

Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi*

An Investigation of Teacher Candidates' Readiness for Self-Directed Learning

Ramazan ÖZBEK**, Mehmet EROĞLU***, Vildan DONMUŞ****

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk (KKÖH) düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, tarama (survey) modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine devam eden 436 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan KKÖHÖ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının genel olarak KKÖH düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise KKÖH düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmezken, okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme isteklerinin ortalama günlük ders çalışma süresine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kendi kendine öğrenme, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğretmen adayları, mesleki gelişim.

Abstract

The aim of this study is to investigate the readiness of teacher candidates regarding self-directed learning (RSDL) according to some variables. The study design is based on survey research. The sample of this study includes 436 students from different departments of Faculty of Education at Fırat University. The Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS), which was developed by Fisher, King and Tague (2001) and adapted to Turkish by Salas (2010), was used to gather data. It was determined that the RSDL of teacher candidates was generally high, and the RSDL of female teacher candidates was higher than the RSDL of male teacher candidates. Although the RSDL of teacher candidates was not differentiated according to grade level, it was differentiated according to departments that teacher candidates attended. It was determined that teacher candidates' desire for learning varied according to their average daily study time.

Keywords: Self-directed learning, readiness for self-directed learning, teacher candidates, professional development.

Gönderilme Tarihi 24.02.2016

Kabul Tarihi 14.02.2017

* Bu çalışma 22-24 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., İnönü University, Elazığ, Turkey; ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

*** (Sorumlu yazar) Arş.Gör., Fırat University, Elazığ, Turkey; mehmeteroğlu@firat.edu.tr

**** Arş.Gör., Fırat University, Elazığ, Turkey; vildandnms@gmail.com

Giriş

Eğitim programlarını etkisine alan (Kıroğlu, 2006) yapılandırmacılıkta öğretmenler bilgi kaynağı olmaktan çıkmış ve öğrencinin bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayan rehber rolüne bürünmüştür (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenme-öğretme sürecinin odağı, öğrencinin bilgiyi yapılandırması olduğu için, öğretmen merkezli anlayış, yerini öğrenci merkezli anlayışa bırakmıştır (Akpınar, 2010). Bu anlayışın bir yansıması olarak yapılandırmacı sınıfta öğretmen, “öğrenenle birlikte öğrenen kişi” (Demirel, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler için tanımlanan bu yeni rolle birlikte öğretmenlerin bazı özelliklere ve becerilere sahip olması geçmiş yıllara nispetle daha fazla beklenmektedir. Bilgi ve teknolojinin hızla değişip geliştiği, bilgi kaynaklarının arttığı günümüzde bu beklentilerin başında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri gelmektedir (Craft, 2001; Krecic & Grmek, 2008). Bu beklentinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu kapsamda bu özelliklerden biri kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk olarak düşünülebilir.

Kendi kendine öğrenme Dewey ve Lindeman tarafından ortaya atılmıştır (Aydede & Kesercioğlu, 2009). Daha sonra bu kavramın genişletilmesi ve uygulanması Knowles, Tough, ve Houle tarafından gerçekleştirilmiştir (Maeroff, 2003). Kendi kendine öğrenme daha çok yetişkin eğitiminde kullanılan bir yaklaşımdır (Fisher, King, & Tague, 2001; Ellinger, 2004). Alanyazında kendi kendine öğrenmeye (self-directed learning) ilişkin kendi kendine öğretmen (self-teaching), öz düzenleyici öğrenme (self-regulated learning), bağımsız yetişkin öğrenmesi (independent adult learning) ve kendi kendine başlatılan öğrenme (self-initiated learning) şeklinde farklı adlandırmalar da bulunmaktadır (Kılıç & Sökmen, 2012; OShea, 2003). Adlandırmadaki bu çeşitliliğe benzer şekilde alanyazında kendi kendine öğrenmeye ilişkin tanımlamalarda hem sayıca hem de içerik olarak çeşitlenmektedir (Knowles 1975; Brockett & Hiemstra, 1991; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, King & Tague 2001). Ancak bu tanımlar içerisinde Knowles’in tanımı en çok kabul görendir (OShea, 2003). Knowles (1975) kendi kendine öğrenmeyi "kişilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme amaçlarını formüle etmede, öğrenme için insani ve maddi kaynakların belirlenmesinde, uygun öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanmasında ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde başkalarının yardımlarıyla veya başkalarının yardımı olmadan sorumluluk aldıkları bir süreç" olarak tanımlamaktadır. Spencer ve Jordan (1998)' da benzer şekilde kend kendine öğrenmeyi bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, öğrenme ihtiyaçlarını, öğrenme hedeflerini, uygun öğrenme etkinliklerini belirledikleri ve öğrenme çıktılarını değerlendirdikleri süreç olarak ifade etmiştir. Kelly ve Boyer (2005) ise kendi kendine öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak tanımlamışlardır. Bu sistemde, kendi kendine öğrenme, girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerden oluşan bir döngüdür. Kendi kendine öğrenme sürecini beş aşamalı olarak tanımlayan Iwasiw (1987)' in tanımladığı aşamalarda da Knowles (1975)' in tanımı temele alınmaktadır. Bu aşamalar öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarını tanımlaması, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve öğrenme ürününün değerlendirilmesi biçimindedir. Candy (1988) de öz yönetimli öğrenmeyi bireyin öğrenmede özerk olması, formal eğitim kurumlarının dışında bağımsız olarak öğrenebilmesi, öğrenmenin kendi denetiminde gerçekleşmesi olarak ele almaktadır. Tanımlamalar arasında bazı ufak sayılabilecek farklılıklar olmasına rağmen, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenme planlamalarını yapması, öğrenmeyi gerçekleştirme, öğrenme çıktılarını değerlendirme gibi kavramların ve aşamaların tanımların çoğunda ortak bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür (Caffarella, 2000; Merriam & Caffarella, 1999). Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendi kendine öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı ve eğitsel kararlarını kontrol ettiği süreçleri içeren çok yönlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Brookfield, 1993; Ellinger, 2004). Kendi kendine öğrenme ve bağımsız çalışma kavramları bazen aynı kavramlar gibi kullanılabilir. Oysa birey, öğrenmeye ilişkin değişkenleri kendi kendine öğrenme

sürecinde bağımsız çalışma sürecine oranla daha fazla ve bilinçli bir şekilde kontrol eder (Wiley, 1983). Bu nedenle iki kavram birbirinden farklılaşmaktadır.

Modern toplumdaki hızlı gelişmelere uyum sağlamak açısından hayati öneme sahip olan kendi kendine öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi bir çok ülkede eğitimin temel amaçlarından biridir (Mok & Diğ., 2007; OECD, 2000). Çünkü kendi kendine öğrenenler, öğrenmede kendileri için neyin önemli olduğunu kendileri kontrol edebilirler ve seçebilirler. Kendi öğrenmesindeki bu kontrol öğrenenin isteğine, davranışlarına, yeteneklerine ve kişisel özelliklerine bağlıdır (Fisher, King, & Tague, 2001). Kendi kendine öğrenme yeteneği yüksek olan bireyler kendini motive edebilir ve her durumda karşılaştığı problemlere çözüm getirebilir (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991). Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendi kendine öğrenme becerileri özellikle yetişkin eğitiminde, bireylere kazandırılması gereken temel beceriler olarak görülmekle birlikte gittikçe önem kazanan bir yaklaşım olmuştur (Karataş ve Başbay, 2014). Bunun sonucu olarak kendi kendine öğrenme becerileri son zamanlarda ağırlıklı olarak araştırılan konulardan biri haline gelmiştir. (Bartlett, 1999; Newman, 2004; Smedley, 2007). Çalışmalar kendi kendine öğrenmenin öğrenme çıktıları, öğrenme alışkanlıkları ve uzaktan öğrenme ortamlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Coerbil, 2003; Chou, 2012; Long, 1991). Özellikle eğitimde teknoloji entegrasyonunun önem kazandığı günümüzde, bireylerin kendi kendine öğrenmesine fırsat tanıyan teknolojiler ve uygulamalar büyük ilgi görmektedir. Bu kapsamda uzaktan öğrenme, mobil öğrenme ve e öğrenme fırsatları artmaktadır. Bunun yanında kendi kendine öğrenme yeteneği artık genellikle işyerinde ve okul ortamında gerekli ve performansı artıran bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Guglielmino, Guglielmino, & Long, 1987; Rees & Bary, 2006). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin çalışmaların hemşirelik eğitimi ve mühendislik eğitimi alanlarında yoğunluk kazandığı (Rees & Barry, 2006; Stewart, 2007; Saha, 2006; O'Shea, 2003), öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin çalışmaların az olduğu (Salas, 2010; Kılıç & Sökmen, 2012) belirlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendi kendine öğrenmenin öğrenme sürecinin rehberi olan öğretmenler için önemli ve nispeten yeni bir konudur. Oysa kendi kendine öğrenmenin bireylere hem eğitim hayatında hemde iş yaşamında yeni öğrenmelere fırsat tanıyan bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetinde gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve öğretmen adayları, hem yaşam boyu öğrenmelerini desteklemek hem de mesleki yeterliklerini geliştirerek daha nitelikli öğretmen olabilmeleri için kendi kendine öğrenme sürecinin ilkelerinden yararlanabilirler (Şahin 2010). Son yıllarda yapılan çalışmalar (Şahin, 2010; Liu, Jehng, Chen, & Fang, 2014) da öğretmenlerin kendi kendine öğrenme sürecinden yararlanmalarının mesleki gelişimlerine katkılarını vurgulamaktadır (Carter, 2004).

Kendi kendine öğrenme, bireylere hem iş eğitim hayatında hem de iş yaşamında yeni öğrenmelere fırsat tanıyan bir yaklaşımdır (Guglielmino & Guglielmino, 1987). Ancak bu öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için bazı ön koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir. Bireylerinin kendi kendine öğrenme becerilerini kazanması süreci, öncelikle hazırbulunuşluklarının sağlanmasıyla başlamaktadır. Bu hazırbulunuşluk durumunun sağlanabilmesi için ise, gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bireylere kazandırılması gerekmektedir (Karataş & Başbay, 2014). Bireylerin kendi kendine öğrenmeleri için gerekli olan bu ön koşul davranışlar kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk olarak bilinmektedir. Guglielmino'nun (1977) yaptığı alanyazın taraması ve bu konuda çalışan 14 araştırmacının tanımlarından kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ifadesi , bireyin kendi kendine öğrenmebilmesi için sahip olması gereken tutum, yetenek ve kişilik özellikleri yada bu özelliklerin bulunma derecesi/düzeyi olarak tanımlamaktadır (Fisher, King, & Tague, 2001; Akt: Wiley, 1983). Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramı aynı zamanda kendi kendine öğrenme sürecinin önemli girdilerinden biri olarak bilinmektedir (Kelly & Boyer, 2005). Kendi kendine öğrenmeyi etkileyen kişisel, sosyal, politik boyutlar vardır (Andruske, 2000; Ellinger, 2004). Bu nedenle bu boyutların kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk için göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Karataş ve Başbay, 2014).

Kendi kendine öğrenme hazırbulunuşlukla ilişkili bireyin kişilik özellikleri (Clardy, 200; Fisher, King, & Tague, 2001; De Bruin, 2007; Cazan, & Schiopca, 2014; Dağal & Bayındır, 2014), cinsiyeti ve yaşı (Reio, 2004; Reio & Davis, 2005), yetenekleri (Fisher, King, & Tague, 2001), öğrenme stili ve yaratıcılığı (Beswick, Chuprina, Canipe, & Cox, 2002; Safavi, Shoostari, Mahmoodi & Yarmohammadian, 2010; El-Gilany & Abusaad, 2013;), öğrenmeye yönelik tercihleri, alışkanlıkları (Chu & Tsai, 2009; Deyo, Huynh, Rochester, Sturpe, & Kiser, 2011), meraklılığı (Reio, 2004), bilişsel ve duyuşsal yeterliği (Wiley, 1983; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, King, & Tague, 2001), yaşam doyumu (Brockett, 1985), sağlık durumu (Leeb, 1983), öz yönetim (Mezirow, 1985; Candy, 1991; Garrison, 1997), eleştirel düşünme ve farkındalığı (Mezirow, 1985), akademik başarısı ve performansı (Haron, 2003; Reio, 2004) motivasyonu, (Corno, 1992; Garrison, 1997), öğrenen denetimi (Candy, 1991), öz yeterliği (Bandura, 1997; Hoban & Sersland, 1998) ve kendi öğrenme sorumluluklarını alması (Merriam, 2001) gibi birçok değişken vardır. Bunların yanında kendi kendine öğrenmenin, öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu ve günümüzde öne çıkan uzaktan öğrenme, mobil öğrenme ve e- öğrenme gibi yaklaşımlar için önemli bir faktör olduğu görülmektedir (Coerbil, 2003; Chou, 2012). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk, bireye öğrenmek için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Wiley 1983, O’Kell 1988, Fisher, King, & Tague, 2001). Öğretmen adaylarının da bu fırsatlardan yararlanabilmesi için kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması hem hizmet öncesi eğitim sürecindeki gelişimlerine hemde daha sonraki hizmetiçi eğitim sürecindeki mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Ancak mevcut alanyazında, özellikle Türkiye bağlamında öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyen bir çalışmanın yapılması mevcut durumu ortaya koymak ve alanyazına katkı sağlamak bakımından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları günlük ders çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve günlük ortalama ders çalışma süresi değişkenleri kullanılacaktır. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri alanyazında kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilişkili olduğu açıklanan cinsiyet ve yaş değişkenlerini temsil etmesi amacıyla kullanılmıştır. Bölüm değişkeni ise alanyazında yer alan karakteristik özellikler, öğrenme stilleri, yaratıcılık gibi kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilişkili özelliklerin aynı bölümler içerisinde homojen farklı bölümler arasında heterojen bir yapı göstereceği düşünüldüğünden seçilmiştir. Günlük ortalama ders çalışma süresi değişkeni ise karakteristik özellikler, bilişsel ve duyuşsal yeterlik, özyeterlik gibi kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilişkili özelliklerin bir göstergesi olabileceği düşünülerek seçilmiştir. Ayrıca çalışmada 1. ve 3. Sınıfların seçilmesinin

bir diğer amacı eğitim fakültesindeki eğitimin öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin bazı ipuçları elde etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005; Köse, 2013). Bu çalışmada tarama araştırması türlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama veri toplama sürecinin tek seferde gerçekleştiği tarama türüdür (Fraenkel & Wallen, 2012). Kesitsel tarama araştırmalarında amaç taranan olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamaktır (Özdemir, 2014). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin seçiminde ise olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme evreni temsil edebilecek kişilerin tercih edilmesinden ziyade belirli özelliklere sahip bir grup yada kümenin seçilmesi örnekleme türüdür (Ekiz, 2013). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini birinci ve üçüncü sınıftaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminin bu şekilde yapılması araştırmanın olanakları ve zamanlamasıyla ilgilidir. Araştırma dönem sonuna doğru yapıldığı için dördüncü sınıf öğrencilerine ulaşmak mümkün olmamıştır. Bunun yanında birinci sınıftaki öğrencilerinde ikinci sınıfa geçmelerine çok az bir zaman kaldığından ikinci sınıfları da temsil edebileceği düşünülmüş bu kapsamda ikinci sınıflardan veri toplanmamıştır. Örneklem seçiminde ortaya çıkan bu durumun bu araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından sınırlılık olduğu düşünülebilir. Katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	240	55
	Erkek	196	45
Sınıf	1	292	67
	3	144	33
Bölüm	Türkçe	68	15.6
	BÖTE	61	14
	Resim	29	6.7
	Matematik	68	15.6
	Fen Bilgisi	54	12.4
	Sosyal Bilgiler	58	13.3
	Sınıf Öğretmenliği	98	22.5
	Ortalama Ders Çalışma Süresi	Bir saatten az	236
Ortalama Ders Çalışma Süresi	1-3 saat arası	167	38.3
	4-6 saat arası	33	7.6
	Toplam	436	100

Araştırmaya 471 öğretmen adayı katılmış ancak analizler 436 öğretmene ait veriler kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların % 55'i (f=240) kadın, % 45'i (f=196) erkektir. Öğretmen adaylarının % 67'si 1. sınıfa, % 33'ü 3. sınıfa devam etmektedir. Bölümlere göre dağılıma

bakıldığında % 23'ü sınıf öğretmenliği, % 16'sı Türkçe, % 16'sı matematik, % 14'ü bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE), % 13'ü sosyal bilgiler, % 12 fen bilgisi, % 7 'si resim öğretmenliği bölümlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında geliştirilerek "Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS)" olarak adlandırılan ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan KKÖHÖ ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin Fischer ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın incelenerek 93 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra bu maddeler 2 türlü delphi tekniğiyle uzman görüşüne sunulurken 52 maddelik ön uygulama formu oluşturulmuştur. Bu ön uygulama formu Sidney Üniversitesi Hemşirelik Lisans Programında öğrenim gören 201 öğrenciye uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .88 olarak hesaplanan uygulamadan 40 maddelik 3 boyutlu (kendini yönetme, öğrenmeye isteklilik, kendini kontrol) ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.92; üç alt ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0.86; 0.85 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır. Uyarlama çalışmalarında öncelikle Salas (2010) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmalarında öncelikle ölçek maddeleri beş İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra Türkçeleştirilmiş form İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim elemanı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye çevrilen form ile ölçeğin orijinal İngilizce formu karşılaştırılarak iki formun uyumu sağlanmıştır ve ölçek yeniden Türkçeye çevrilerek Türkçe form oluşturulmuştur. Dilsel eşdeğerliği yapılmış Türkçe form yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. KMO değeri 0.90 olarak hesaplanan faktör analizi sonucunda Varimax döndürmesi sonucunda, madde faktör yükünün 0.30' un üzerinde olması ve eğer bir madde birden fazla faktörde yer alıyorsa, iki faktöre ait madde yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması şartlarına bağlı kalınarak orijinal ölçekte bulunan 40 maddeden 7'si ölçekten çıkarılmıştır. 33 madde ve 3 boyuttan (Kendini Yönetme, Öğrenmeye İsteklilik, ve Kendini Kontrol) oluşan ölçek varyansın %41.02 sini açıklamakta ve madde yükleri 0.35 ile 0.76 arasında değişmektedir. %27 üst ve %27 alt grup ortalamaları arasındaki karşılaştırmalarda t değerleri 0.00 ($p=0.00<0.05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki maddeler puanlanırken "Kesinlikle Katılıyorum" bölümünü işaretleyen bireye 5 puan, "Kesinlikle Katılmıyorum" bölümünü işaretleyen bireye ise 1 puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan puan arttıkça, bireyin KKÖH düzeyinin arttığı kabul edilir (Salas, 2010). Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemede Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.91; üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.89, 0.82 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirlik kapsamında toplam madde korelasyonlarına bakılmış Ana ölçek ile alt ölçekler arasındaki korelasyon $p<0.01$ ($p=0.00<0.01$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu veriler ışığında ölçeğin öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluğunu ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada da ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa değeri 0.92 hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla oluşturulan form, kişisel bilgiler ve ölçek olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kişisel bilgiler kısmında araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise ölçek maddeleri bulunmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı öğretmen adaylarını formda yer alan sorulara ilişkin bilgilendirmiştir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Veri toplama aracı 471 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin, koşullar elverdiğince, öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenen bir durumdur. Ancak parametrik testleri işe koyabilmek için verilerinde en az aralık ölçeğinde olma, normal dağılıma ve grup varyanslarının eşit olması şartlarını sağlamış olması gerekir (Can, 2013). Bu bağlamda araştırmada elde edilen verilerin normalliğine ilişkin ortalama, standart sapma, mod, medyan, çarpıklık, basıklık ve z puanları gibi betimsel istatistiklere bakılarak veriler düzenlenmiş, uç değerler atılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2012; Can, 2013). Veriler için yapılan bu işlemlerde z değeri için -3, +3 aralığı alınmıştır. Bu işlemler kapsamında öğretmenlere uygulanan 471 ölçme aracından 35 tanesi gerekli şartları sağlamadığı için analiz dışı bırakılmış, 436 tanesi analize alınmıştır. Bu işlemlerden sonra verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilere ilişkin betimsel bulguları ortaya koymak için frekans, yüzde, aritmetik ortalama istatistik tekniklerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmada cinsiyet ve sınıf değişkene göre yapılan analizde t-testi, bölüm ve ders çalışma süresine göre yapılan analizde tek yönlü varyans analizi, scheffe testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri ve öğretmen adaylarının KKÖH'nın cinsiyet, sınıf, bölüm ve günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

1. **Öğrenmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeyleri**
Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 2 'de görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Boyutlar	N	Madde sayısı	\bar{X}	Ss	Alınabilecek puan aralığı
Kendini yönetme	436	17	70.05	9.04	17-85
Öğrenmeye isteklilik	436	10	37.41	5.93	10-50
Kendini kontrol	436	6	22.73	3.51	6-30
Toplam	436	33	130.21	16.03	33-165

Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan 165'tir. Bu açıdan bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının yüksek (\bar{X} =130.2) olduğu söylenebilir. Ancak çok yüksek olduğu söylenemez. Bununla birlikte ölçeğin boyutları açısından da benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir.

2. **Öğrenmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının Cinsiyete Göre Değişimi**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının cinsiyete göre değişimine ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 3 'te görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	T	p
Kendini yönetme	Erkek	196	67.97	10.49	4.446	.000
	Kadın	240	71.76	7.25		
Öğrenmeye İsteklilik	Erkek	196	36.58	5.98	2.267	.008
	Kadın	240	38.10	5.83		
Kendini kontrol	Erkek	196	22.10	3.40	3.426	.001
	Kadın	240	23.25	3.52		
Toplam	Erkek	196	126.65	17.46	4.260	.000
	Kadın	240	133.10	14.12		

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları cinsiyete göre incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Kadın öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ($\bar{X} = 133.1$) erkek öğretmen adaylarından daha yüksek ($\bar{X} = 126.7$) olduğu belirlenmiştir.

3. Öğrenmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazır Bulunuşluklarının Sınıfa Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının sınıfa göre değişimine ilişkin t testi analizi sonuçları Tablo 4 'te görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıfa Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kendini yönetme	1.Sınıf	292	69.72	9.24	1.043	.297
	3.Sınıf	143	70.68	8.61		
Öğrenmeye İsteklilik	1.Sınıf	292	37.42	5.83	.111	.912
	3.Sınıf	143	37.50	6.14		
Kendini kontrol	1.Sınıf	292	22.63	3.38	.760	.448
	3.Sınıf	143	22.90	3.75		
Toplam	1.Sınıf	292	129.76	15.88	.714	.476
	3.Sınıf	143	130.93	16.28		

Öğrenmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4. Öğrenmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının Bölüme Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının bölüme göre değişimine ilişkin tek yönlü anova analizi sonuçları Tablo 5 'te görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Bölüme Göre Değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Scheffe
Kendini yönetme	Gruplarasası	1096,113	6	182,685	2.274	.036	-
	Gruplariçi	34462,566	429	80,332			
	Toplam	35558,679	435				
Öğrenmeye İsteklilik	Gruplarasası	321,461	6	53,577	1.531	.166	-
	Gruplariçi	15016,399	429	35,003			
	Toplam	15337,860	435				
Kendini kontrol	Gruplarasası	114,245	6	19,041	1557	.158	-
	Gruplariçi	5247,359	429	12,232			
	Toplam	5361,603	435				
Toplam	Gruplarasası	2903,220	6	483,870	1.908	.078	-
	Gruplariçi	108803,018	429	253,620			
	Toplam	111706,239	435				

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının bölümlerine göre yalnızca ölçeğin “kendini yönetme” boyutunda farklılaştığı ($F=2,274$, $p=0,036<.05$) belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testi sonuçlarına göre farklılaşan gruplar belirlenememiştir. Ancak kendini yönetme boyutunda BÖTE bölümüne ait ortalamanın en yüksek ($\bar{X} = 72,3$) iken fen bilgisi öğretmenliğine ait ortalamanın en düşük ($\bar{X} = 68,2$) olduğu görülmektedir.

5. Öğrenen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının Ders Çalışma Süresine Göre Değişimi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının günlük ders çalışma süresine göre değişimine ilişkin tek yönlü anova analizi sonuçları Tablo 6 'da görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Ders Çalışma Süresine Göre Değişimi

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark Scheffe
Kendini yönetme	Gruplarasası	203,649	3	67,883	.829	.478	-
	Gruplariçi	35355,030	432	81,840			
	Toplam	35558,679	435				
Öğrenmeye İsteklilik	Gruplarasası	761,187	3	253,729	7.520	.000	1-3 saat 1 saatten az
	Gruplariçi	14576,673	432	33,742			
	Toplam	15337,860	435				
Kendini kontrol	Gruplarasası	10,309	3	3,436	.277	.842	-
	Gruplariçi	5351,295	432	12,387			
	Toplam	5361,603	435				
Toplam	Gruplarasası	1863,282	3	621,094	2.443	.064	-
	Gruplariçi	109842,957	432	254,266			
	Toplam	111706,239	435				

Öğretmen adaylarının kendi kendine hazırbulunuşlukları günlük ortalama ders çalışma saati değişkenine göre incelendiğinde öğrenmeye isteklilik boyutunda gruplar arası farklılık olduğu ($F=7,520$, $p=0,00 < .05$), bu farklılığın günlük 1-3 saat arası ders çalışanlar lehine olduğu görülmektedir. Günlük ortalama 1-3 saat arası ders çalışan öğretmen adaylarının 1 saatten daha az ders çalışan öğretmen adaylarına göre ölçeğin öğrenmeye isteklilik boyutunda aldıkları puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeyen ilişkin hazırbulunuşlukları sınıf düzeyine göre değişmezken okudukları bölüme göre farklılık göstermektedir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin “kendini yönetme” boyundaki hazırbulunuşları en yüksek iken fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin “kendini yönetme” boyutundaki hazırbulunuşlukları en düşük olarak bulunmuştur. Öğrenmeye istekliliğin ortalama günlük ders çalışma süresine göre farklılaştığı ortalama çalışma süresi 1- 3 saat arası olanların öğrenme isteğinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olması bulgusuna, Kılıç ve Sökmen (2012)' in öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında ve Şahin (2015)'in öğretmenlerle yaptığı çalışmasında rastlanmaktadır. Bu bulgunun öğretmen adaylarının hizmet öncesi gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek olması, onlara yeni öğrenmeler için mükemmel fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan bu durum, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmesine, mesleki niteliklerini artırmasına imkan tanıyacaktır. Kişisel ve mesleki niteliklerini artıran öğretmenlerinde eğitimde kaliteyi artırması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları yüksek olmasına rağmen tam olarak istenilen seviyede değildir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarının artırılması için eğitim fakültesinde ve alt eğitim kademelerinde kendi kendine öğrenmeyi destekleyen yaklaşımların ve yöntemlerin işe koşulması gerekmektedir.

Cinsiyetin öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğunu etkilememesi bulgusu değerlendirildiğinde bu çalışmadaki bulgunun aksine Reio (2004), Kılıç ve Sökmen (2012)' nin çalışmalarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Şahin (2015) ve Pekel (2016)'nın öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda ise farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda cinsiyete ilişkin bulguların araştırmalarda farklılık gösterebileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte cinsiyet ve yaş değişkenleri birlikte işe koşulduğunda anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı bilinmektedir (Reio & Davis, 2005). Bu durum aslında kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilişkili birçok değişkenin olmasından (Clardy, 2000; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, King, & Tague, 2001) kaynaklanabilir. Dolayısıyla bazen cinsiyet değişkeni kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerinde tek başına farklılık ortaya çıkartmazken başka değişkenlerle birlikte farklılık oluşturabilmektedir. Cinsiyete ilişkin durum örneklerle içinde farklılaşabilir. Çünkü kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun kişisel, sosyal, politik bağlamları ve boyutları vardır. Dolayısıyla bu bulguya ilişkin farklı sonuçların ortaya çıkmasının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun çok boyutlu doğasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf değişkenine ilişkin benzer çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının bu çalışmada olduğu gibi sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği (Salas, 2010; Kılıç & Sökmen, 2012) görülmüştür. Kendi kendine

öğrenmeye hazırbulunuşluğun kısa sürede değişime uğrayamayacak kadar kararlı bir yapı olduğu düşünüldüğünde bu durum beklenebilecek bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu araştırmada araştırmancının imkanları dahilinde kısa sayılabilecek sınıf düzeyi farklılığı alınmıştır. Oysa kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk daha uzun yaş ve sınıf farklılıklarında ortaya çıkmaktadır (Reio & Davis, 2005). Diğer taraftan sınıf düzeyi değişkeninin seçiminin bir diğer sebebi eğitim fakültesindeki eğitimin öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarına etkisine ilişkin ipuçları ortaya çıkarmaktır. Çünkü kendi kendine öğrenme becerileri eğitimle artırılabilir (Mok & Lung, 2005). Sınıf değişkenine ilişkin bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitim fakültesindeki eğitimin öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarında bir farklılık yaratmadığı şeklinde bir ipucu olarak yorumlanabilir. Ancak bu duruma ilişkin tek başına kesin ve sağlam bir bulgu olarak değerlendirilemez. Çünkü bu durumu ortaya koyabilmek için deneysel bir çalışmanın yapılması daha uygun olacaktır. Bu nedenle bu bulgu sadece bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Bölüm değişkenine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde kendini yönetme boyutunda çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenememiştir. Ancak BÖTE bölümü öğrencilerinin ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiştir. BÖTE bölümü öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının diğer bölümlerden yüksek olması teknolojiyle daha iç içe olmalarından ve bu nedenle öğrenme kaynaklarına daha yakın olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü özellikle dijital, çevrimiçi öğrenme kaynaklarının ön plana çıktığı günümüzde öğrenme ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirleme, plan yapma, öğrenme kaynaklarını belirleme, öğrenme stratejisini seçip uygulama, öğrenme çıktılarına değerlendirme gibi kendi kendine öğrenmenin temel özelliklerine BÖTE öğretmen adaylarının daha fazla sahip olması beklenilebilen bir durumdur. Ancak fen bilgisine ait ortalamasının düşük olmasının bu bağlamda açıklanması mümkün gözükmemektedir. Bölümlerin ortalamasının birbirine yakın olması bu durumun örnekleme özgü ortaya çıkmış olabileceğini düşündürmektedir. Farklı bir örneklemede bu sonucun değişebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen günlük ortalama çalışma süresi daha fazla olanların öğrenmeye istekliliklerinin çalışmayanlar veya az çalışanlardan yüksek olması dikkate değer bir bulgudur. Alan yazında kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun sağlanması ve bunun gerçekleşebilmesi için ise, gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışların kazandırılması gerektiği (Karataş & Başbay, 2014) belirtilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu yüksek olanların daha kısa sürede öğrenmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulgunun bu durumla çeliştiği düşünülebilir. Çünkü bu çalışmada hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olanların günlük ortalama çalışma süresinin daha uzun olduğu görülmektedir. Ancak kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrenmeye isteği artırdığı düşünüldüğünde bu durumun beklenebilecek bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun yüksek olması öğrenmeye istekliliği artırarak ders çalışmaya daha fazla zaman ayrılmasına yol açtığı görülmektedir. Bu bulgu, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrenmek için mükemmel fırsatlar sunması şeklinde algılanabilir. Bu durum öğretmen adaylarının hizmet öncesi ve hizmet içindeki mesleki gelişimleri için önemli katkılar sağlayabilir. Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu yüksek öğretmenler yetiştirerek eğitimde niteliğin artırılmasına katkıda bulunulabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmesine fırsat tanıyan yaklaşımların ve yöntemlerin derslerde daha sık kullanılması ve öğretmen adaylarına kendi kendilerine öğrenme fırsatlarının tanınması gerekmektedir. Kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluğu arttıracak yaklaşımların ve fırsatların diğer eğitim kademelerinde ve fakültelerde de öne çıkarılmasının eğitimde niteliğin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmadan da elde edilen yüksek hazırbulunuşluğun öğrenmeye istekliliği artırması bulgusu, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrenmek için fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen

adaylarının daha iyi öğretmen olabilmesi, kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirebilmesi için kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk önemli görülmektedir. Bu bağlamda genel eğitimde ve öğretmen eğitiminde teknoloji entegrasyonu önemli olabilir. Çünkü günümüzde öğrenme kaynaklarının çoğu dijitaldir. Kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme performanslarını artırdığı görülmüştür (Coerbil, 2003; Chou, 2012). Bu nedenle öğretmen adaylarına daha geniş yelpazede dijital ve mobil öğrenme fırsatların sunulması için eğitim fakültelerinin teknoloji altyapısının sağlanması önemlidir. Bunların yanında okulların ve özellikle de eğitim fakültelerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu ne derecede kazandırabildiğinin tespit edilmesi doğru olacaktır. Bu durumu ortaya koymak için boylamsal, deneysel, karma yada daha büyük örneklerde araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğun öğrenme çıktılarına etkisine ilişkin çalışmaların yapılması önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda çalışmadan çalışmaya farklılaşmanın sebebini ortaya çıkarmak için bir meta analiz çalışması yapılması yararlı olabilir. Bununla birlikte bu farklılıkları ortaya koyabilecek nitel çalışmalarda (etnografik, fenomenoloji) yapılabilir. Bu araştırmada örnekleme ve değişkenlere ilişkin bazı sınırlılıklar bulunmaktadır ve bu durum araştırma sonuçlarının genellenmesi konusunda sınırlılık olarak görülmektedir. Dolayısıyla büyük ve farklılık (yaş, sınıf düzeyi, eğitim düzeyi bakımından) gösteren örneklemelere ulaşarak daha genellenebilir nicel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış* 16, 16-20.
- Andruske, C. L. (2000). Self-directed learning as a political act: Learning projects of women on welfare. 14 Haziran 2016 tarihinde <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2142&context=aerc> adresinden indirilmiştir.
- Aydede, M.N., Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(36), 53-61.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freedman and Company.
- Bartlett, J. E. (1999). Analysis of self directed learning in secondary business educators. Doktora tezi, Louisiana State Üniversitesi, Pensilvanya
- Bary, R., & Rees, M. (2006). Is (self-directed) learning the key skill for tomorrow's engineers?. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 73-81.
- Beswick, D. M., Chuprina, L., Canipe, J. B., & Cox, B. (2002). Investigating Self-Directed Learning in Culture, Learning Styles, and Creativity. Araştırma raporu, 15 haziran 2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473804.pdf> adresinden alınmıştır.
- Brockett, R. G. (1984). *Self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults*. University Microfilms.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- Caffarella, R. S. (2000). Goals of self-learning. *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*, 37-48.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*(1. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carter, M. (2004). Strong value of self-directed learning in the workplace: How supervisors and learners gain leaps in learning. 10.10.2016 tarihinde <http://www.popline.org/node/196005> adresinden alınmıştır.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Chou, P. N. (2012). The relationship between engineering students' self-directed learning abilities and online learning performances: A pilot study. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 5(1), 33-38.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125.
- Corbeil, J. R. (2003). *Online technologies, self-efficacy, self-directed learning readiness, and locus of control of learners in a graduate-level web-based distance education program*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Houston, Houston, TX.
- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*. 93(1), 69-83.
- Dagal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Level of Self-Directed Learning Readiness According to the Locus of Control and Personality Traits of Preschool Teacher Candidates. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391.

- De Bruin, K. (2007). The relationship between personality traits and self-directed learning readiness in higher education students. *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 228-240.
- Demirel, Ö. (2008). *Yapılandırıcı Eğitim. Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 03-04 Nisan 2008. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Deyo, Z. M., Huynh, D., Rochester, C., Sturpe, D. A., & Kiser, K. (2011). Readiness for self-directed learning and academic performance in an abilities laboratory course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(2), 25.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Ani Yayıncılık.
- El-Gilany, A. H., & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33(9), 1040-1044.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace. *Higher Education*, 16(3), 303-317.
- Haron, S. (2003). *Relationship between readiness and facilitations of self-directed learning and academic achievement: a comparative study of web-based distance learning models of two universities*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. UPM
- Hoban, G., & Sersland, C. (1998). *Self-directed learning, learned or unlearned*. İçinde H. B. Long & Associates (Eds.). *Developing paradigms for self-directed learning* (pp. 107-204). Norman, OK: Public Managers Center.
- Iwasiw C.L. (1987) The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today* 7, 222-227.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Karataş, K., ve Başbay, M. (2014). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve akademik başarı açısından yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3).
- Kelly, M. & Boyer, N. (2005). Breaking the institutional mold: blended instruction, self-direction and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 1-17.
- Kılıç, D., Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- Kıroğlu, K. (2006). Yeni müfredat tanıtımı. K. Kıroğlu (Ed.) *Yeni İlköğretim Programları 1-5. Sınıflar* (ss. 1-5). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Knowles, M. S. *Self-Directed Learning*. New York: Association Press, 1975.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. Remzi Y. Kıncal (Ed). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Krecic, M. J., & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 59-68.
- Leeb, J. G. (1983). Self-directed learning and growth toward personal responsibility: Implications for a framework for health promotion.

- Liu, H. W., Jehng, J. C. J., Chen, C. H. V., & Fang, M. (2014). What factors affect teachers in Taiwan in becoming more involved in professional development? A hierarchical linear analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 381-400.
- Long H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement, In H. B. Long & Associates, eds. *Self-directed learning: Consensus and conflict*. Oklahoma, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of The University of Oklahoma, 107-122.
- Maeroff, G. I. (2003). *A classroom of one: How Online Learning is Changing Our Schools and Colleges*,. New York: Palgrave Macmillan.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3-14.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood (2.Baskı)*. San Francisco: JosseyBass. 18.05.2016 tarihinde http://books.google.com.tr/books/about/Learning_in_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C adresinden alınmıştır.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. İçinde S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). *New Directions for Continuing Education*, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass. 17.05.2016 tarihinde http://books.google.com.tr/books/about/Self_directed_learning.html?id=EkQmAQAIAAJ&redir_esc=y adresinden alınmıştır.
- Mok, M. M. C., & Lung, C. L. (2005). Developing self-directed learning in student teachers. *International Journal of self-directed learning*, 2(1), 18-39.
- Mok, M. M. C., Cheng, Y. C., Leung, S. O., Shan, P. W. J., Moore, P., & Kennedy, K. (2007). Self-directed learning as a key approach to effectiveness of education: A comparison among mainland China, Hong Kong, Macau and Taiwan. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. London: Springer.
- Newman, M. (2004). *Problem-based learning: An exploration of the method and evaluation of its effectiveness in a continuing nursing education programme*. London: Middlesex University.
- O'Shea, E., 2003. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing* 43 (1), 62-70.
- OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- O'Kell, S. P. (1988). A study of the relationships between learning style, readiness for self-directed learning and teaching preference of learner nurses in one health district. *Nurse Education Today*, 8(4), 197-204.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. Mustafa Metin (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- 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
- Rees, M., & Bary, R. (2006). Is self-directed learning the key skill for tomorrow's engineers? *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 73-81
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed learning*, 1(1), 18-25.
- Reio, T. G., & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40-49.
- Safavi, M., Shoostari, S., Mahmoodi, M., & Yarmohammadian, M. H. (2010). Self-directed learning readiness and learning styles among nursing students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 10(1), 27-36.

- Saha, D. (2006). Improving Indonesian nursing students' self-directed learning readiness. Unpublished doctoral dissertation. Queensland University of Technology
- Salas, G. (2010), "Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eskişehir.
- Smedley, A., (2007). The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing* 12 (4), 373–385.
- Spencer J.A. & Jordan K.R. (1999) Learner centred approaches in medical education. *British Medical Journal* 318, 1280–1283.
- Stewart, R. A. (2007). Investigating the link between self directed learning readiness and project-based learning outcomes: the case of international Masters students in an engineering management course. *European Journal of Engineering Education*, 32(4), 453-465.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- 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.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (six edition). Pearson publishing.
- Wiley K (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research* 32 (3): 181–185
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 39-61). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

An Investigation of Teacher Candidates' Readinesses for Self-Directed Learning

In constructivism, which influenced approaches to curricula, teachers took on the new role of guiding that provides students with access and construction of knowledge (Yurdakul, 2005). With this new role defined for teachers, it is expected that teachers will have certain qualities. One of these qualities expected from teachers is being able to facilitate self-directed learning (SDL). SDL is a method of instruction which is increasingly used in adult education (Ellinger, 2004). SDL can be defined in terms of the amount of responsibility the learner accepts for his or her own learning (Fisher, King, & Tague, 2001). The self-directed learner takes control and accepts the freedom to learn what they view as important for themselves. The degree of control the learner is willing to take over their own learning will depend on their attitude, abilities and personality characteristics (Fisher, King, & Tague, 2001). People with a high level of SDL ability are self-motivated learners who can employ any learning resources to solve problems in learning tasks (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991). SDL abilities have frequently been investigated in recent years (Bartlett, 1999; Newman, 2004; Smedley, 2007). Previous studies have shown that SDL is a strong factor for influencing students' learning outcomes in traditional learning settings or distance learning environments (Long, 1991). Also, SDL ability is often regarded as a valuable skill in workplaces and school settings (Guglielmino, Guglielmino, & Long, 1987; Rees & Bary, 2006). When considered in this context, SDL is important for teachers' learning.. Teachers need to gain SDL skills in the pre-service teacher education process or during previous education levels. Readiness for self-directed learning (RSDL) is a key factor for the SDL process to take place. The concept of RSDL is defined as the level of possessing the tendencies, abilities, and personal attributes necessary for SDL. RSDL offers the best opportunity for learning (Wiley 1983, O'Kell, 1988). So, the investigation of RSDL of prospective teachers is important. The main purpose of this study is to investigate RSDL of teachers candidates according to some variables. In this context, the study investigates the following questions:

1. What is the level of RSDL of teachers candidates?
2. Does RSDL of teachers candidates differ according to gender?
3. Does RSDL of teachers candidates differ according to department ?
4. Does RSDL of teachers candidates differ according to class level?
5. Does RSDL of teachers candidates differ according to the daily study time?

The study design is based on survey research. The sample of this study is 436 students from different departments of faculty of education at Firat University. 240 (%55) of the students are female, 196 (%45) of them are male. % 67 of them are in their first year and %33 of them are in their third year. The teacher candidates were in the following departments (majors): classroom teaching (16%), Turkish (16%), math (14%), computer and instructional technologies (13%), social science, science education (12%) and art education(7%). In this study, Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) which was developed by Fisher, King and Tague (2001) and adapted to Turkish by Salas (2010) was used as a data collection tool. The scale, prepared five likert type, consists of 33 items and 3 factors. Cronbach alpha was calculated as .92 for the whole scale. Descriptive statistics, including frequency, percentage, and mean was used for the analysis. For the analyses investigating the gender and classrom variables t test was used. For the analyses investigating department and daily average study time variables, one way anova, scheffe tests were used.

RSDL of teacher candidates was found to be at a high level ($\bar{X} = 130.2$). When RSDL of teacher candidates is examined according to gender, there is a significant difference between males and females in favor of women on all factors of the scale ($p < .05$). RSDL of female teachers candidates ($\bar{X} = 133.1$) is higher than RSDL of male teachers candidates ($\bar{X} = 126.7$). When RSDL of teacher candidates was analyzed according to class level variables, no significant difference was determined. When RSDL of teacher candidates was examined according to department variable,

a significant difference was determined only on “self-direction” factors of the scale ($F=2,274$, $p=0,036 < .05$). Scheffe test was used to determine the groups which caused a difference. No difference was found. But it was determined that the mean of teacher candidates who are in the computer and instructional technologies department is the highest ($\bar{X} = 72,3$) and the mean of teacher candidates who are in elementary science education is the lowest ($\bar{X} = 68,2$) on “self-direction” factor of scale. When RSDL of teacher candidates was examined according to average daily study time variable, a significant difference was determined only on “desire for learning” factors of the scale ($F=7,520$, $p=0,00 < .05$). Teacher candidates whose average daily study time was 1-3 hours reported more desire for learning than teacher candidates whose average daily study time was under 1 hour.

It was found that RSDL of teacher candidates was generally high RSDL of female teacher candidates is higher than RSDL of male teacher candidates in this study. Although RSDL of teacher candidates was not differentiated according to class level, it was differentiated according to department. RSDL of teacher candidates who are in computer and instructional technologies department is the highest, RSDL of teacher candidates who are in science education is the lowest. It was determined that desire for learning of teacher candidates was differentiated according to average daily study time. Teacher candidates whose average daily study time was 1-3 hours reported more desire for learning.

The findings obtained in this study show that having high RSDL among teacher candidates is important for professional development in pre-service education. Also, this finding is consistent with the findings of other researches (Kılıç & Sökmen, 2012; Şahin, 2015). It is understood that when the findings according to gender from present and other studies are evaluated together, the findings according to gender may differ in research studies. The situation for the gender variable may change for different samples. Because there are personal, social, and political dimensions of RSDL. When similar studies are examined, it is seen that RSDL of teacher candidates do not differentiate according to class level (Salas, 2010; Kılıç & Sökmen, 2012) as in this study. This can be expected as a result when the RSDL is considered to be a stable structure that cannot be changed in a short time. Because, in this study, there is a grade level difference which can be considered short in this context. Another reason for choosing grade-level variables was to reveal clues regarding the effect of education in the faculty of education on the self-directed learning outcomes of prospective teachers. When the findings of the class variable are evaluated in this context, it can be interpreted as a clue that the education in the faculty of education does not make a difference in RSDL of the prospective teachers. However, this alone cannot be regarded as a definite finding. When the findings of the department variable are evaluated, it can be considered that in the computer and instructional technologies education department, students' RSDL is higher than other departments because they are closer to technology; therefore, they are closer to learning resources. It is a noteworthy finding that teacher candidates whose average daily study time is higher report more desire for learning than teacher candidates whose average daily study time is lower. It can be said that this is an expected result since the RSDL is thought to increase the desire to learn. This result indicates that the RSDL offers excellent opportunities for learning. This situation can provide important contributions for professional development of teachers and teacher candidates in pre-service and in-service education.

To conclude this study, approaches and opportunities which enable teacher candidates for SDL should be used more often in faculties of education. It is thought that enhancing RSDL approaches and opportunities in other educational stages and faculties will contribute to increasing the quality of education. Results indicate that the RSDL offers excellent opportunities for learning. RSDL is considered important for teacher candidates to become better teachers and develop themselves personally and professionally. In this context, technology integration in general education and teacher education can be important. Because many of the learning resources are digital at present. Also, studies indicate that SDL skills enhance students' online learning performance. Presenting these opportunities to teacher candidates and ensuring the

technology infrastructure faculties of education are important. In addition, it will be appropriate to determine how schools and especially education faculties can earn the benefit from RSDL for students. It would be useful to conduct research on larger samples in longitudinal, experimental, mixed methods research studies in order to investigate this issue. It may also be useful to conduct a meta-analysis study to determine the reason for the differentiation on the findings of the gender variable. There are some limitations on sampling and variables in this research, and this is seen as a limitation on the generalization of research results. Therefore, more generalizable quantitative research should be conducted by reaching larger samples.