 yaş ve üzerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak bölümlere göre ölçekten alınan puanların ortalamalarına bakıldığı zaman üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları ortalamalarının en yüksek puana sahip olan bölüm Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bölümler arasında farklılık olmamasının nedeni söz konusu bölümlerde kendi kendine alanında farklılaşmayı ortaya koyacak bu alana yönelik derslerinin yer almamasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme algı ortalamalarının yüksek olması ise dilsel ve sosyal becerilerini yoğun bir biçimde kullanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında Kırılmazkaya (2018), Salas (2010) ve Özbek ve diğerlerinin (2017) araştırmalarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamazken Günsel (2019) araştırmasında öğrencilerin teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleri arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Araştırmada on bir farklı bölümde öğrenim görmekte olan öğrenciler yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan İngilizce, Okul Öncesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Fen Bilgisi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenme alanında İlköğretim Matematik öğretmenliği bölümünde öğrenci olan öğretmen adaylarına göre daha iyi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Zihin Engelliler ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarının Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenci olan öğretmen adaylarına göre daha iyi oldukları saptanmıştır.

Sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak sınıflara göre ölçekten alınan puanların ortalamalarına bakıldığı zaman öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları ortalamalarının 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının sınıf değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamasının nedeni kendi kendine öğrenme becerilerini yoğunlukla bireysel geliştirmesi gerektiği varsayıldığında öğrencilerin bu becerileri kendini yetiştirme sürecinde edindiği becerilerdir. Bu becerilerin kazanımı kısa süreler içerisinde farklılaşmayacağı düşünülebilir. Alanyazında da sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarına ilişkin benzer sonuçlar elde edilmiştir (Karabulut, Gürçayır, Kavuran ve Yaman, 2015; Kılıç ve Kırılmazkaya, 2018; Özbek, vd., 2017; Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2009; Şahin ve Küçükşüleymanoğlu, 2015). Kılıç ve Sökmen (2012) eğitim fakültesinde yer alan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan

araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar'ın (2014) çalışmasında sınıf düzeyleri ve kendi kendine öğrenme arasındaki ilişkiye bakıldığında alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak grup ortalamaları incelendiğinde dördüncü Sınıftakilerin en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Williamson (2007), birinci ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerine yapmış olduğu çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin, kendi kendine öğrenme algı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Litzinger, Wise ve Lee (2005) mühendislik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerini birinci sınıftan son sınıfa kadar inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin kendi kendine öğrenme puanları ile akademik yıl arasında ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının öğretim kademesine göre lisansüstü düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bir farklılık saptanmıştır. Alanyazında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme düzeylerinin lisans ve lisansüstü eğitim açısından karşılaştırıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma eğilimlerine göre farklılaşma düzeylerine bakılmıştır. Aşkın (2015) çalışmasında lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin lisansüstü eğitim yapmak istemeyen öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteklerine göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerinde ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Karabulut ve diğerleri (2015) ise öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteği ile kendi kendine öğrenmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öğretim kademesine göre üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algılarının anlamlı şekilde farklılaşmasının sebebi öğrenmeye sürekli devam etme isteği, kendilerini geliştirme ve öğrenim gördüğü alanlarında daha fazla bilgi edinme ilgili olduğu varsayılabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimin bireysel araştırmalara dayalı bir süreç olması, öğrencinin bu süreçte sorgulayıcı ve araştırmacı şekilde aktif rol olarak eğitim aldığı için kendi kendine öğrenme algısının yüksek olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme algıları yüksek bulunmuştur. Çeşitli değişkenler açısından öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları arasında cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken öğretim kademesine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ölçekten alınan puan ortalamalarına bakıldığı zaman kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre Yirmi iki yaş ve üzeri öğrencilerin kendi kendine öğrenme algıları yirmi iki yaş altı öğrencilere göre Türkçe ve Sosyal bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin İlahiyat, Fen ve Matematik, Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri öğrenim gören öğrencilere göre birinci sınıfta öğrenim görenlerin kendi kendine öğrenme algılarının ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda ise çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada ele alınan konunun daha derinlemesine araştırılmasına imkân verebilecek nitel araştırmalar yapılabilir. Farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin karşılaştırmalı olarak kendi kendine öğrenme algılarını inceleme çalışması yapılabilir. Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin (ilkokul, ortaokul, lise) kendi kendine öğrenme algıları incelenebilir. Üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme alanında seminer, konferans ve panel gibi etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeylerini artırabilir.

Kaynaklar

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Alkan, F. ve Erden, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (4), 555-574.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Cox, B. F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee.
- Demir, Ö. ve Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: A validation study. *E-international Journal of Educational Research*, 4 (3), 58-73.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Field, L. (1989). An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's self-directed learning readiness scale. *Adult Education Quarterly*, 39 (3), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0001848189039003001>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia University.
- Günsel, E. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji ile öz yönelimli öğrenmeleriyle çevrimiçi bilgi arama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). London: Pearson Education.
- Hall, J. (2011). *Self-directed learning characteristics of first-generation, first-year college students participating in a summer bridge program*. Graduate Theses and Dissertations. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3140>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Karabulut, N., Gürçayır, D., Kavuran, E. ve Yaman, Y. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 3-10.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaynarca, S. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırlanma düzeyleri ve etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Kıbrıs.
- Kell, C. (2006). Undergraduates' learning profile development: What is Happening to the men? *Medical Teacher*, 28 (1), 16-24.
- Kılıç, D. Ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırlanışlıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 223- 228.
- Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen adaylarının öz yönelimli öğrenmeye hazırlanışlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (11), 865-877.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kocaman, G., Dicle, A., Üstün, B. ve Çimen, S. (2004, Mayıs). *Kendi kendine öğrenmeye hazırlanış ölççeği*. I. Aktif Eğitim Kurultayı'nda sunulan bildiri, İzmir.
- Küçükler, G. F. ve Selvi, K. (2016). İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi. *Eğitim ve Bilimi*, 41 (185), 167-198.
- Litzinger, T. A., Wise, J. C., & Lee, S. (2005). Self-directed learning readiness among engineering undergraduate students. *Journal of Engineering Education*, 94, 215-221.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Braak J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102 (3), 163-173.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ozan, C., Çelik Ercoşkun, N. ve Kıncal, R. Y., (2015). The Turkish adaptation of Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale. *The Anthropolologist*, 22 (2), 405-411.

<https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891893>

- Özbek, R., Eroğlu, M. ve Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7 (13), 17-35.
- Öztürk, Y., Bilge, Z. ve Bilge, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 179-214.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows version 12* (2nd ed.). London: Allen & Unwin.
- Par S., H., & Thant K., N. (2020) Critical thinking disposition and self-directed learning readiness of university students. *J. Myanmar Academi Arts Science* 18 (9), 327-335.
- Pekel, A. (2016). Examining the relation between the general self –sufficiency levels and self– directed learning readiness level of physical education teachers. *International Journal of Development Research*, 6 (8), 8952-8957.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shiong, K. B., Aris, B., & Tasir, Z. (2009). The level of self-directed learning among teacher training institute students – An early survey. *Jurnal Teknologi*, 50 (E), 101-111.
- Smedley, A. (2007) The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing*, 12 (4), 373-385.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Şahin, E. (2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin incelenmesi (Bursa ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2008). Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 695-706.
- Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015) Öğretmen adaylarının öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 317-334.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Chen, W. L., & Cheah, H. M. (2010) The self directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers & Education*, 55 (4), 1764-1771.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Searcher*, 14 (2) 66-83.
- Yenilmez, K. ve Şan, İ. (2008, Eylül). *Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri*. XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Sakarya.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12 (2), 783-818.
- Yiğit, N., Bütüner S. Ö. ve Dertlioğlu K. (2008). Öğretim amaçlı örütbağ sitesi değerlendirme ölçeği geliştirme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (12), 38-51.

EK 1. KENDİ KENDİNE ÖĞRENME ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Cevap Anahtarı: 5= Her Zaman 4= Sıklıkla 3= Ara Sıra 2= Nadiren 1= Asla

1	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.	5	4	3	2	1
2	Kendi öğrenmelerim için en iyi yöntemi seçebilirim.	5	4	3	2	1
3	Öğretmenleri bilgi sağlayıcı olmaktan çok öğrenmenin destekleyicileri olarak görürüm.	5	4	3	2	1
4	Farklı öğrenme kaynaklarını takip ederim.	5	4	3	2	1
5	Kendi öğrenmelerimden sorumluyum.	5	4	3	2	1
6	Eksik alanlarımı belirlemekten sorumluyum.	5	4	3	2	1
7	Kendi motivasyonumu sağlayabilirim.	5	4	3	2	1
8	Öğrenme hedeflerimi belirleyip plan yapabilirim.	5	4	3	2	1
9	Uzun çalışma periyotları sırasında mola veririm.	5	4	3	2	1
10	Öğrenme rutinimi (alışkanlıklarımı) diğer işlerimden ayrı tutarım.	5	4	3	2	1
11	Deneyimlerimi öğrendiğim yeni bilgilerle ilişkilendiririm.	5	4	3	2	1
12	Öğretim elemanı tarafından öğretilmeden kendi kendime öğrendiğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
13	Grup tartışmalarına katılırım.	5	4	3	2	1
14	Akran yardımlaşmasını etkili bulurum.	5	4	3	2	1
15	Karmaşık öğrenmeler için 'rol oynama' yı (drama) etkili bir yöntem olarak görürüm.	5	4	3	2	1
16	Etkileşimli öğrenme derslerini sadece öğretim elemanını dinlemekten daha etkili	5	4	3	2	1
17	Simülasyon (benzetim) tekniğini öğrenmede yararlı bulurum.	5	4	3	2	1
18	Örnek olaylarla öğrenmeyi yararlı bulurum.	5	4	3	2	1
19	Öğrenmemi geliştirmeme yönelik olarak içsel güdülerim beni yönlendirir.	5	4	3	2	1
20	Sorunları üstesinden gelinecek mücadeleler olarak görürüm.	5	4	3	2	1
21	Kendi öğrenme rutinimi (alışkanlıklarımı) yaşamımda kalıcı bir öğrenme kültürü	5	4	3	2	1
22	Kavram haritalarımı etkili bir öğrenme yöntemi olarak görürüm.	5	4	3	2	1
23	Modern etkileşimli eğitim teknolojilerinin öğrenme sürecimi geliştirdiğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
24	Kendi öğrenme stratejime karar verebilirim.	5	4	3	2	1
25	Yeni dersleri gözden geçirir ve incelerim.	5	4	3	2	1
26	Bir makale ya da kitap bölümü okurken önemli noktaları belirlerim.	5	4	3	2	1
27	Geniş çapta bir bilgiyi anlamaya çalışırken kavram haritalama/özetleme tekniğini	5	4	3	2	1
28	Bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
29	Karmaşık bir çalışma içeriğini okuduğumda yoğunlaşır ve o konuda daha dikkatli	5	4	3	2	1
30	Bütün fikir, yansıtma ve yeni öğrenmelerim için not tutar ya da özet çıkarırım.	5	4	3	2	1
31	Ders hedeflerinin ötesindeki bilgileri keşfetmekten keyif alırım.	5	4	3	2	1
32	Öğrendiğim bilgiyi uygulamayla ilişkilendirebilirim.	5	4	3	2	1
33	Öğrenme-öğretme süreçlerinde konuyla ilişkili sorular sorarım.	5	4	3	2	1
34	Herhangi bir öğrenme deneyimi, bilgi ya da fikir üzerinde eleştirel düşünebilir ve analiz	5	4	3	2	1
35	Diğer kişilerin fikirlerine açığım.	5	4	3	2	1
36	Öğrenme görevleri arasında mola vermeyi tercih ederim.	5	4	3	2	1
37	Öğretmenlerden dönüt almadan önce kendimi değerlendiririm.	5	4	3	2	1
38	Her neyi başarmış olsam olayım gelişimim için sonraki alanları belirlerim.	5	4	3	2	1
39	Öğrenme gelişimimi izleyebilirim.	5	4	3	2	1
40	Güçlü ve zayıf alanlarımı belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
41	Çalışmalarım akranlarım tarafından değerlendirildiğinde memnun olurum.	5	4	3	2	1
42	Öğrenmek için beni hem başarılarım hem de başarısızlıklarım isteklendirir.	5	4	3	2	1
43	Öğrenmeme katkı sağladığı için eleştiriye önem veririm.	5	4	3	2	1
44	Öğrenme hedeflerime ulaşıp ulaşamadığımı izlerim.	5	4	3	2	1
45	Gelişimimi değerlendirmek için varsa öğrenci dosyamı (portfolyo) kontrol ederim.	5	4	3	2	1
46	Öğrenme etkinliklerimi gözden geçirir ve yansıtırım.	5	4	3	2	1
47	Yeni öğrenmeleri ilgi çekici bulurum.	5	4	3	2	1
48	Başkalarının başarılarından ilham alırım.	5	4	3	2	1

49	Sıklıkla karşılaştığım farklı kültürleri ve dilleri öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
50	Grup içerisinde kendi rolümü tanımlarım.	5	4	3	2	1
51	Başkaları ile olan etkileşimim yeni öğrenmeler için plan yapmama yardımcı olur.	5	4	3	2	1
52	Karşılaştığım bütün fırsatları değerlendiririm.	5	4	3	2	1
53	Başkaları ile fikir paylaşımına ihtiyaç duyarım.	5	4	3	2	1
54	İnsanlarla iyi ilişkiler kurarım.	5	4	3	2	1
55	Başkalarıyla iş birliği içinde çalışmayı kolay bulurum.	5	4	3	2	1
56	Sözlü iletişim kurmakta başarılıyım.	5	4	3	2	1
57	Sosyal uyumu sağlamak için disiplinler arası bağlantıları bulabilirim.	5	4	3	2	1
58	Fikirlerimi yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilirim.	5	4	3	2	1
59	Görüşlerimi özgürce ifade edebilirim.	5	4	3	2	1
60	Kültürel olarak farklı bir çevrede öğrenim görmeyi zorlayıcı bulurum.	5	4	3	2	1

Etik, Beyan ve Açıklamalar

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun tarih 12/11/2020 sayı 13/35 ve karar ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.
