



Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması

Predicting Teacher Candidates' Self-Directed Learning In Readiness Levels For Terms Of Metacognitive Awareness Levels

Kasım KARATAŞ*

• *Geliş Tarihi:* 09.12.2015 • *Kabul Tarihi:* 01.04.2016 • *Yayın Tarihi:* 28.04.2017

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adayları açısından üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama gücünü test etmektir. Araştırmanın çalışma grubu, Dicle Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 216'sı kadın ve 102'si erkek olmak üzere toplam 318 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, "Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" ile toplanmıştır. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutları; öz yönetim, öğrenme isteği ve öz kontroldür. Üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin alt boyutları; biliş bilgisi ve biliş düzenlemesidir. Araştırmanın bulgularına göre, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol arasında olumlu ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi değişkenlerinin öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol değişkenlerini anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyine bakılarak öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu kestirilebilir. Bu anlamda, üst bilişsel farkındalıkları artan öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının artacağı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, Üst-bilişsel farkındalık, Öğretmen adayları

ABSTRACT: The aim of the study is to examine the relation between teacher candidates' metacognitive awareness level and self-directed learning level and to test predictive power of metacognitive awareness level on self-directed learning readiness levels. The study group consists of third and fourth year students in various departments of Education Faculty of Dicle University, Gaziosmanpaşa University and Hacettepe University. 318 people participated in research. 216 of them were females and 102 were males. Data were collected from participants with "Self-Directed Learning Readiness Scale" and "Metacognitive Awareness Inventory". The sub-dimensions of self-directed learning readiness scale are self-management, desire for learning and self-control. The sub-dimensions of metacognitive awareness are cognitive information and cognitive regulation. According to the research findings, a positive and higher-up level relation was found between cognitive information, cognitive regulation and self-management, desire for learning, self-control. Besides, it was attained to the finding that the variables of cognitive information and cognitive regulation predict self-management, desire for learning and self-control variables significantly. It can consequently be said that teacher candidates', whose metacognitive awareness increases, self-directed learning readiness also increases. So teacher candidates should be graduated as that they have metacognitive awareness and were provided in self-directed learning readiness.

Key words: Self-directed learning readiness, Metacognitive awareness, Teacher candidates

1. GİRİŞ

Bilgi toplumunun gerektirdiği insan modelinden beklenen, gereksinimleri doğrultusunda bilgilerini güncelleyerek hayata uyum sağlaması ve nitelikli bir birey olmasıdır. Çünkü birey öğrenme sürecini sadece okulda almış olduğu eğitimle sınırlı tuttuğunda çağımızdaki bilgi artış hızına ayak uydurması güçleşecektir. Bu doğrultuda, bireylerin öğrenme fırsatları oluşturabilmesi ve kendilerini geliştirebilmesi için öz yönetimli öğrenme becerilerini edinmiş olması önemlidir.

*Arş.Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır-Türkiye, kasimkaratas@outlook.com

Öz yönetimli öğrenme en genel anlamıyla, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi olarak açıklanmaktadır. Alan yazında öz yönetimli öğrenmenin çeşitli tanımlarının olduğu; (Knowles 1975; Tough,1979; Iwasiw,1987; Spencer ve Jordan,1999; Slevin ve Lavery,1991; Fisher, King ve Tague 2001) fakat genel ve ortak kabul gören bir tanımlamanın olmadığı görülmektedir. Jarvis (1990) öz yönetimli öğrenme kavramı üzerine birçok tanımlama yapıldığını ve bu kadar fazla tanımın içerisinde kavramın anlamsız kalma olasılığını dile getirmektedir. Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenme kendi kendine planlayarak öğrenme, kendi kendine öğretme, kendi kendine öğrenme, özerk öğrenme ve bağımsız çalışma kavramları bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu terimler, aynı paydada birleşse de her kavramın vurguladığı nokta birbirlerinden farklıdır. Bu bağlamda, öz yönetimli öğrenmenin vurguladığı nokta ve üzerinde durduğu konu da farklılık göstermektedir (Brockett ve Hiemstra, 1991).

Öz yönetimli öğrenme alanının öncüsü olarak kabul edilen Knowles (1975) tarafından öz yönetimli öğrenme; öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak (kişi, kitap) belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Tough (1979) (akt. Merriam ve Caffarella, 1999) öz yönetimli öğrenme sürecinde en önemli aşamaların “planlama ve karar verme” olduğunu söylemekte, ayrıca öğrenme sorumluluğunun öğrenene yüklediği “özel aşamaları olan” öğrenme süreci olarak tanımlamakta ve bu yöne vurgu yapmaktadır. Iwasiw (1987) öz yönetimli öğrenme sürecini beş aşamalı olarak tanımlamaktadır. Bunları da öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarını tanımlaması, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve öğrenme ürününün değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Spencer ve Jordan (1999), Knowles (1975)’in yaptığı tanıma benzer olarak, öz yönetimli öğrenme sürecini, öğrenenlerin öğrenmek için girişimde bulunarak gereksinimlerini belirlemesi, hedeflerini oluşturması, kaynakları seçmesi, uygun aktiviteleri seçmesi ve sonucu değerlendirmesi basamaklarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Slevin ve Lavery (1991) öz yönetimli öğrenme kavramı için net bir tanımlama yapabilmenin zor olduğunu ifade etmektedirler, farklı insanlara farklı şeyler öğretmenin bir aracı olarak öz yönetimli öğrenmeyi bireysel bir model olarak kabul ettiklerini açıklamaktadırlar (aktaran O’Shea, 2003). Senge (1992) bireyin bilgilerini ve becerilerini kullanarak, deney ve gözlem yoluyla elde ettiği değerleri özümseyerek gerçekleştirdiği bireysel öğrenme modeli olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere, öz yönetimli öğrenme tanımları farklılık gösterse de tanımlarda geçen ortak bazı söylemler vardır. Bunlar, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenmeye ilişkin planlama yapması, öğrenme durumunu gerçekleştirme ve değerlendirme yapmasıdır (Caffarella, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999).

Öz yönetimli öğrenmeye ilişkin alan uzmanları farklı bakış açılarıyla öz yönetimli öğrenme modelleri geliştirmişlerdir. (Candy,1991; Brockett ve Hiemstra, 1991; Garrison,1997). Bu modellere göre, öz yönetimli öğrenen bireylerin gerekli düşünme becerilerine sahip olması ve bir takım duyuşsal yapıların gelişmiş olması gerekmektedir. Bu anlamda, bireylerin öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmesi ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olmasına yani hazırbulunuşluğuna bağlıdır. Fisher ve diğerleri (2001) öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramını, bireyin öz yönetimli öğrenme becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma derecesi olarak tanımlamaktadır. Guglielmino (1977) de öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun ilişkili olduğu durumları öğrenme fırsatlarının geniş olması, bireyin öz-benlik kavramı, öğrenmeye girişimde bulunma isteği, öğrenmeye ilişkin sorumluluk ve öğrenmeye olan sevgi şeklinde sıralamaktadır. Bu anlamda, bireyin karakteristik özellikleri ve öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumlarının öz yönetimli öğrenme becerisini edinmede önemli rol oynadığı görülmektedir.

Bireyin öz yönetimli öğrenebilmesinde ve hazırbulunuşluğu için önemli görülen bazı yapılar vardır. Bunlardan ilki olan öz-yönetim, bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye dönük öğrenme kaynaklarının kullanması ve yararlanması ile ilgilidir (Garrison,1997). Candy (1991) öz yönetim kavramına ilişkin, öğrenmeye isteklilik ve öğrenme sürecini yönetme kapasitesi olarak dile getirmektedir. Birey doğru materyal seçip ulaşarak, geri besleme yaparak ve soru sorarak öğrenmeyi sürekli ve anlamlı kılmaları gerekmektedir. Öz yönetimli öğrenme sürecinde bireyin öz yönetimi, öğrenmeye yönelik girişimlerinden olumlu sonuçlar alması için de ayrıca önemli görülmektedir. İkincisi, öğrenenlerin öz- kontrolü, öğrenme sürecini olası etkileme durumları olan içsel durumları (çaba, yetenek, güdülenme) ve dışsal durumları (şans, fırsat, risk vb.) denetim altına alması ve organize edebilmesi sürecin başarısı açısından önemli görülmektedir (Candy,1991; Miller, Fitch ve Marshall, 2003). Son olarak, öz yönetimli öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmeye ilişkin istekliliği, kendini harekete geçirmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenme ortamlarını düzenlemesinde için önemli görülmektedir (Wang ve Dennett, 2014).

Bireylerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanabilmesi için bazı kritik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklere sahip olması gerektiği görülmektedir. Bireyin karakteristik özellikleri, öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği, bireyin eğitim düzeyi, kişisel özellikleri, öğrenme stili, yaşam doyumu, sağlık durumu, öz yönetimi, eleştirel düşünme ve farkındalığı, motivasyonu, genel öz yeterliği, akademik başarısı gibi faktörler öz yönetimli öğrenme becerisini edinmede önemli rol oynamaktadır (Corno, 1992; Mezirow, 1985, Candy, 1991, Fisher ve diğ.,2001, Garrison, 1997; Karataş, 2013). Bu özelliklerden birisi de; üst-bilişsel düşünmedir (Long,2000; Hanor ve Hayden,2004; Shannon ve College, 2008). Brown (1987) üst-bilişseli; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Dunslosky ve Thiede (1998)'e göre ise; üst-bilişsel; kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması ve öğrenme performansına yönelik tahminlerde bulunması gibi üst düzey zihinsel işlemleri kullanmasıdır. Üst-bilişsel yapının iki ana bileşenden oluştuğunu ifade edilmektedir. Bunlar, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir. Bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise, bilişsel stratejilerin seçilmesi, bilişsel etkinliklerin kontrol edilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ilgilidir (Hangrove, 2007). Üst-bilişsel düşünme ve alt boyut özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öz yönetimli öğrenme için önemli bir yapı olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, Long (2000) bireylerde üst bilişsel farkındalıklarının ve stratejilerinin güçlendirilmesi, bireylerin öz yönetimli öğrenen bireyler haline gelmesine katkı sağlayacağını dile getirmektedir (aktaran Breed, 2013) . Van Merriënboer & Sluijsmans (2009)'a göre ise planlama, izleme ve değerlendirme gibi üst-bilişsel stratejilerin kullanılması, öz yönetimli öğrenme sürecinde gerekli olan becerilerdir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda bireylerin üst-bilişsel düşünebiliyor ve etkin stratejiler geliştiriyor olabilmeleri öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarını etkilemektedir.

Bireylerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanması ve üst bilişsel düşünme stratejilerinin geliştirilmesi almış olduğu eğitim ve geçirmiş olduğu yaşantılara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu anlamda, öğrenenlerin eğitim ve yaşantıyla sözü geçen beceri ve stratejileri geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerden etkin rol oynaması beklenmektedir. Öğretmen, öğretim ortamında, öğrenenlerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarına, stratejik davranmalarına ve motivasyonlarını doğru amaçlara yönlendirmelerine yardımcı olma konumundadır (Kennedy ve diğ., 2000). Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerine yardımcı olabilmeleri ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu sağlayabilmesi için ilk olarak, kendilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerini edinmiş olması gerekir (Kriewaldt, 2001; Şahin ve Erden, 2008).

Yurtdışı alan yazında öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve üst-bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi test eden ve birbirlerine olan etkisini araştıran birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Long,2000; Hanor ve Hayden,2004; Shannon ve College, 2008; Havenga ve diğ.,2013; Kincanon, Gleber ve Kim, 1999) Fakat, ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Aşağıda yurtdışı alan yazından bu konuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalardan örnekler sunulmaktadır. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme ve üst bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları, hem kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerini hem de bu becerileri öğrencilerine öğretmeleri açısından gerekli görülmektedir.

Yukarıda geçen alan yazın açıklamaları doğrultusunda bireylerin üst-bilişsel farkındalık düzeyi ve üst bilişsel stratejilerin etkin kullanımı öz yönetimli öğrenme sürecini etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda, öğretmen adayları bilişlerinin farkında oldukları ve düzenleyebildikleri ölçüde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme ve üst-bilişsel farkındalıklarının geliştirilmesinde üniversite eğitim sürecinin önemli olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak, öğretmen adaylarının geçirmiş olduğu eğitim sürecinde üst bilişsel farkındalıklarının ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanıp sağlanmadığı merak konusudur. Bu bağlamda, öğretmen adayları açısından öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve üst bilişsel farkındalık değişkenleri ele alınarak bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bilgi ve teknoloji çağında bireylerden öz yönetimli olarak gereksinim duyduğu bilgiyi doğru yollardan edinebilmesi beklenmektedir çünkü öğrenme boyutlarının çeşitlenerek gelişmesi ve bilgi kaynakları farklılık göstermesi, bireylerin bilgi edinmesini kolaylaştırdığı gibi, doğru bilgiye ulaşmayı da zorlaştırdığı düşünülmektedir. Bu anlamda, bireylerin öz yönetimli öğrenme becerileri edinmesi ve bu becerinin gereklilikleri olan birtakım bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazanmış olması, doğru bilgiye ulaşması için gerekli olduğu düşünülmektedir. Özellikle, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesi hem kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine hem de bu becerileri öğrencilerine öğretebilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ve bu hazırbulunuşluk için önemli bir yapı olan üst-bilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi ve yordama gücünü test etmek önemli görülmektedir. Bu önemden hareketle, araştırma bulgu ve sonuçlarının öğretmen yetiştirme programlarının bu becerilerin gelişim düzeyine etkisini görebilme konusunda bir farkındalık oluşturması beklenmektedir. Bu açıdan, hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de ilgili alan yazına katkı getirmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte, yurtdışında öz yönetimli öğrenme ve ilişkili olduğu değişkenler farklı boyutlardan ele alınarak araştırılmasına karşın, ülkemizde bu alan üzerine yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırma, bu eksikliğin giderilmesi yönünde bir katkı getirmesi açısından ayrıca önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adayları açısından üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama gücünü sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öz yönetim düzeylerini yordama gücü nedir?
- Öğretmen adaylarının biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öğrenme isteği düzeylerini yordama gücü nedir?

- Öğretmen adaylarının biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öz kontrol düzeylerini yordama gücü nedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve yordama gücü sınanacağı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Dicle Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Zamanın sınırlı olması, ekonomik yönünden avantaj sağlaması, kolay ulaşılabilirlik ve geri dönüş oranı fazla olacağı düşüncesiyle çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır. Araştırma çalışma grubuna 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi öğrenim gördükleri alana ilişkin bilgilerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerinin daha yüksek olabileceği düşüncesinden hareketle gerçekçi bilgilere ulaşmak için 1. ve 2. sınıf öğrencileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1: Çalışma grubuna ilişkin bilgiler tablosu

	Bölüm	Kadın	Erkek	Toplam
Dicle Üniversitesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	24	4	28
	Okulöncesi Öğretmenliği	33	14	47
	Sınıf Öğretmenliği	13	13	26
Hacettepe Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Öğretmenliği	31	21	52
	İngilizce Öğretmenliği	55	16	71
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Öğretmenliği	11	12	23
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	12	42
	Sınıf Öğretmenliği	19	10	29
Toplam		216	102	318

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubu eğitim fakültesi bölümlerinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencisi 318 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin araştırmaya katılımında gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Çünkü öğrencilerin araştırmaya katılımlarının gönüllü olması halinde, ölçek maddelerine içten ve samimi verecekleri ve bu durumun da elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Veri toplama işlemi, sınıf ortamlarında ve ders sürecinin başında ilgili ders öğretim elemanından izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması öncesinde öğrencilere araştırma hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve veri toplama sürecinin genelinde araştırmacı rol almıştır. Fakat aynı anda farklı gruplardan veri toplanabilmesi ve veri toplama işleminin hızlı gerçekleşebilmesi için ilgili derslerin öğretim üyelerinden destek alınarak da veriler toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması için gerekli ortam ve koşullar oluşturulduktan sonra veri toplama araçları “Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” aynı anda uygulanmış ve veri toplama işlemi 20-25 dakika sürmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

2.2.1. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini öğrenebilmek amacıyla Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self- Directed Learning Readiness Scale/SDLRS) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında Sydney Üniversitesi'nde hemşirelik lisans eğitiminde görevli öğretim elemanlarından veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol becerilerini ölçen üç faktörlü bir ölçek oluşturulmuştur. Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ)'nin Türkçeye uyarlama çalışması Ersin Şahin ve Münire Erden tarafından 130 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %15,7'sini, ikinci faktör %13,9'unu, üçüncü faktör ise %13,5'ini açıklamaktadır. Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen özgün ölçeğin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimler verildiğinden aynı faktör isimleri bu çalışmada da kullanılmıştır. İlk faktör "öz yönetim", ikinci faktör "öğrenmeye isteklilik" ve üçüncü faktör "öz kontrol" şeklinde adlandırılmıştır. Üç faktör toplam varyansın %42,5'ini açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için hesaplanan, Cronbach's alpha katsayısı .83 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme tarzında olup kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın ölçümlerinin güvenilirliğini test etmek amacıyla her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. "Öz yönetim" alt boyutu için .90, "öğrenmeye isteklilik" alt boyutu için .89 ve "öz kontrol" alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır. Nunally (1978) güvenilirlik ölçümüne ilişkin katsayının .70'in üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

2.2.2. Bilişötesi farkındalık envanteri

Araştırmaya katılan öğrencilerin üst-biliş farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison tarafından "Metacognitive Awareness Inventory" (MAI-Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) adı ile geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) kullanılmıştır. BFE'nin Türkçe formunun geçerlik çalışmaları 607 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında yer alan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin geçerlilik incelemesinde çeviri geçerliliği 0.89; uyum geçerliliği 0.93 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, ölçeğin güvenilirlik incelemesinde tekrar test yoluyla elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.95; yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.91; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Özgün formunda sekiz alt faktörden oluşan 52 maddeden oluşan ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle, (5) her zaman şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Bu araştırmanın ölçümlerinin güvenilirliğini test etmek amacıyla her iki alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. "Bilişin bilgisi" alt boyutu için .89, "Bilişin düzenlenmesi" alt boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu anlamda elde edilen güvenilirlik katsayılarına göre ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutları ile araştırmanın bağımsız değişkenleri olan üst bilişsel

farkındalığın alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesinde, öncelikle çoklu regresyon analizinin gerektirdiği varsayımlar kontrol edilmiştir. Varsayımlar incelendikten sonra çoklu bağlantı koşulunun sağlanmış olduğu görülmüş ve çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Biliş Bilgisi Ve Biliş Düzenlemesi Düzeylerinin Öz Yönetim Düzeylerini Yordama Gücü

Üst bilişsel farkındalığın iki alt boyutu olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutlarından biri olan öz yönetimi yordama gücü test edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öz yönetim düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	33,36	3,44		9,68*		
Bilişin Bilgisi	0,51	0,10	0,42	4,99	0,60	0,23
Bilişin Düzenlemesi	0,12	0,05	0,21	2,48	0,57	0,11

R=0,61; R²=0,37; F₂₋₃₁₅=93,26*
*p<0,05

Tablo 2’de görüldüğü üzere, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz yönetim arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,61’dir. Bu katsayı, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz yönetim arasında olumlu ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu korelasyonun karesi olan determinasyon katsayısına göre, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi değişkenleri öz yönetimin varyansının %37’sini açıklamaktadır. Açıklanan bu varyans değeri istatistiksel olarak da anlamlıdır. Son olarak, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi her ikisi birlikte öz yönetimin anlamlı (F₂₋₃₁₅=93,26; p<.05) bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

3.2. Öğretmen Adaylarının Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi Düzeylerinin Öğrenmeye İsteklilik Düzeylerini Yordama Gücü

Üst bilişsel farkındalığın iki alt boyutu olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutlarından biri olan öğrenmeye isteklilik yordama gücü test edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3: Biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öğrenmeye isteklilik düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	17,88	3,44		6,22*		
Bilişin Bilgisi	0,52	0,08	0,49	6,06	0,65	0,32
Bilişin Düzenlemesi	0,09	0,04	0,19	2,35	0,60	0,13

R=0,66; R²=0,43; F₂₋₃₁₅=119,24*
*p<0,05

Tablo 3’de görüldüğü üzere, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öğrenmeye isteklilik arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,66’dır. Bu katsayı, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öğrenmeye isteklilik arasında olumlu ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısına göre, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi değişkenlerinin öğrenmeye isteklilik varyansının %43’ünü açıklamaktadır. Açıklanan bu

varyans değeri istatistiksel olarak da anlamlıdır. Son olarak, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi her ikisi birlikte öz kontrolün anlamlı ($F_{2-315}=119,24$; $p<.05$) bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

3.3. Öğretmen Adaylarının Biliş Bilgisi ve Biliş Düzenlemesi Düzeylerinin Öz Kontrol Düzeyini Yordama Gücü

Üst bilişsel farkındalığın iki alt boyutu olan bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutlarından biri olan öz kontrolü yordama gücü test edilmiştir. Yapılan çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4: Biliş bilgisi ve biliş düzenlemesi düzeylerinin öz kontrol düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	İkili r	Kısmi r
Sabit	23,40	2,72		8,60*		
Bilişin Bilgisi	0,24	0,08	0,25	2,99	0,59	0,17
Bilişin Düzenlemesi	0,17	0,04	0,40	4,77	0,61	0,26

$R=0,62$; $R^2=0,39$; $F_{2-315}=100,35^*$

* $p<0,05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz kontrol arasında hesaplanan korelasyon katsayısı 0,62’dir. Bu katsayı, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz kontrol arasında olumlu ve yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Determinasyon katsayısına göre, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi değişkenlerinin öz kontrol varyansının %39’unu açıklamaktadır. Açıklanan bu varyans değeri istatistiksel olarak da anlamlıdır. Son olarak, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi her ikisi birlikte öz kontrolün anlamlı ($F_{2-315}=100,35$; $p<.05$) bir yordayıcısı olarak bulunmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama gücü test etme amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi ile öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol arasında olumlu ve yüksek düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi değişkenlerinin öz yönetim, öğrenmeye isteklilik ve öz kontrol değişkenlerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öğretmen adaylarının bilişlerinin bilgisi ve bilişlerinin düzenlenmesi; yani üst bilişsel farkındalıkları, öz yönetimi etkileyen ve yordayan bir durumdur. Bireyden öz yönetimli öğrenme sürecinin başından sonuna dek bildiğinin ve ne bilmediğinin değerlendirmesini iyi yaparak bilişlerini düzenlemesi beklenmektedir. Bireyin bunu yapabilmesi, öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrenme sorumluluğunu alabilmesi öz yönetim düzeyine bağlıdır. Ayrıca, birey öz yönetimi sayesinde doğru kaynaklar seçerek doğru bilgiye ulaşır ve bilişsel stratejilerinin kullanımında öz kontrolünü sağlar (Candy, 1991). Bu bağlamda bireylerin kendi bilişleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilişlerini kullanarak bilişsel stratejilerini seçebilmesi öz yönetimli öğrenme sürecinde önemlidir. Bu biliş ve stratejilerin organize edilmesi de öz yönetim düzeyine bağlıdır. Zira, öz yönetim, üst bilişsel düşünebilmenin orkestra şefi gibidir (Garrison, 2009). Bununla birlikte, kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması üst bilişsel farkındalık ile bağlantılı bir durum olduğundan (Doğanay, 1997) hareketle öz yönetim için üst bilişsellik gereklidir. Üst bilişsel farkındalığa sahip olan öğrenenler kendi düşünceleri hakkında farkındalık kazanmış olmakta ve engellere maruz kaldığında mücadele ederek

öğrenebilmektedirler (Hoyt ve Sorensen, 2001; Peveryly, Brobst ve Morris, 2002). Öz-yönetim, öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içermesi (Çakıroğlu,2007) açısından hem üst bilişsel düşünmeyi tetikleyici dolayısıyla öz yönetimli öğrenmeyi teşvik etmesi açısından önemli bir yapıdır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre, öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının bilişlerinin bilgisi ve bilişlerinin düzenlenmesi, öz kontrollerini etkileyen ve yordayan bir durumdur. Öğretmen adaylarından öz kontrol gücü aracılığıyla içsel – dışsal değişkenler arasındaki dengeleri kurması beklenmektedir. Bu gücün etkili ve doğru kullanımı sonucunda istenilen öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Bunun için de öğretmen adayının üst bilişsel düşünebilmesi gereklidir. Doğanay (1997)’a göre üst biliş farkındalık becerilerinin gelişimiyle öz kontrol becerileri de gelişir. Öğrenenin söz konusu değişkenleri kontrol altına alması, büyük oranda bu özelliklerinin farkında olmasıyla ilgilidir. Bu farkındalık, öğrenenin kendi öğrenmesiyle ilgili olarak inisiyatif ve sorumluluk alıp, öğrenmesini yönlendirebilmesi ve öz yönetimli öğrenebilmesi için çok önemlidir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Zira, öz kontrolünü sağlayamayan bireyler, söz konusu değişkenlerin kontrolü altına girme ve öğrenmeye yönelik girişimin sonuçsuz kalma olasılığıyla karşı karşıya kalacaktır. Öğrenme sürecinde, öğrenme kontrolüne sahip olan bireyler, öğrenme kaynaklarını etkin kullanır ve öğrenme stratejisi geliştirmesini de olumlu etkiler (Vonderwell & Turner, 2005). Bu bağlamda, bireyin üst bilişsel farkındalığı, öz yönetimli öğrenme sürecinde öğrenme aktivitelerinin ve görevlerinin kontrolünde etkileyici olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgularına göre, öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının bilişlerinin bilgisi ve bilişlerinin düzenlenmesi, öğrenme istekliliklerini etkileyen ve yordayan bir durumdur. Öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmen adayının motivasyonu ve öğrenmeye olan istekliliğinin arzu edilen düzeyde olması beklenmektedir. Bu anlamda üst bilişsel farkındalık, bireyin sadece bilişsel süreç ve düzenlemelerine yönelik katkı sağlamaz, aynı zamanda öz yönetimli öğrenme için önemli görülen öğrenenin öğrenmeye istekli olmasına ve özgüven oluşturmaya da katkı sağlar (Peirce, 2003). Clardy (2000)’nin beş kurumda 56 farklı kişiyle yürütmüş olduğu araştırmanın bulgusuna göre; öz yönetimli öğrenme için üç önemli etken vardır. Bunlardan birisi de öğrenenin öğrenmeye olan istekliliğidir. Öğrenenlerin öğrenmeye olan isteklilikleri gerekli düzeyin altında ise; öğrenme sürecinde beklenmedik bir sonuçla karşılaştıklarında, başarısızlık hissine kapıldıklarında, zihinsel olarak yorulduklarında öğrenmeleri yavaşlamakta ve istekleri azalmaktadır (Shannon ve College, 2008). Eğer öğretmen adayı üst bilişsel düşünebiliyorsa; öğrenmeye ilişkin planlamayı, kontrolü, izlemeyi ve değerlendirmeyi doğru biçimde gerçekleştirecek ve dolayısıyla olumsuz duyguların yaşanma ihtimali düşecektir. Sözü edilen beklentilerin gerçekleşmesinde ve gereklilikleri yerine getirilmesinde, öğretmen adayının üst bilişsel farkındalık düzeyi önemlidir. İnsanlar farklı üst bilişsel farkındalık bilgi ve becerisine sahip olduklarında öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993). Shannon & College (2008) yaptıkları eylem araştırmasında öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkındalık düzeylerinin artması halinde öz yönetimli öğrenme beceri düzeylerinin artacağı görülmüştür.

Özetle, ilgili alan yazından ve bulgulardan hareketle; öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenebilmesi için gerekli olan yapılardan birinin de üst bilişsel farkındalık olduğu görülmektedir. İlgili alan yazında yer alan çalışmalar bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Long (2000), Hanor ve Hayden (2004), Shannon ve College (2008), Havenga ve diğ. (2013), Kincanon, Gleber ve Kim (1999) yaptıkları çalışmalarda üst-bilişsel farkındalık ve düşünmenin, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu sağlayan önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, öz yönetimli öğrenme süreci ile üst bilişsel farkındalık süreçleri birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini destekleyici iki ana yapıdır. İlgili alan yazından öz yönetimli öğrenme tanımlarına bakıldığında, öz yönetimli öğrenme sürecinde bireylerin kendi

öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenmeye ilişkin planlama yapması, öğrenme durumunu gerçekleştirme ve değerlendirme yapması tanımlarda geçen ortak söylemlerdir (Caffarella, 2000; Merriam ve Caffarella, 1999). Pintrich ve Groot (1990) ise, üst bilişsel farkındalığın; bireyin planlama, denetleme/kontrol etme ve kişinin bilişini nitelenmesine yönelik stratejilerden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Buna göre, üst bilişsel düşünme, öz yönetimli öğrenme sürecinde planlama yapması, bilişsel süreçlerinin kontrolünü sağlaması ve değerlendirme yapmasında sürecin doğal parçasıdır (Sternberg ve Sternberg, 2012; akt. Havenga ve diğ.,2013). Miller ve Geraci (2011) ise; öğrenme sürecinin yönetiminde bireyin bilişsel düzenlemeler yapabilmesi için üst bilişsel düşünebilmenin önemli olduğunu dile getirmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, öz yönetimli öğrenme için öğretmen adayının gereken düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip olmasının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca, öz yönetimli öğrenme sürecinin başarılı olarak yürütülmesinde üst bilişsel düşünebilme beceri düzeyinin etkili olduğu söylenebilir. Kincanon, Gleber ve Kim (1999) üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerine üst-bilişsel düşünme stratejilerinin öğretilmesinin öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı getirdiği bulgusunu elde etmişlerdir. Aynı şekilde Havenga ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada bilgisayar öğretmenlerinin üst-bilişsel düşünme ve problem çözme beceri düzeylerinin gelişmesi, öz yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesine de etkisinin olumlu olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerinin edinebilmesi bir süreç işidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanması ve üst bilişsel düşünme stratejilerinin geliştirilmesi geçmiş olduğu eğitim yaşantılarına bağlıdır. Gelecekte hizmet verecek olan öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme becerilerine sahip olması, mesleki yeterlik ve performanslarının artırılmasında etkindir (Rowe, 2004). Ayrıca, üst bilişsel farkındalığa sahip olmaları, hem kendi bilişsel yapılarını daha iyi yönetmelerini hem de bu farkındalıkları öğrencilerine öğretmeleri açısından oldukça önemlidir. Özcan (2007), öğretmenlerin sınıfta üst bilişsel farkındalık becerilerini geliştiren stratejiler kullanabilmesi için öncelikle bu stratejileri bilmesi, farkında olması ve öğrenirken bu stratejileri kullanması gerektiğini belirtmektedir. Davis ve Davis'in (2001) de belirttiği gibi öğrenme süre giden bir süreçtir ve yoğun olarak öz yönetimseldir. Bu nedenle öğrencinin, ihtiyaç duyduğu konu, derinlik ve öğrenme yolunu kendisinin seçmesi, gözlemlemesi ve değerlendirmesi gerekir (Doğanay ve Demir, 2011). Akademik öğrenimleri süresince birçok öğrencinin öğrenirken karşılaştıkları sorunları sıralarken, önceliği “anlamama” konusuna verdikleri görülmektedir. Buradan hareketle iyi bir öğretimin en belirgin özellikleri; öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmektir denilebilir (Çakıroğlu, 2007). Bu anlamda, öğrencilerin eğitim ve yaşantıyla sözü geçen beceri ve stratejileri geliştirmesi sürecinde öğretmenlerden rehber olması ve etkin rol oynaması beklenmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının eğitilme sürecinde üst bilişsel farkındalığa sahip olmuş ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanmış olarak mezun olması gerekmektedir. Demir ve Doğanay (2011) yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarına üst bilişsel farkındalık stratejilerini kazandırmanın önemine işaret etmektedir. Ayrıca, geleceğin öğretmenlerine kendi öğrenme süreçlerini kendi kendilerine planlama, yürütme, izleme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılması, onların hem daha bağımsız birer öğrenci olmalarına hem de bu konuda öğrencilerine model olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu anlamda Wilcox (1996) da öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını artıracak ve öz yönetimli öğrenme becerileri kazandıracak etkinliklerle eğitim sürecinin yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin sağlanması, başta üst bilişsel farkındalık olmak üzere ilişkili olduğu bilişsel ve duyuşsal bu yapıların güçlendirilmesiyle öz yönetimli öğrenmenin gerekliliklerini kazandırabileceği öngörülmektedir. Bu görüşe bağlı olarak söyleyebiliriz ki, öz yönetimli öğrenen öğrencilerin yetişmesi, öz yönetimli öğrenen öğretmenlere bağlıdır. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen

adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını sağlayacak ve üst bilişsel farkındalıklarını artıracak şekilde öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine dönük bir doğurgusu olabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öz yönetimli öğrenen bir model olabilmesi için mesleki yeterlikleri yeniden ele alınabilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğunun sağlanması için sahip olması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikler vardır. Bu özellikler öz yönetimli öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve sonuçlanması için de önemli yapılarıdır. Bu yapılardan birisi de üst bilişsel farkındalıktır. Üst bilişsel farkındalığa sahip olan öğretmen adaylarının, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının sağlanması noktasında avantajlı konumda olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyine bakılarak öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu kestirilebilir. Bu anlamda, üst bilişsel farkındalıkları artan öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının artacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları bağlamında öneriler şu şekildedir: Öğretmen adaylarının öz yönetim düzeylerinin artması anlamında okul dışında, öğrenmeyi kolaylaştırıcı destek ve öğrenme fırsatları oluşturulabilir. Bu çerçevede eğitim fakülteleri öğrencilerine kaynak sağlama noktasında zengin bir ortam sunabilir. Öğretmen adaylarına ders veren öğretim üyelerinin, ders sürecini yapılandırırken öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalıklarını artıracak ve öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını sağlayacak şekilde kurgulaması önerilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmenin gerekliliklerini edinebilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında, “öz yönetimli öğrenme” bağımsız bir ders olarak ya da herhangi bir dersin içeriğinde yerini alabilir. Araştırmacılar için öneriler ise, öğretmen adaylarının öz yönetim düzeylerinin, öz kontrollerinin ve öğrenmeye isteklerinin artmasında nelerin etken olabileceğini ortaya koyan nitel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının öz yönetim, öz kontrol ve öğrenmeye isteklilik değişim düzeyini izlemek için deneysel ortamlar oluşturularak araştırmalar yürütülebilir. Araştırmanın sonucu bağlamında, öz yönetimli öğrenmeyle ilişkili olan diğer bilişsel ve duyuşsal yapılar araştırılabilir. Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye ve üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin algı ve inanç düzeylerini inceleyecek nicel araştırmalar yapılabilir. Öğretmen yetiştirme programlarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ve üstbilişsel farkındalığa etki düzeyinin incelendiği boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Akın, A., Abacı,R.ve Çetin,B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*,7,(2),655-680
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Breed, B. (2013). Exploring the promotion of self-direction in learning through a metacognitive approach to pair programming. *SA-eDUC JOURNAL*,10, 2.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge. [Çevrim-içi: <http://www.distance.syr.edu/sdlindex.htm>], Erişim tarihi: 08.12.2013
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E., Weinert, & R. H., Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). Ankara: Cankin Matbaası
- Caffarella, R. S. (2000). Goals of self-learning. İçinde G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. (pp. 37-48). Munster, Germany: Waxmann. [Çevrim-içi: <http://vivo.cornell.edu/display/AI-ICIPR0203DF692AB00000934>], Erişim tarihi: 06.01.2013
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125.
- Corno, L. (1992). Encouraging Students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*. 93(1), 69-83.
- Cresson, C.J.& Dean, G.,J. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs:Implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9,87-98.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2). [Çevrim-içi:<http://www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2007/02.pdf>], Erişim tarihi: 02.05.2014
- Davis, R. & Davis A. B. (2001). *Kendi kendine öğrenmek*. (Çev.Baykara,A.). Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Doğanay, A. ve Demir Ö. (2011). Akademik başarısı düşük ve yüksek öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2011-2043.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Dunslosky, J.& Thiede, K.W. (1998). "What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study". *Acta Psychologica*, 98 (1998), 37– 56.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall. [Çevrim-içi:http://www.goodreads.com/shelf/show/educational-psychology_], Erişim tarihi: 24.11.2013.
- Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: Skills for lifelong learning & employability*. San Francisco: Jossey-Bass. [Çevrim-içi:<http://ofdr.io.typepad.com/blog/2013/05/downloads-the-bases-of-competence-skills-for-lifelong-learning-and-employability-jossey-bass-higher-and-adult-education-ser.html>], Erişim tarihi: 05.04.2014.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Hangrove, R.A.(2007). *Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities*. A doctoral dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA.
- Hanor, J. & Hayden, K. (2004). Advancing growth in educational technology using reflective practice and self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2),53-62.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. Canada: Royal Roads University.[Çevrim-içi:<http://books.google.com.tr/books?id=xtEsR0ruU60C&dq=HArt,2006+life+long&hl=tr&sa=X&ei=3jCjUcr3Ble2hAeLnYD4DQ&ved=0CC4Q6AEwAA1>], Erişim tarihi: 08.05.2014
- Havenga, M. , Breed, B., Mentz, E., Govender, D.,Govender, I., Dignum, F. & Dignum, V. (2013). Metacognitive and problem-solving skills to promote self-directed learning in computer programming: Teachers' experiences. *SA e-DUC Journal*,10 (2),1-14.
- Hoyt, J. E. & Sorensen, C. T. (2001). High school preparation, placement testing, and college remediation. *Journal of Developmental Education*, 25,26–33.
- Iwasiw, C. (1987) The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222-227.
- Jarvis,P. (1990).*An international dictionary of adult and continuing education*. London&NewYork:Routlege(1990).
- [Çevrimiçi:http://www.google.com.tr/bookshl=tr&r=&id=xbmUjdfkXEAC&oi=fnd&pg=PR3&ots=4bg2Ht8mS3&sig=2kvMBDcma4OONb6BFDfvDSq9M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false], Erişim tarihi: 17.04.2013
- Joyce, K., Gleber, C. & Kim, J. (1999). The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Metacognitive Skills in Self-Directed Learning Situations. In: *Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Asociation for Educational Comunications and Technology*. [Çevrimiçi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436146.pdf>], Erişim tarihi: 07.02.2014
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbuluşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kennedy, G., Petrovic, T., Judd, T., Lawrence, J., Dodds, A., Delbridge, L. & Harris, P. (2000). The personal learning planner: A software support tool for self directed learning. *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*. [Çevrimiçi:], Erişim tarihi: 21.02.2014

- Kincannon, J., Gleber, C., & Kim, J. (1999). *The effects of metacognitive training on performance and use of metacognitive skills in self-directed learning situations*. Paper presented at the 21st National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), February 10-14, Houston, Texas.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Associated Press. [Çevrimiçi: <http://books.google.com.tr/books?id=ljVZAAAAAYAAJ&hl=tr&source=gbsbookotherversions>], Erişim tarihi: 09.10.2014
- Kriewaldt, J.(2001). *A thinking geography curriculum*. Interaction, 29. [Çevrim-içi: http://www.gtav.asn.au/interaction/issues/v29n4_dec01/metacognition.htm.], Erişim tarihi: 13.03.2013 .
- Long, H.B.(2000) Understanding self-direction in learning. In: LONG, H.B., & Associates (eds), *Practice and theory in self-directed learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press: 11-24.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood (2.Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass. [Çevrim-içi: http://books.google.com.tr/books/about/Learning_in_Adulthood.html?id=ffaKVcPVC84C&redir_esc=y], Erişim tarihi: 23.04.2013
- 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.
- Miller, C. A., Fitch, T., & Marshall, J. L. (2003). Locus of control and at-risk youth: A comparison of regular education high school students and students in alternative schools. *Education*, 123(3), 548-552.
- Miller, T.M. & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition Learning*, 6: 303-314.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Peirce, W. (2003). *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. [Çevrim-içi: <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>], Erişim tarihi: 15.02. 2014.
- Peeverly, S. T., Brobst, K. & Morris, K. S (2002). The contribution of reading comprehension ability and metacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading*, 25, 203-216.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rowe, W. (2004). *A case study of the influence of teacher efficacy and readiness for self-directed learning on the implementation of a growth-oriented teacher performance appraisal process in one school district*, Unpublished doctoral dissertation., University of Ottawa, Canada.
- Semerci, N. (2005). Problem temelli öğrenme ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Senge, P. (1992). *The fifth discipline fieldbook*. Doubleday/Currency, New York.
- Shannon, S.,V. & College, W.,S. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*,1,14-28.
- Slevin, D. & Lavery, M.(1991). Self-directed learning and student supervision. *Nurse Education Today*, 11, 368-377.
- Spencer, J.A. & Jordan, R.K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318, 1280-3.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*,4,3.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Sluijsmans, D. M. A. (2009). Toward a synthesis of cognitive load theory, four-component instructional design, and self-directed learning. *Educational Psychology Review*, 21(1), 55-66.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.
- Wang, Victor C. X & Dennett, S.,K. (2014). Pedagogy vs Andragogy Organizations In Wang, Victor C. X (Ed.), *Handbook of research on education and technology in a changing society* (pp.318-330). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-6046-5.
- Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting, *Studies in Higher Education*,21, 2.
- Yavuz, D. ve Memis, A. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebi açısından incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Extended Abstract

In information and technology era, it is expected from individuals to obtain the information they need as self-directed through right way. Because it is thought as well development of learning dimensions by diversifying and that the information sources differ from each other facilitate individuals obtain information, it makes reaching the right information difficult. In this sense, It is thought it is necessary individuals obtain self-directed skills and acquire some cognitive and affective characteristics that are some requirements of these skills. Especially, development of self-directed learning skills of teacher candidates in education process is considered significant in terms of that directing their own learning process better and teaching these skills to the students.

Self-directed learning, in the most general sense, is described as that individual directs his own learning process. Self-directed learning is described by Knowles (1975) as the process of attempting to learn, specification self-learning needs with help or without help, to construct your learning objectives, to specify source (person, book) for learning, to choose true learning strategy regarding the information you will learn and being able to perform it and to be able to evaluate learning results. Tough (1979) (Akt; Merriam and Caffarella, 1999) says the most important phases are “planning and deciding” in the process of self-directed learning. Besides, he describes it as the process, which has “special steps”, that burdens learning responsibility to the learner and he states this side.

There are some important and necessary structures for self-directed learning and readiness of individual. One of these specialties is metacognitive thinking. Long (2000) utters that strengthening metacognitive awareness and strategies in individuals will contribute individuals to be self-directed learners. According to Van Merriënboer & Sluijsmans (2009), the use of metacognitive strategies as planning, observing and evaluating are necessary skills in self-directed learning process. When considering the characteristics of metacognitive thinking, it is seen as an important structure for self-directed learning readiness.

It is hoped that teachers will be active in the process of providing students' readiness for self-directed learning and development of their metacognitive awareness. The university education process is important for development of teacher candidates' self-directed learning and metacognitive awareness. In this education process, it is necessary that teachers should primarily have acquired self-directed learning skills to provide their students' readiness for self-directed learning (Kriewaldt, 2001; Şahin and Erden, 2008). In this regard, this research was made to examine the relation between teacher candidates' metacognitive awareness level and self-directed learning level and to test predictive power of metacognitive awareness level on self-directed learning readiness level.

In this research relational screening model was used because of that the relation between teacher candidates' metacognitive awareness level and self-directed learning readiness level and their predictive power will be examined. The study group consists of third and fourth year students in various departments of Education Faculty of Dicle University, Gaziosmanpaşa University and Hacettepe University. 318 people participated in research. 216 of them were females and 102 were males. Data were collected from participants with “Self-Directed Learning Readiness Scale” and “Metacognitive Awareness Inventory”. The sub-dimensions of self-directed learning readiness scale are self-management, desire for learning and self-control. The sub-dimensions of metacognitive awareness are cognitive information and cognitive regulation. In data analysis, multi regression analysis was made for each sub-dimension to analyze predictive power of independent variables (cognitive information and cognitive regulation) and dependent variables (self-management, desire for learning and self-control). Firstly between two independent variable “cognitive information and cognitive regulation” and dependent “self-management” a correlation at level of 0,61 was found and it explains %37 of the variance of self-management. Both together were found as a significant ($F_{2-315}=93,26$; $p<.05$) predictor of self-management. Secondly between “cognitive information and cognitive regulation” and “desire for learning” a correlation at level of 0,66 was found and it explains %43 of the variance of desire for learning. Both together were found as a significant ($F_{2-315}=119,24$; $p<.05$) predictor of desire for learning. Lastly between “cognitive information and cognitive regulation” and “self-control” a correlation at level of 0,62 was found and it explains %39 of the variance of self-control. Both together were found as a significant ($F_{2-315}=100,35$; $p<.05$) predictor of self-control.

According to the research findings, a positive and higher-up level relation was found between cognitive information, cognitive regulation and self-management, desire for learning, self-control. Besides, it was attained to the finding that the variables of cognitive information and cognitive regulation predict self-management, desire for learning and self-control variables significantly. The studies in related body of literature Long (2000), Hanor and Hayden (2004), Shannon and College (2008), Havenga and etc. (2013), Kincanon, Gleber and Kim (1999) support these research findings. Through related body of literature and findings, it is observed that one of necessary structures for self-directed learning of teacher candidates is metacognitive awareness. It can consequently be said that teacher candidates', whose metacognitive awareness increases, self-directed learning readiness also increases. So teacher candidates should be graduated as that they have metacognitive awareness and were provided in self-directed learning readiness. Thereupon it is foreseen that this situation will contribute to increase the metacognitive awareness of students and their self-directed learning readiness when teacher candidates start their job.

In the context of the research findings, support and learning opportunities that facilitate learning out of school can be built to increase level of self-management of teacher candidates. The university teachers, who give class to teacher candidates, can give their lectures in a way that their lectures will increase candidates' metacognitive awareness and provide their self-directed learning readiness. In addition, to teacher candidates may acquire the requirements of self-directed learning, in teacher training programs, "Self-Directed Learning" can be an independent lesson or it can be a part of the content of a lesson. Qualitative researches on the factors that increase teacher candidates' self-management level, self-control and desire for learning can be made. The other cognitive and affective structures related self-directed learning and explain its variance can be searched. Longitudinal researches about the effect level of teacher training programs on self-directed learning readiness and metacognitive awareness.