

Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Teacher Candidates' Opinions about Their Self-Directed Learning Skills

İlkay AŞKIN TEKKOL*, Melek DEMİREL**

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve ilgilerini uyandıran/merak ettikleri konularda öğrenme ihtiyacı hissettikleri ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarını, bilginin kullanılacağı duruma ve çalışma sonucundaki kazanca göre belirledikleri, öğrenme planlarını ise çalışılacak derse/konu ve verimli çalıştıkları zamana göre yaptıkları saptanmıştır. Öğrenme esnasında kullanılacak öğrenme stratejilerinin seçiminde derse/konu uygun olması, bilginin öğrenilmesi üzerindeki etkisi ve kullanım için gereken zaman vb. ölçütlere göre davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime ve öğrenmeye harcanan zamana göre izlediklerini ve öğrenme sonuçlarını genellikle sınav sonuçlarına göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların güdülenme, sebat (öğrenmede ısrarcı olma) ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da öz-yönetim açısından istenen davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarına ilişkin ipuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz-yönetim, öz-yönetimli öğrenme becerileri, öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of teacher candidates regarding their self-directed learning skills. The qualitative research method was used in this study and it was carried out with 32 teacher candidates at a public university. The study was framed based on a phenomenology design and the data were collected through semi structured interviews. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The results of the study showed that teacher candidates usually felt the need to learn about the subjects that contribute to their professional and personal development and topics that they are interested in and/or they wonder about. It was found that the teacher candidates set their learning goals in accordance with the situation they would use the information for and the benefit they anticipate. However, they generate their learning plans in accordance with the course/subject they would study and the time they would be able to study most productively. When deciding on how to determine the learning strategies that they would use during the learning process, participants mentioned availability within the course/subject, effect on the information to be learned and the time and criteria required for their use as crucial. Participants also mentioned that they review their process of learning in terms of the impact of their studying and the time they spent for learning and that they usually evaluate their learning outcomes in terms of their test results. The participants were found to be reporting desirable behaviors concerning self-direction in terms of motivation, persistence (being persistent in learning) and taking the responsibility of learning. The findings reviewed in general show us that the teacher candidates are able to use their self-directed learning skills efficiently.

Key words: Self-direction, self-directed learning skills, teacher candidates

Gönderilme Tarihi 22.09.2016

Kabul Tarihi 20.12.2016

** Arş.Gör.Dr., Kastamonu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, e-posta: ilkayaskin@hotmail.com

*** Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: melekdemirel@gmail.com

Giriş

Bireylerin ve toplumların gereksinimlerinin hızla değiştiği günümüzde artık bu ihtiyaçların bilgilerin hazır paketler halinde bireylere sunulması yoluyla karşılanması mümkün olmamaktadır. Bu durumda, bilgilerin bireylere doğrudan aktarılması yerine, bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması büyük bir önem kazanmıştır. Bireylere bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması ile kendi öğrenmesini düzenleyebilen, yönetebilen, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen öz-yönetimli öğrenenlerin yetişmesine katkı sağlanabilir. Bu özellikler bilginin hızla değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde, çağa ayak uydurabilecek bireylerin sahip olmaları gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Ayrıca bu özellikler, bilgi toplumlarında oldukça önemli görülen yaşam boyu öğrenme anlayışının da temellerini oluşturmaktadır. Bireyin kendi öğrenmesini yönetme becerisi alan yazınında öz-yönetimli öğrenme (self-directed learning) olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yönetimli Öğrenme

Öz-yönetim, öğrenme sürecinin başından itibaren, öğrenenin kendi hedeflerini ortaya koyması, bu doğrultuda kendisine uygun çalışma stratejisini seçerek hedefine uygun olarak çalışması, hedefe ulaşma yolunu kontrol ederek ve düzenleyerek amacını gerçekleştirmesi ve bunun sonucunu değerlendirebilmesini içermektedir. Öz-yönetim, özellikle yetişkin eğitiminde kullanılan bir kavramdır. Bunun nedenleri arasında; öz-yönetimin okul dışındaki öğrenmeleri de kapsamı ve öğrenenin kendi belirlediği hedefler doğrultusunda öğrenmesini gerçekleştirmesi yer almaktadır. Savin-Baden ve Major (2004:83)'a göre öz-yönetimli öğrenenler; açık hedefler koyan, bir plan doğrultusunda ilerleyen, görevlerini takip eden ve normal sınırlarını yüksek standartlara ulaşmak için zorlayan bağımsız, öz-güdülenmeye sahip bireylerdir.

Araştırmacılar öz-yönetimli öğrenme ile ilgili olarak, temelde benzer olmakla birlikte, farklı noktaları ele alan kavramlar ortaya koymuşlardır. Örneğin; Grow (1991), öz-yönetimli öğrenme modelinde bağımlı olma, ilgili olma, dahil olma ve öz-yönetimi içeren dört aşamadan bahsederken; Brockett ve Hiemstra (1991) kişisel sorumluluk kavramı üzerinde durmuşlar ve öğrenmede öz-yönetimi birbirinden farklı ancak birbirleriyle ilişkili iki boyut olarak açıklamışlardır. Brockett ve Hiemstra (1991)'ya göre bu boyutlardan birincisi; öğrenenlerin öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirmeleri konusunda sorumluluk almalarıdır. İkinci boyut ise, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alırken duyduğu istek ya da öğrenenin tercihleri olarak açıklanmaktadır. Garrison (1997)'ın modeline göre ise, öz-yönetimli öğrenme öz-yönetim, öz-izleme ve güdülenme olmak üzere birbiriyle ilişkili üç boyutta gerçekleşmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde; öz-yönetimli öğrenme ile ilgili anahtar kavramların bireyin öğrenme ihtiyacını ve öğrenme ile ilgili hedeflerini belirlemesi, planlı olması, zaman yönetimi yapması, öğrenme sürecini izlemesi, öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi, farklı öğrenme yollarını kullanması, öğrenme isteği, güdülenme, öğrenmekten vazgeçmemesi ve öğrenme konusunda sorumluluk alması olarak belirtildiği görülmektedir (Knowles, 1975; Guglielmino, 1977; Oddi, 1984; Brockett ve Hiemstra, 1991; Fisher, King ve Tague, 2001; Stockdale ve Brockett, 2004).

Gibbons (2002), bireylerin öz-yönetimli olmaları için yapmaları gerekenleri şu şekilde ortaya koymuştur:

- Bireysel öğrenmeyi sağlamak için beceri ve süreçler geliştirme: hedef belirleme, planlama ve değerlendirme.
- Öğrenmeyi kontrol etmeyi sağlama: bakış açısı, tutum ve girişimciliği geliştirme.
- Bağımsız düşünme: analiz etme, sonuçlandırma, tartışma ve bir şeyler meydana getirmeyi öğrenme.
- Zamanı etkili bir şekilde yönetme.
- Kendi planlarını tasarlama ve tamamlama.
- Öğrenme etkinliklerini tasarlama ve tamamlama.

Bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri için içinde bulundukları sınıf ortamı da büyük bir önem taşımaktadır. Öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşeceği sınıf ortamlarının şu şekilde olması önerilmektedir:

- Disiplini, yapıyı, temel kavramları ve ilgilenilen konu ve soruları tanıtan sunumlara yer verilmelidir.
- Araştırmalara, incelemelere ve çözülecek problemlere yer verilmelidir.
- Tartışmalara, denemelere, vaka incelemelerine ve drama çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öz-yönetimli öğrenme becerileri ve süreçleri gösterimlerle, tekrarlarla, öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklerle ve bireysel ya da grup çalışmalarıyla desteklenmelidir.
- Dersin içeriği kadar öğrenme sürecine de önem verilmelidir (Gibbons, 2002; Ryan 1993).

Öz-yönetimli öğrenmenin yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme ile yakından ilişkili olması öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yaşamın her alanında kullanılabileceğine işaret etmektedir. Şahin (2010)'e göre, bireyler öz-yönetimleri sayesinde hangi mesleki alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilir, eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilir ve kendilerini geliştirerek performanslarını arttırabilirler. Bu durum, öğretmenlerin de öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Roberts ve Henson (2000), öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğretime ilişkin performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Akt: Şahin ve Erden, 2009).

Alan yazınında öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında bu konuda yapılmış pek çok araştırma olduğu görülmektedir (Bagheri, Ali, Abdullah ve Daud, 2013; Canipe, 2001; Edmondson, Boyer ve Artis, 2012; Fisher vd, 2001; Fox, 2011; Guglielmino, 1977; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010; Teng, 2005; Turner, 2007; Zsiga, 2007). Ülkemizde ise sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış olup (Alkan ve Erdem, 2013; Aydede, 2009; Kılıç ve Sökmen, 2012; Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004), Salas, 2010; Sarmasoğlu, 2009; Şahin ve Erden, 2009) bunlardan bazıları kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukla ilgili ölçek çalışmaları, bazıları da ölçekten elde edilen verilere dayalı nicel araştırmalardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öz-yönetimli öğrenme en genel anlamıyla, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesidir. Öz yönetimli öğrenme için bireyin, öğrenme ihtiyaçlarını, amaçlarını ve stratejilerini belirlemesi, öğrenme sürecini izlemesi, başarısını nasıl değerlendireceğine yönelik kararlar vermesi, motivasyonunu yönetip sürdürebilmesi, öğrenme isteği ve sorumluluğu duyması gerekir. Öğrencilerin bu süreçleri gerçekleştirebilmesi için, öğretmenin yardımına ve yönlendirmesine ihtiyacı vardır. Öğretmen, öğretim ortamında, öğrenenlerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarına, stratejik davranmalarına ve motivasyonlarını doğru amaçlara yönlendirmelerine yardımcı olmalıdır. Kuşkusuz öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerine katkıda bulunmaları için kendilerinin de bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın gerçekleşmesinde günümüzde hızla artan bilgi birikimi ve bireylerin artan öğrenme ihtiyacı karşısında öz-yönetimli öğrenmenin (kendi kendine öğrenme) öğretmen eğitiminde yeteri kadar dikkate alınmadığı düşüncesi etkili olmuş ve öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin görüşlerinin betimlenmesine karar verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması, araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmada "Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma tümevarımcı bir yaklaşımla olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlı olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması diğer önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmacı araştırmasının doğal ortamında çalışarak, araştırmış olduğu olayı, olayın içerisinde rol alanların anlamlandırdığı haliyle yorumlar (Denzin ve Lincoln, 2012). Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta ve bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, kavramlar, algılar, deneyimler, yönelimler ve durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu çalışmada incelenecek olgu öz-yönetimli öğrenme olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi ve ayrıca çalışmaya hız ve pratiklik kazandırması adına, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları oluşturmuştur (n: 32). Katılımcıların 29'u (%90,7) kadın, 3'ü (%9,3) ise erkektir. Çalışma grubu aynı zamanda amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenerek göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 10'u İlköğretim, 8'i Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları, 8'i Yabancı Diller Eğitimi ve 6'sı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerine devam eden son sınıf öğrencileri arasından seçkisiz yolla belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada başkalarının düşünce ve algılarına ilişkin veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları belirlemek için en uygun veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır. (Patton, 2002). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, görüşme formundaki sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili alan yazını taramasından (Brockett, 2010; Brockett ve Hiemstra, 1991; Fisher vd., 2001; Guglielmino, 1977; Knowles, 1975; Oddi, 1984; Stockdale ve Brockett, 2010) ulaşılan ölçeklerin ve yapılan sınıflandırmaların boyutlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Guglielmino, 1977), Oddi Sürekli Öğrenme Envanteri (Oddi, 1984), Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Fisher vd., 2001), Öz-yönetimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği (Lee ve Kim, 2005), Öz-yönetimli İngilizce Öğrenme Anketi (Teng, 2005) ve Öz-yönetimli Öğrenmede Öz-dereceleme Ölçeği (Williamson, 2007) ve bunlarda yapılan sınıflandırmalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda görüşme soruları, katılımcıların öz-yönetimli öğrenme profillerini ortaya koyacak nitelikte ve öz-yönetimli öğrenmenin temel boyutları temel alınarak oluşturulmuş ve "öğrenmenin planlaması", "öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi" ve "öğrenme isteği" ana temaları altında yapılandırılmıştır. Alan yazını ve araştırma sorusu doğrultusunda hazırlanan sorular araştırma amacına uygunluk, kapsam, dil, öğrenci düzeyine uygunluk, soruların açık ve anlaşılır olması boyutları açısından üç program geliştirme uzmanı ile araştırma kapsamında yer almayan üç öğretmen adayının görüşlerine sunulmuş ve bu süreç sonunda yapılan düzenlemelerle veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde katılımcılara sorular aynı tarz ve sırada sorularak görüşmeci etkisi ve öznel yargılar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, görüşme yapılan kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşme verileri betimsel yolla analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla;

- Konu ile ilgili alan yazınından, araştırma sorusundan ve görüşme verilerinden yola çıkılarak; öğrenmenin planlaması, öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme isteği temaları ile veri analizi çerçevesi oluşturulmuş,
- Bu temalar çerçevesinde elde edilen veriler alt temalar olarak seçilmiş, tanımlanmış, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiş,
- Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan kategoriler oluşturularak ve cevapların hangi sıklıkla tekrar edildiği hesaplanarak tablolar oluşturulmuş,
- Elde edilen veriler, araştırmacıların yaptığı yorumları güçlendirmek ve katılımcıların görüşlerini belirtmek açısından gerekli yerde görüşmelere dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş,
- Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış, bulgular arasındaki ilişkilendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.
- Araştırma bulgularının gerçeğe yakınlığını ve doğruluğunu sağlamak amacıyla her bir görüşme metninin analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Birbirinden bağımsız yapılan analiz sonuçları karşılaştırılarak veri analizine son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeve rehber olarak alınmıştır. Sonuçların genellenebilirliği ile ilgili olan dış geçerliği arttırmak için çalışma grubunun özellikleri, araştırmanın nasıl yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı, verilerin analizinde nasıl bir yöntemin izlendiği, kısacası araştırmanın nasıl yapıldığı ile ilgili tüm bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmada iç güvenirlilik ile ilgili olarak, araştırma sorusu açık bir biçimde ifade edilmiş ve diğer aşamalarla tutarlı biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları görüşmelerden elde edilen verilerle tutarlı biçimde ortaya konmuş, veriler araştırma sorusunun gerektirdiği biçimde öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyuşum yüzdesi kullanılmıştır. [Güvenirlilik=(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] Bu formül kullanılırken araştırmacıların, öğretmen adaylarının ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Daha sonra araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmada uyuşum yüzdesi .88 olarak hesaplanmıştır. Bu işlem sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın iç güvenirliliğini arttırmak için, öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Araştırmada dış güvenirliliğin sağlanması amacıyla kullanılan görüşme yöntemi ve bu yöntemin aşamaları açık bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca görüşme formu aracılığıyla veri toplama, bu verileri betimsel yolla analiz etme, bulguları yorumlama ve sonuca ulaşma konularında yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar elde edilen verilerle ilişkili bir biçimde sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama aracı, elde edilen veriler ve veriler sonucunda ulaşılan bulgularla ilgili uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Nitel araştırma yöntemlerinden görüşmenin kullanıldığı bu çalışmada, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler “öğrenmenin planlanması”, “öğrenmenin izlenmesi ve değerlendirilmesi” ve “öğrenme isteği” temaları altında düzenlenip sunulmuştur.

1. Öğrenmenin Planlanmasına İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu “öğrenmenin planlanması” teması altında elde edilen alt temalar “öğrenme ihtiyacının belirlenmesi”, “öğrenme amacının belirlenmesi” ve “öğrenme sürecini planlama yolları” olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

1.1. Öğrenme İhtiyacının Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenme ihtiyacı duydukları konulara ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Öğrenme İhtiyacı Duydukları Konular

Kategoriler	f
Mesleki gelişime katkı sağlayacak konular (drama ve diksiyon eğitimi, beden dilini etkin kullanma, etkili iletişim dersi alma, seminerlere katılma, vb.)	17
Merak edilen/ilgi duyulan / kişisel gelişime katkı sağlayacak konular (toplumsal ve güncel konular, müzik, sinema, spor, vb.)	15

Tablo 1’de yer alan kategoriler incelendiğinde öğrenme ihtiyacının belirlenmesine ilişkin olarak katılımcıların en çok mesleki gelişime katkı sağlayacak konuları öğrenmeyi tercih ettikleri (%53; f=17), bunu merak edilen/ kişisel gelişime katkı sağlayacak konuların izlediği görülmektedir (%47; f=15). Elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenliğe doğru adım atarken artık sağlam bir karar verdiğimi düşünerek ve önceliğim mesleki açıdan kendimi geliştirmek olduğu için; drama ve diksiyon eğitimi almada kararlıyım. Beraberinde bilgisayar konusunda donanımlı bir bilgiye sahip olmalıyım ve öğrencilerle daha iyi iletişime girebilmek adına da zihinsel becerilerin gelişiminde faydalı olan satranç ve türevleri gibi eğitimleri de almam gerektiğini düşünüyorum, bunlara ihtiyaç duyuyorum.” (k4) (Mesleki gelişime katkı sağlayacak konular)

“Kişisel ve mesleki gelişimim için birçok alanda öğrenmeye ihtiyaç duymaktayım. Sanatsal anlamda yazmış olduğum yazıları daha profesyonel hale getirmek için, yine aynı şekilde müzikal anlamda var olduğunu düşündüğüm yeteneklerimi geliştirmek için (Kozmetik sektöründeki gelişmeler ve AB ile uyum sağlanmaya çalışılan mevzuat; davranış bilimleri; insan psikolojisi). Çok iyi bir gözlemci ve çok iyi bir dinleyici olmam sebebiyle psikoloji alanına duyduğum merak ve bu alanda daha da yetkinleşmek.” (k19) (Kişisel gelişime katkı sağlayan/ilgi duyulan konular)

“İlgi alanlarım, merak ettiklerim ve eksikliğini hissettiğim konuları öğrenmeye ihtiyaç duyarım ama yalnızca bunları öğrenmeye ihtiyacım var diye belirlemem. Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için belirlenmiş bir durumda karşıma çıkmayabilir.” (k28) (Merak edilen/ilgi duyulan konular)

“Ders dışında kendimi geliştirmek için ayrıca ilgi alanlarımla ilgili şeyler yapmayı seviyorum. Lise hayatımda çok olmasa da üniversite hayatımda kendi istediğim etkinlikleri ve merak duyduğum şeyleri yaptım. Gerek sportif, gerekse müzik aleti çalmak gibi. Ama hala eksikim ve daha fazla kendimi geliştirmek adına hayata farklı yönlerden bakmak adına başka şeyler de yapmak istiyorum.” (k29) (Merak edilen/ilgi duyulan konular)

1.2. Öğrenme Amacının Belirlenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenme amacını belirleme yollarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Amaçlarını Belirleme Yolları

Kategoriler	f
Öğrenme amacını bilginin kullanılacağı yere/duruma göre belirleme (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam, vb.)	17
Öğrenme amacını çalışma sonucundaki kazanca göre belirleme(konunun kendisine katkısı, getirisi vb.)	13
Öğrenme amacını dersi sevip sevmemeye göre belirleme	1
Öğrenme amacını kişisel doyuma göre belirleme (çalışmasından tatmin duyma)	1

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının %53’ünün (f= 17) öğrenme amaçlarını bilginin kullanılacağı yere/duruma göre (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam vb.); %40’ının (f= 13) öğrenme sonunda elde edeceği kazanımlara göre belirlediği ortaya konmuştur. Buna ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Sadece çalışmaya başlarken değil sınavlarda da amacım yüksek puan almak, atanmak vs. olmadı. Konudan zevk almak, öğrenmeyi anlamayı istedim her zaman. Öğrendiklerimi sadece sınavda değil, günlük yaşantımda kullanabildiğim ölçüde çalışmak anlamlı hale geliyor.” (k10) (Bilginin kullanılacağı yere/duruma göre amaç belirleme)

“Çalışmaya başlamadan bir amaç belirlerim. “niçin çalışıyorum?” “amacım ne?” “çalışırsam ne olur?” “çalışmasam ne olur?” gibi soruları kendime soruyorum. Sonra belirlediğim amacın sonuçlarını hesap ediyorum.” (k29) (Çalışma sonucundaki kazanca göre amaç belirleme)

1.3. Öğrenme Sürecini Planlama Yolları

Öğretmen adaylarının öğrenme sürecini planlama yollarını belirlemeye ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sürecini Planlama Yolları

Kategoriler	f
Öğrenme planını çalışılacak derse/konuya göre yapma (çalışmaya kolay konudan başlama, zamanını konuların kapsamına göre bölme, birbiriyle ilişkili konulara göre planlama yapma, vb.)	10
Öğrenme planını verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre yapma (yatmadan önce, gece, ara vererek, akşam saatlerinde, güdülendiği zaman, vb.)	10
Öğrenme planını öğrenme amacına göre yapma (yüksek not almak, vb.)	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının %43,5'inin (f= 10) öğrenme sürecini çalışılacak derse/konulara göre planladığı; yine %43,5'inin (f= 10) ise verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre planlama yaptığı görülmektedir. Öğrenme planına ilişkin elde edilen bazı görüşler şu şekildedir:

“Çalışmak için plan yaparım. Öncelikle başarısız olduğumu düşündüğüm ya da öğrenilmesi zor olan konulara zaman ayırırım. Daha sonra başarılı olduğumu düşündüğüm konularda uygulama yaparım. Genelde belli bir programa uymaya çalışırım.” (k18) (Çalışılacak derse/konuya göre plan yapma)

“Evet plan yaparım. Çalışma zamanımı aslında uyku düzenime ve verimli ders çalıştığım saatlere göre ayarlarım. Çünkü uyumadığımda verimli bir çalışma olmuyor. Gerçek bir çalışma olmuyor. Sabah geç kalkıp, gece 3-4'e kadar en verimli çalıştığım zaman aralığıdır.” (k3) (Verimli çalışılan zamana göre plan yapma)

2. Öğrenmeyi İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu “öğrenmeyi izleme ve değerlendirme” teması altında elde edilen alt temalar “öğrenme stratejilerini belirleme”, “öğrenme süreçlerini izleme” ve “öğrenme sonuçlarını değerlendirme” olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

2.1. Öğrenme Stratejilerini Belirleme

Öğretmen adaylarının hangi durumlarda hangi stratejileri kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerini Belirleme Yolları

Kategoriler	f
Öğrenilecek konuya/derse göre (konunun uzun/kısa olması, sözel/sayısal ders olması, konunun içeriği, vb.)	13
Bilgilerin öğrenilmesindeki etkisine göre (kalıcılığı sağlaması, unutmayı geciktirmesi, hatırlamayı kolaylaştırması, vb.)	10
Gerektirdiği süreye göre (çalışmak için kalan zaman, fazla vakit almama, öğrenme zamanını kısaltma, vb.)	8
Öğrenmeyi kolaylaştırıcılık özelliğine göre (konuyu mantığa oturtabilme, öğrenme stiline uygun olma, vb.)	6

Öğretmen adaylarının tamamı öğrenme sürecinde farklı stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında altını çizme, özet çıkarma, not tutma, okuma, kavram haritası oluşturma, tekrar etme, anahtar kelimeler kullanma yer almaktadır. Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının %35,1'i (f= 13) öğrenme esnasında kullanacakları stratejileri öğrenilecek konuya/derse göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %27'si (f= 10) kullandığı stratejiyi hatırlamayı kolaylaştırma, veya zaman kazandırma %21,6'sı (f= 8) özelliğine göre tercih etmektedir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

“Farklı öğrenme yollarından yararlanırım. Çalışılan konuyla ilgili olarak yöntem farklılık gösterir. Örneğin, mantık çalışırken özet çıkarırım. Bilim felsefesi çalışırken okuma yapar, araştırırım.” (k4) (Öğrenme yollarını öğrenilecek konuya göre belirleme)

“Altını çizme, not tutma, kendi yaşantılarımla bütünleştirme gibi yöntemler kullanırım. Akıldında kalması ve tekrar geri döndüğümde o bilgilere ulaşabilmeme göre öğrenme yolları belirlerim.” (k21) (Öğrenme yollarını hatırlamayı kolaylaştırma özelliğine göre belirleme)

“Evet kullanırım. Bunu yaparken çalıştığım konuya göre belirlerim. Genelde yazarak, altını çizerek, belirli işaretlerle çalıştığım konunun sonunda, konunun da içeriğine göre mutlaka bir şema çizmeye çalışırım. Şema benim için çok önemli. Görsel olarak daha rahat öğreniyorum.” (k11) (Öğrenme yollarını öğrenilecek konuya göre belirleme)

2.2. Öğrenme Süreçlerini İzleme

Öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini izleme yollarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Süreçlerini İzleme Yolları

Kategoriler	f
Çalışmadan alınan verime göre (verim alınmadığı fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	8
Öğrenmeye harcanan zamana göre (zaman kaybı olduğu fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	7
Değerlendirme sonuçlarına göre (sınav sonucu ya da kendini değerlendirme sonucunda istenen sonuca ulaşp ulaşamamaya göre süreci gözden geçirme)	6
Kullanılan yöntemin etkililiğine göre (yöntemin etkili olmadığı fark edildiğinde süreci gözden geçirme)	6
Bilginin kalıcılığına göre (çalışılan bilginin akılda kalıp kalmadığını gözden geçirme)	3
Bilgileri ihtiyaç duyduğunda kullanmaya göre (çalışılan konuyu gerekli yerlerde kullanabilme)	1
Çevreden alınan eleştiriye göre (çevreden gelen eleştiri sonucunda süreci gözden geçirme)	1

Öğretmen adaylarının %87’si (f= 28) öğrenme sürecini izlediğini, %13’ü ise (f= 4) izlemediğini ifade etmiştir. Tablo 5’e göre öğretmen adaylarının %29’u (f= 8) öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime göre izlemekte ve eğer verim almadıklarını fark ederlerse süreci gözden geçirmektedirler. %25’i (f= 7) ise, zaman kaybettiğini fark ettiğinde süreci gözden geçirdiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

“Eğer çalışmamdan ya da çalışma sürecimden verim alamadığımı düşünüyorsam ders çalışmayı bırakırım, ara verip kendimi toplar tekrar oturmadan da nasıl çalışmalıyım, aslında yapmam gerekenler ve yapmamam gerekenler neler, onları planlarım ve yeniden motive olarak derse başlarım.” (k3) (Öğrenme sürecini verimliliğe göre izleme)

“Genelde yazarak çalışmayı seçerim ve bunun bazı ders ya da konularda çok da etkili olmadığını fark ederek yöntemimi kimi durumlarda değiştiririm. Bu kez daha az zaman kaybedeceğim bir yöntem seçerim, genel olarak zamana göre şekillenirim.” (k1) (Öğrenme sürecini harcanan zamana /kullanılan yöntemin etkililiğine göre izleme)

2.2. Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme

Öğretmen adaylarının öğrenme sonuçlarını değerlendirme yollarına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Sonuçlarını Değerlendirme Yolları

Kategoriler	f
Sınav sonucuna göre (beklenen notu almaya göre, vb.)	15
Kendi kendini değerlendirme sonucuna göre (çalışmanın ardından kendine sorular sorma, kendine not verme, konuyu anlatma, vb.)	11
İşsel doyuma göre (çalışma sorusunda mutlu olma, huzurlu olmaya göre, vb.)	5
Akranlardan alınan görüşe göre (arkadaş grubu ile çalışma sonucunda, vb.)	3

Öğretmen adaylarının %97'si (f= 31) öğrenme sonuçlarını değerlendirdiğini belirtmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının %41,12'sinin (f= 15) öğrenme sonuçlarını sınav sonucuna göre değerlendirdiği; %32,36'sının (f= 11) ise değerlendirme ölçütü olarak çalışmanın ardından kendine sorular sorma, kendine not verme, kendi kendine konuyu anlatma, vb. yollarla değerlendirdiği görülmektedir. Yine tabloya göre, çalışma sonucunu mutlu/huzurlu olma gibi işsel doyum anlamında değerlendirenlerin grubun %14'ünü (f= 5) oluşturduğu göze çarpmaktadır. Öğrenme sonuçlarını değerlendiren öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Çalışma sonucumda beklediğim notu almışsam bir sonraki sınavda da aynı şekilde çalışırım; ama alamamışsam bu ders ya da konuya daha uygun bir yöntem belirlerim.” (k1) (öğrenme sonucunu sınava göre değerlendirme)

“Çalışmamı bitirdikten sonra sadece çalışmış olmak için hissiyatına kapılırsam bütün motivasyonum ve çalışma şevkim kırılır. Bu düşüncelerden kurtulmak adına önce farklı şeylerle ilgilenir, hatalarımı o arada irdelerim; ne kadar çalıştım, sonuçta almam gereken neydi ve ben nelere ulaştım? sorularına cevap ararım. Amacına ulaşmamış bir çalışma ise yeniden düzenlerim çalışma sürecimi ve tekrar başlarım motivasyonum tamken. Aksine başarılı, amacına uygun bir çalışma olmuş ise iç huzurla ve yüksek özgüven ile kendimi ödüllendiririm” (k3)(kendi kendini değerlendirme sonucuna göre-işsel doyuma göre öğrenme sonucunu değerlendirme)

3. Öğrenme İsteğine İlişkin Bulgular

Görüşme verilerinin analizi sonucu “öğrenme isteği” teması altında elde edilen alt temalar “öğrenmeye güdülenme” ve “öğrenmede sebat” olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

3.1. Öğrenmeye Güdülenme

Öğretmen adaylarının öğrenmeye güdülenme yollarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Güdülenme Yolları

Kategoriler	f
Olumlu düşüncelerle güdülenmeye çalışma (örn; öğrenme malzemesinin anlamlı olduğunu ve bunun kişisel gelişimine katkısı olacağını düşünme, kendine güven duygusunu harekete geçirme, önceden alınan yüksek notlar, başarı inancı vb.)	9
Çalışmanın sonucunda elde edeceği kazanca yoğunlaşma	8
Sonuca odaklanma/ Gelecekteki başarıyı düşünme	7
Kendini ödüllendirme	7
Çalışmayı başarının koşulu olarak görme	3
Çalışma sürecini hoşlanılan etkinliklerle keyifli hale getirme	2
Konuya odaklanma	2
Güdülenmeyi kolaylaştıracak kişilerle iletişim kurma	1
Fiziksel ihtiyaçların karşılanması	1
Düzenli çalışma ortamı	1

Öğretmen adaylarının tamamı güdülenmenin öğrenmeleri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının %28'i (f= 9) çalışma esnasında olumlu düşüncelerle kendini güdülemeye çalışmakta, %25'i (f= 8) çalışma sonucundaki kazancını bir güdüleme aracı olarak görmektedir. Çalışma sonucunda kendini ödüllendireceği düşüncesiyle çalışanlar da yaklaşık aynı orandadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Yapmam gerektiğine inanırsam ve hayatıma da anlam katacak, benim gelişmeye katkı sunacaksa motive olurum." (k5) (Olumlu düşüncelerle güdülenmeye çalışma)

"Motivasyonun oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bir işin sonunda başarılı olma düşüncesinin mutluluğu beni motive eder. Çalışmayı kendime eziyet olarak görmekten çok, bana faydası olacağını, beni geliştireceğini düşünerek çalışırım." (k28) (Sonuca odaklanma/ Gelecekteki başarıyı düşünme)

3.2. Öğrenmede Sebat

Öğretmen adaylarının öğrenmede sebat etmelerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Öğrenmede Sebat Etmelerini Etkileyen Faktörler

Kategoriler	f
Öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünme	7
Mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünme	7
Öğrenme isteği duyma	5
Kendisine katkı sağlayacağını düşünme/Günlük yaşamında işine yarayacağını düşünme	5

Öğretmen adaylarının tamamı sevdikleri bir konu olduğunda ne kadar zor olursa olsun öğrenmekten vazgeçmeyeceklerini dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerden %50'si (f= 16) öğrenmeleri gereken sevmedikleri bir konu bile olsa, öğrenme konusunda sebat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünmeleri (%29,16, f= 7); mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmeleri (%20,83, f= 7); öğrenme isteği duymaları ve günlük yaşamlarında işe yarayacağını düşünmeleri (%20,83; f= 5) vb. nedenlerle öğrenme konusunda sebat ettikleri ortaya konmuştur. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Öğrenmelerim konusunda sorumluluk sahibi bir öğrenen olduğumu söyleyebilirim. Her zaman böyleydim. İlkokul birinci sınıfta bile hiçbir ödevimi yaparken ailemden destek almadım. Çalışmam gereken zamanın her zaman bilincindeyim ve zamanımı buna göre düzenlenirim." (k11) Öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu düşünme)

"İlgi duyduğum bir konuya çalışırken konunun zor olması beni öğrenmekten vazgeçirmez. Öğrenene kadar uğraşırım ve öğrenmekten zevk alırım. Aynı şekilde ilgi duymadığım bir konuya çalışırken de konunun zor olması beni vazgeçirmez. Mesleğim için ileride yararı olacağını düşünerek, kendimi zorlayarak da olsa çalışırım." (k26) (Mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşünme)

"Sevdiğim bir konu ne kadar zor olursa olsun onu öğrenmekten zevk alırım. Çabalarım ve öğrenirim. Anlamadığım yerleri sorarak ya da bilen birine anlattırarak öğrenirim. Sevmediğim konuyu çalışmak bazen işkence olur. Ama onda da öğrenmemi kolaylaştıran yöntemlerle, zevk almaya çalışarak öğrenmeye çalışırım." (k22) (Öğrenme isteği duyma)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre alan yazınıyla tutarlı olarak “öğrenmeyi planlama”(Aydede, 2009) “öğrenmeyi izleme ve değerlendirme” (Abd-El-Fattah, 2010; Alkan ve Erdem, 2013) ve “öğrenme isteği” (Guglielmino, 1977; Fisher ve diğerleri, 2001; Teng, 2005; Abd-El-Fattah, 2010; Stockdale ve Brockett, 2010) temalarında bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenmeyi planlama temasının alt temaları olarak “öğrenme ihtiyacını belirleme”, “öğrenme amacını belirleme” ve “öğrenme sürecini planlama yolları” alt temaları elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme amaçlarını belirlediklerini ve bir öğrenme görevi ile karşılaştıklarında öğrenme planı yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin, öz-yönetimli öğrenmeleri konusunda olumlu ipuçları sunduğu söylenebilir. Savin-Baden ve Major (2004) da öz-yönetimli öğrenenlerin bir plan doğrultusunda ilerleyen bireyler olduğunu ifade etmektedirler.

Öğrenme ihtiyacının belirlenmesinde; mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlayacak konular ve merak edilen/ilgi duyulan konular ön plana çıkmıştır. Selvi (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye yönelik becerilere sahip olması ve “kurs, sempozyum, seminer ve konferans gibi bilimsel etkinliklere katılması” sahip olunması gereken yaşam boyu öğrenme yeterlik alanlarından biri olarak tanımlanmıştır. Öğrenme amacının belirlenmesinde etkili olan faktörler, bilginin kullanılacağı yer/durum (sınav, günlük yaşam, mesleki yaşam vb.), öğrenme sürecinden elde edilecek kazanımlar, konuya ilgi duyup duymama ve kişisel doyum sağlama olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme konusunda planlama yapılması konusunda ise, katılımcıların bir kısmının, bu planı öğrenme materyalinin niteliğine göre (kolay ya da zor oluşu) belirlediği ve bu süreçte kolay konudan başlama, zamanı konuya göre bölme vb. planlama süreçlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Bir kısım öğretmen adayı da öğrenme planını verimli çalışılan zamana ve güdülenme düzeyine göre belirlediğini belirtmiştir. Knowles (1975) öz-yönetimli öğrenmede öğrenme ihtiyacını ve amacını belirlemenin ve planlama yapmanın önemi üzerinde durarak, bireylerin kendi gelişimlerine katkıda bulunacak ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme amacının belirlenmesi ve bu amaç doğrultusunda bir plan yapılması, zamanın buna göre planlanması aynı zamanda, başarılı öğrencilerin etkili öğrenenler olabilmek için yaptıkları uygulamalar arasında yer almaktadır (İlhan Beyaztaş, 2014). Bu durum, öğrenme amaçlarını belirleyen ve öğrenme planı yapan öğretmen adaylarının akademik başarılarının ortalamanın üzerinde olmaları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim alan yazınında öz-yönetimli öğrenme (Edmondson vd, 2012; Sarmasoğlu, 2009) ve öz-düzenlemeli öğrenme (Turan, 2009; Üredi ve Üredi, 2005) ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adayları öğrenme planını çalışılacak derse/konuya göre (çalışmaya kolay konudan başlama, zamanını konuların kapsamına göre bölme, birbiriyle ilişkili konulara göre planlama yapma, vb.) veya verimli çalışılan zamana/güdülenme düzeyine göre (yatmadan önce, gece, ara vererek, akşam saatlerinde, güdülendiği zaman, vb.) yapmaktadır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini öğrenme stillerine uygun olarak planladıkları ve öğrenme materyalinin özelliğine göre öğrenmeyi gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme teması altında “farklı öğrenme stratejilerini kullanma”, “öğrenme sürecini izleme” ve “öğrenme sonuçlarını değerlendirme” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı farklı öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını ifade etmiş ve bu stratejileri en çok öğrenilecek konuya/derse ve bilgilerin öğrenilmesinde etkilerine göre seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme zamanını kısaltma ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın da öğrenme stratejilerini seçmede önemli ölçütler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenmede farklı araç, yol veya stratejilerin seçilmesi ve kullanılması öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli görülmektedir (Guglielmino, 1977; Knowles, 1975; Oddi, 1984). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde de,

öğretmen adaylarının farklı amaçlara yönelik farklı öğrenme yollarını kullandıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Arsal ve Özen, 2007).

Öğrenme sürecinin izlenmesi konusunda elde edilen görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğrenme sürecini izledikleri/gözden geçirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları öğrenme süreçlerini en çok, çalışmadan verim alamadıklarında, zaman kaybettiklerini düşündüklerinde ve değerlendirme sonuçlarının istenen düzeyde olup olmamasına göre gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bireylerin kendi öğrenmelerini izlemeleri, öz-yönetimli öğrenme konusunda önemli bir yere sahiptir (Knowles, 1975). Kendi öğrenme sürecinin her aşamasını izleyen öğrenciler eksik yönlerini gidermek için daha fazla farkındalık kazanırlar. Öğretmen adaylarının da kendi belirledikleri ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirdikleri öğrenmeleri izlemeleri ve varsa eksik ya da hatalı öğrenmelerini belirlemeleri ve buna uygun düzenlemeler yapmaları, öz-yönetimli öğrenenler olmaları konusunda kritik öneme sahiptir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının öğrenmeleri konusundaki eksikleri ve onları yavaşlatan noktaları tespit etmeleri onların öz-yönetimli öğrenen özellikleri taşıdıklarına ilişkin ipuçları sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi, çalışmanın ardından kendilerine sorular sorarak, not vererek, konuyu anlatarak vb. yollarla öğrenme sonuçlarını değerlendirdiklerini ve öğrenme süreçlerini değerlendirme ölçütü olarak sınav sonuçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının öz-değerlendirme farkındalığına sahip oldukları söylenebilir. Öz-değerlendirme, öz-yönetimli öğrenmenin önemli bir boyutunu oluşturmakta ve öz-yönetimli öğrenenlerin ulaşabilecekleri üst düzey bir beceri olarak görülmektedir (Grow, 1991). Selvi (2011)'ye göre öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ilişkin farkındalıklarını artırmak ve öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini artırmaya yardımcı olmak öğrencilerin etkin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına yönelik öğretmen sorumluluk ve rollerini kapsayan beceriler yer almaktadır.

Öğrenme isteğine ilişkin olarak güdülenme ve öğrenmekten vazgeçmeme/ öğrenmede sebat alt temalarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının, öğrenme isteği temasında yer alan güdülenme ve öğrenmede sebat (ısrarcı olma) boyutlarında olumlu bir profile sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının tümü öğrenmeleri konusunda güdülenmenin önemli olduğunu ifade etmiş ve kendilerini güdülemek amacıyla olumlu düşündüklerini ve çalışma sonucundaki kazanca odaklandıklarını belirtmişlerdir. Konuların gerekli olduğunu düşünmek, öğrenmekten keyif almaya çalışmak ve gelecekteki başarıyı düşünmek de güdülenme yolları olarak ifade edilmiştir. Güdülenme, öz-yönetimli öğrenme konusunda oldukça önemli görülmektedir (Fisher vd, 2001; Stockdale ve Brockett, 2010). Garrison (1997), güdülenmenin öz-yönetimli öğrenmedeki kritik rolüne değinmekte ve güdülenmeyi katılım(başlangıçtaki güdülenme) ve sürdürme(göreve ilişkin güdülenme) olarak ikiye ayırmaktadır. Öğretmen adaylarının hem harekete geçmelerini sağlayan olumlu düşüncelere sahip oldukları (başlangıç güdülenmesi) hem de kendilerine koydukları hedefe odaklandıkları (göreve ilişkin güdülenme) görülmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarını öz-yönetimli öğrenme konusunda gerekli olan güdülenme özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Alan yazınında öğrenme ve güdü birbirinden ayrı olarak ele alındığında tam olarak anlaşılamayacak, birbirine bağlı süreçler olarak görülmektedir (Zimmerman, 1990). Alan yazınında da güdülenmenin öğrenme (Aydın, 2010; Çalışkan, 2008) ve öz-yönetimli öğrenme (Edmondson vd, 2012; Esposito, 2012; Teng, 2005) üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur.

Öğrenmekten vazgeçmeme/öğrenmede sebat konusunda öğretmen adaylarının tümü, sevdikleri bir konu olduğunda ne kadar zor olursa olsun öğrenmekten vazgeçmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı, sevmedikleri bir konu olursa çalışmayı bıraktıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, öğrenmenin kendi sorumluluğu olduğunu ve mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunacağını düşünerek öğrenmede ısrarcı olduklarını belirtmişlerdir. Öz-yönetimli öğrenmede sabırlı olmak, öğrenmekten vazgeçmemek önemli görülmekte ve öğrenmenin sürdürülmesi konusunda önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, öğrenme konusunda sorumluluk aldıklarını ifade etmekte, diğer bir ifadeyle, öğrenmeyi bir görev olarak kabul etmektedirler. Öğrenme sorumluluğunu alma, Knowles (1975) tarafından oldukça önemli görülmüş

ve bireylerin öz-yönetimli öğrenenler olabilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliklerden biri olarak vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bir fotoğraf ortaya koymak, bunu betimlemek ve irdelemektir. Bu nedenle çalışmanın sonucunda katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olma düzey ya da durumlarına ilişkin bir yargıya varmak mümkün değildir. Bununla birlikte elde edilen bulguların tümüne dayalı olarak çalışma grubunun öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin nispeten olumlu sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Farklı bir ifade ile elde edilen bulgular, çalışma grubu ile sınırlı olmak üzere, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerini etkili kullandıklarını işaret etmektedir. Salas (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri yeterli bulunmuş, Alkan ve Erdem (2013) tarafından yapılan çalışmada kendi kendine öğrenmenin, öğrencilerin kimya laboratuvarındaki başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Aşkın (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilerek üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiş ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçek orta puanının üzerinde bulunmuştur. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak, Yıldırım (2015) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin en düşük yeterlik algısına sahip oldukları alt boyutun öz-yönetim yeterlikleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hem öğretmen adaylarının, hem de öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerekliliğine yönelik bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip olan öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında, değişen koşullara uygun biçimde, yenilenen bilgilere ulaşma ve kazanma sürecinde daha başarılı olacakları düşünülebilir. Rowe (2004), öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve performanslarının, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu belirtirken; Roberts ve Henson (2000), öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile öğretime ilişkin performansı, sınıf içinde derse ait kavramları geliştirmek için harcadığı zaman ve risk alma oranları arasında da anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir (Akt. Şahin ve Erden, 2009). Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada ise yüksek öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma bulgularının öğretmen eğitimi üzerindeki yansımaları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde öz-yönetimli öğrenme becerilerini geliştirmeye hizmet eden uygulamalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretim ortamlarının düzenlenmesinde, öğrenme sürecinde öğrenenin sorumluluğunu daha fazla üstlenmesine ve öğrenme sürecini yönetebilmesine olanak sağlayan yansıtıcı günlükler, ev ödevleri, öz-değerlendirme formları vb. uygulamalara yer verilmesinin, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Böylece öğretmen adayları kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, öğrenme süreçlerini yönetme ve kendi kendine öğrenme becerisini geliştirme boyutlarında yeterlilik kazanabilir ve bu becerileri mesleğe başladıklarında öğrencilerine yansıtarak onlarda da öğrenme farkındalığı yaratabilirler. Araştırma konusuyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmadığından, aynı konu üzerinde farklı araştırma yöntemleri ve hedef kitleleri ile çalışmalar yapılmasının hem alan yazınındaki eksikliği giderme, hem de konunun farklı boyutlarıyla ve derinlemesine anlaşılmasını sağlama açılarından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla hem öğretmen adaylarının ve/veya öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha geniş örneklem gruplarıyla yürütülecek nicel araştırmalarla incelenmesinin, hem de ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin benzer nitel çalışmalarla derinlemesine incelenmesinin alan yazınına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Abd-El-Fattah, S. M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 586-596.
- 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.
- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi tercihlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (2), 151-165.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, M. C. B & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology students. *Contemporary Educational Technology*. 4(1), 15-29.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). "A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning" in *Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Canipe, J. B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The University of Tennessee.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. CA: Sage Publications.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L. & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7 (1), 40-48.
- Esposito, C. L. (2012). *Self-directed continuing learning, employment benefit packages, and the motivations of unionized nurses to engage in continuous education*. Unpublished Doctor of Education Thesis. New York: Dowling College.
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*. 21, 516-525.
- Fox, K. (2011). *Veteran elementary teachers' experiences with self-directed learning: An interpretive study*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Maine: The University of Maine.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*. 48 (1), 18-33.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education*. 41 (3), 125-149.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. Yayınlanmamış doktora tezi, Athens: University of Georgia.
- İlhan Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ilişkin önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*. 1 (3), 223-228.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing
- Kocaman, G. Dicle, A. Üstün, B. ve Çimen, S. (2004). Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi I. Aktif Eğitim Kurultayı*, İzmir.
- Lee, C. H. & Kim, S. H. (2005). Development of the self-directed mathematics learning test based on Vygotsky. *Journal of Korea Society of Educational Studies in Mathematics: School Mathematics*, 7(3), 253-268.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Oddi, L. F. (1984). *Department of an instrument to measure self-directed continuing learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Illinois: Northern Illinois University.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Ryan, G. (1993). Student perceptions about self-directed learning in a professional course implementing problem-based learning. *Studies in Higher Education*, 18 (1), 53-63.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazıroluş düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem based learning*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2004). Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 20 (10), 1-20
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4 (3), 695-706.
- Teng, K. H. (2005). *Perceptions of Taiwanese students to english learning as functions of self-efficacy, motivation, learning activities and self-directed learning*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Idaho: University of Idaho.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turner, J. E. (2007). *Readiness for self-directed learning: Comparison of college-prep and vocational education public high school seniors*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. St. Louis: University of Missouri.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Williamson, S. N. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14 (2), 66-83.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zsiga, P. L. (2007). *Self-directed learning readiness, strategic thinking and leader effectiveness in directors of a national nonprofit organization*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Florida: Florida Atlantic University.

Extended Abstract

An Investigation of Teacher Candidates' Perceptions about Their Self-Directed Learning Skills

Self-direction is defined as a learner's setting his/her goals from the beginning of the learning process, choosing the studying strategy suitable for him/her and studying to reach his/her target, checking his/her way of reaching this target, organizing it and being able to evaluate the result of it after achieving this goal. The concept of self-directed learning, which is frequently seen especially in adult education, is not limited to school learning. It consists of individuals' managing their own learning. In the models regarding self-directed learning, individuals' managing their learning, taking responsibility during this process, following their own learning and evaluating the results are emphasized. Moreover, researchers also emphasize that motivation plays an important role in self-directed learning. The results of certain studies show that there is a significant relationship between the self-directed skills of the teachers and their performances concerning teaching (Roberts and Henson, 2000, cited in Şahin and Erden, 2008). This underscores the necessity for teachers to possess self-directed learning skills.

Since this study was designed to display the opinions of teacher candidates regarding their self-directed learning skills, qualitative research methods, enabling the perceptions and the events to be presented in their natural environment, were used. The study was carried out based on a phenomenology design. 32 teacher candidates studying at a public university volunteered to participate in the study. Interview method was used in this study since it enabled the researcher to gather the data needed to identify the differences and varieties in points of view and to collect data regarding others' thoughts and perceptions (Patton, 2002). Face to face meetings were held with the participants and questions about their opinions were posed based on the interview form. The semi structured interview form was prepared as a result of literature research about self-directed learning and it consisted of questions which would reveal the participants' learning profiles. In the analysis of the data, the related literature, research question and interview data were considered and a learning plan, the review and evaluation of the learning, themes for eagerness to learn and data analysis framework were formed. The data gathered through these themes were first chosen as sub-themes and then identified and brought together in a meaningful and logical way. The answers of the teacher candidates were categorized, the repetitions of the answers were calculated and charts were formed. The data gathered were supported by direct quotations from the interviews when necessary in order to strengthen the researchers' comments and indicate the participants' opinions. The findings supported by direct quotations were identified, explained and relations were formed between findings. To test the accuracy and precision of the research findings, each interview transcript was analyzed by both researchers. The results of the analyses which were done independently were compared and data analysis was finalized.

As a result of data analysis, eight sub-themes grouped under three main themes were obtained. "Determining the need to learn", "determining the aim of learning" and "ways to plan the learning process" were the sub-themes of the first main theme "planning to learn". In the determination of the need to learn, issues that contribute to professional and personal development and issues that attract one's attention come into prominence. The factors that are effective in the determination of the aim of learning are considered as the place/situation (class, daily life, professional life, etc.) where the information will be used, the benefits that are gained through learning process, being interested or not interested in the subject and personal satisfaction. While planning to learn, some of the participants were identified to be applying planning processes such as dividing the time according to the subjects, starting with the easiest topic and preparing the plan in accordance with the quality of the material (depending on whether it's easy or difficult). Some teacher candidates mentioned that they prepare their learning plan in accordance with the time when they study most productively and their level of motivation.

Under the main theme “the review and the evaluation of learning” three sub-themes grouped were “using different strategies of learning”, “the review of the process of learning” and “the evaluation of the results of learning”. All teacher candidates mentioned that they benefited from different learning strategies and they choose them mostly according to the subject/course that is going to be studied and their effects on the information that is going to be obtained. It was understood that shortening the learning time and making learning easier are two important criteria in choosing learning strategies.

The opinions of the teacher candidates about the review of the learning period showed that they mostly reviewed the process of learning. Teacher candidates stated that they frequently reviewed their learning process when they could not benefit from the study, when they thought they were wasting time and when the evaluation results were not in the expected level. Almost all the candidates evaluated their results of their learning and they did this right after the study by asking themselves questions, grading themselves and explaining the subject aloud to themselves and they also used the test results as evaluation criteria. In this case, teacher candidates could be considered to be possessing self-evaluation awareness.

The theme of eagerness to learn consisted of sub-themes such as motivation and persistence in learning. Teacher candidates had a positive profile in the dimensions of motivation and persistence in learning that belong to the theme of eagerness to learn. All candidates stated that motivation is important in learning and they thought positively about motivating themselves as well as focusing on the gain that they were going to obtain at the end of learning. About the issue of persistence in learning, all teacher candidates mentioned that they would never give up learning when there was a subject that they were interested in, no matter how hard it was. Teacher candidates reported that they were persistent in learning as they thought it contributed to their personal and professional development. Being patient in self-directed learning and not giving up learning were considered as crucial factors and they played an important role in maintaining learning. Most teacher candidates stated that they took responsibility in learning; in other words, they accepted learning as their duty.

In the light of these findings, although limited with the opinions of the teacher candidates who participated in this study, it could be stated that teacher candidates utilize self-directed learning or they are able to use the skill of self-direction effectively. Similar studies to be carried out in the future with teacher candidates in different subject areas, teachers teaching in different educational levels, school administrators or supervisors and instructors can contribute to literature. In addition, self-directed learning skills education in schools could develop the skill of self-learning and therefore could help prepare individuals who would be able to learn by themselves throughout their lives.