

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CENGİZ YURDAKUL

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CENGİZ YURDAKUL

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. SERHAT ARSLAN

MAYIS 2016

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Cengiz Yurdakul

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: (Danışman) Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

İmza:



Üye: Yrd. Doç. Dr. Bekir Fatih MERAL

İmza:



Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK

İmza:



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

13...06/2016

(İmza)



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çeyrek asrı aşkın bir süredir, öğrenci özerkliğini ve öğrenciyi ön plana çıkaran görüşler eğitim sahnesindeki öğrencinin rolünü değiştirerek öğrenmeyle ilgili sorumluluğu öğretmenden öğrenciye aktarmıştır. Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş eğitimde ciddi bir değişimi meydana getirmiştir. Bu geçiş sürecinde, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenme görevi öğrenci için tabii ki bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu sebeple, örgün ve yaygın öğrenme ortamlarındaki eğitim süreci, “yaşam boyu öğrenen özerk öğrencilerin” gelişimini gözetmek zorundadır. İşte bu yüzden duvarları olmayan eğitim kurumları ve örgün eğitim sistemi dışındaki arayış yaygın bir hal alırken, özerklik ve yaşam boyu öğrenme kavramları ön plana çıkmaya başlamış ve yaşam boyu öğrenme çerçevesi içerisinde özerk öğrenme özelliklerine sahip olmanın önemi üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Sadece örgün eğitimdeki değil, bir öğrenen olarak tüm bireylerin kendi kendilerine öğrenme isteğine sahip olmasının incelenmesi sonucunda öğrenmeyi farklı bir boyuta taşımaya amaçlayan bu çalışmalarda bilim dünyasına kazandırılan kavramlardan biri olan “özerk öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi de bu bağlamda anlamlı bir çaba olarak ele alınabilir. Diğer yandan, özellikle özerk öğrenme kavramı ile ilgili ülkemizdeki alan yazında yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle de yaşam boyu öğrenme kavramıyla sıkı bağlara sahip olan özerk öğrenme kavramını ele alan bu tez çalışmasının önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasındaki her aşamada yardım ve desteklerini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam, Sayın Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN’a, özerk öğrenme ölçeğini geliştiren ve bu çalışmada kullanılması için gerekli desteği sağlayan Ann MACASKILL’e, tez verilerinin toplanması sürecinde yardım ve destekleriyle çalışmanın ilerlemesine katkıda bulunan, sınıf arkadaşlarım ve aynı zamanda meslektaşlarım Mehmet AKCAALAN ve Cüneyt DEMİR’le birlikte öğretmenlik vazifem sırasındaki akademik çalışmalarını sürdürmemde her türlü kolaylığı sağladığı için okul müdürüm Sayın Mehmet TOPCU’ya, ders dönemindeki katkılarından dolayı burada isimlerini tek tek saymadığım bütün saygıdeğer öğretim görevlisi hocalarıma ve tezin hazırlanması sürecinde destekçim olan aileme en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖZERK ÖĞRENME İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YURDAKUL, Cengiz

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim
Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN

Mayıs, 2016. xiv + 100 Sayfa.

Bu araştırmada özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Sakarya ilindeki İstiklal Ortaokulu, Sabihahanım Ortaokulu ve Osmanbey Ortaokulu'nda öğrenim gören yaşları 11 ile 16 arasında değişen 285 erkek, 372 kız öğrenci olmak üzere toplam 657 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırmada özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklılardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bunların dışında değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma, yüzdeler dilim gibi değerler hesaplanmıştır.

Katılımcıların özerk öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 maddelik Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Katılımcıların

Yaşam Boyu Öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla ise Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 14 maddelik Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ) kullanılmıştır.

Araştırmada özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili oldukları; özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı saptanmıştır. Söz konusu bulgular ışığında, kişinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilmesi olarak ele aldığımız özerk öğrenmenin, yine kişinin yaşam boyunca, istemli ve kendi kendini motive eden bir şekilde öğrenmesi olarak ifade edilebilecek bir kavram olan yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma kapsamında; hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri açısından özerk öğrenmeye göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken yaşam boyu öğrenmeye göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular kavramlarla ilgili alan yazın kapsamında detaylı şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özerk Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme, Demografik Değişkenler.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTONOMOUS LEARNING AND LIFELONG LEARNING

YURDAKUL, Cengiz

Master's Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Educational
Sciences, Subfield of Lifelong Learning

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Serhat ARSLAN

May, 2016. xiv + 100 Pages.

The present study aims to investigate the relationship between autonomous learning and lifelong learning and to investigate whether there are differences on the levels of two constructs in terms of gender and class level.

Study group consists of 657 secondary school students enrolled in three public schools named İstiklal Secondary School, Sabihahanım Secondary School and Osmanbey Secondary School, aged 11 – 16 from Sakarya, Turkey.

In this study, relationships between the variables of autonomous learning and lifelong learning and the sub-dimensions of autonomous learning were investigated. Pearson Product Moment Correlation, Partial Correlation methods were utilized in order to investigate these relationships. The differences on the levels of autonomous learning and lifelong learning in terms of gender and class level variables were examined with the statistical procedures of independent samples t-test (for variables having two groups) and One-Way Analysis of Variance (ANOVA; for variables having more than two groups). Tukey's Multiple Comparison Test was utilized so as to figure out which pair of groups had statistically significant differences after the results of ANOVA. Moreover, descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentile values were calculated.

Autonomous Learning Scale (12 items) which was developed by Macaskill and Taylor (2010), was adapted to Turkish by Arslan and Yurdakul (2015) was conducted to measure autonomous learning. Lifelong Learning Scale (14 items)

which was developed by Kirby, Knapper, Lamon and Egnatoff (2010), was adapted to Turkish by Arslan and Akcaalan (2015) was carried out to assess lifelong learning level.

In the light of the research findings, it can be purported that autonomous learning and lifelong learning scores were correlating significantly. Independence of learning and study habits which are the sub-dimensions of autonomous learning were predicting lifelong learning positively. According to the existing results, it can be argued that autonomous learning which can be defined as the capacity to take charge of one's own learning, has a positive interaction with lifelong learning which can be found voice in one's ongoing, voluntary, and self-motivated learning.

Both for autonomous learning and lifelong learning, there were significant gender differences in female students' favour. There were also significant class level differences on autonomous learning. On the other hand, there were no significant class level differences on lifelong learning.

Keywords: Autonomous Learning, Lifelong Learning, Demographic Variables.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Şekiller Listesi.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Bölüm I	1
1. Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi	3
1.2 Alt Problemler	4
1.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problem	4
1.2.2 Özerk Öğrenme ile İlgili Alt Problemler.....	4
1.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Alt Problemler.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Tanımlar	6
1.5 Simgeler ve Kısaltmalar	7
Bölüm II	8
2. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1 Özerk Öğrenme	8
2.1.2 Özerk Öğrenmeyle İlgili Kavramlar	11
2.1.3 Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları	14

2.1.3.1 İstek.....	16
2.1.3.2 Beceriklilik	19
2.1.3.3 Girişim	21
2.1.3.4 Israr.....	23
2.1.4 Özerk Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen.....	24
2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme	32
2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi	33
2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Fikrinin Gelişimi.....	35
2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon	36
2.1.9 Yaşam Boyu Öğrenmenin Nitelikleri ve Faydaları.....	38
2.1.10 Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri.....	39
2.1.10.1 Öz-yönetimli Öğrenme.....	40
2.1.10.2 İsteğe Bağlı Öğrenme.....	41
2.1.10.3 Resmi Olmayan Öğrenme	41
2.1.10.4 İşbirlikçi ve Örgütsel Öğrenme	42
2.1.11 Yaşam Boyu Öğrenme ve Örgün Eğitimin Karşılaştırılması.....	42
2.2 Kavramlarla İlgili Araştırmalar	44
2.2.1 Özerk Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	44
2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	49
Bölüm III.....	53
3. Yöntem.....	53
3.1 Araştırma Modeli	53
3.2 Çalışma Grubu.....	54
3.3 Veri Toplama Araçları	55
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	55
3.3.2 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)	55

3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ).....	59
3.4 Veri Toplama Süreci	60
3.5 Verilerin Analizi.....	60
Bölüm IV.....	62
4. Bulgular Ve Yorum.....	62
4.1 Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasında Anlamlı İlişkiler Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	62
4.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	63
4.2.1 Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	63
4.2.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	64
4.3 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	66
4.3.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular.....	66
4.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	67
Bölüm V	69
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	69
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	69
5.1.1 Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Bulgular.....	69
5.1.2 Özerk Öğrenme Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	70
5.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular	73
5.2 Genel Sonuç ve Öneriler	77
5.2.1 Genel Sonuç	77

5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	78
5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	78
Kaynakça.....	80
Ekler	96
Ek 1 - Yönerge	96
Ek 2 - Kişisel Bilgi Formu	97
Ek 3 - Özerk Öğrenme Ölçeği.....	98
Ek 4 - Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	99
Özgeçmiş.....	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuram'a Göre İnsan İşlevselliği.....	13
Şekil 2. Özerk Öğrencinin Çift Yönlü Çabasal Unsurları.....	15
Şekil 3. Meyer'in (2001) Özerk Öğrenme "İstek" Kurgusu.....	17
Şekil 4. Carr'ın (1999) "Beceriklilik" Göstergeleri.....	19
Şekil Ponton'un (1999) Kişisel Girişim Davranışları Kuramı.....	21
Şekil 6. O'Malley ve Chamot'un (1990) Bilişötesi Stratejileri.....	26
Şekil 7. Bentley'in (2000) Kolaylaştırma Modeli.....	28
Şekil 8. Öğrenci ve Öğretmen Özerkliği.....	30
Şekil 9. Öğrenci Eylemliliğinin Öğrenci Özerkliğine Doğru Gelişimi.....	31
Şekil 10. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Etkinlikler.....	38
Şekil 11. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımını Gösteren Pasta Grafikleri.....	54
Şekil 12. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması.....	57
Şekil 13. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması.....	59
Şekil 14. Özerk Öğrenme Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farka İlişkin Grafik.....	64
Şekil 15. Özerk Öğrenme Açısından Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farklara İlişkin Grafik.....	66
Şekil 16. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farka İlişkin Grafik.....	67
Şekil 17. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farklara İlişkin Grafik.....	68

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Özerkliğin Eğitimdeki Tanımları.....	9
Tablo 2. Özerk Öğrencilerin Nitelikleri.....	10
Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamındaki Yeni Öğrenme Yapıları.....	40
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	54
Tablo 5. Özerk Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	58
Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Öğrenme, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi.....	62
Tablo 7. Özerk Öğrenme Düzeyleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	63
Tablo 8. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri.....	64
Tablo 9. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu.....	65
Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu.....	66
Tablo 11. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri.....	68

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş eğitim anlayışı ve eğitimde yeni yaklaşımların etkisiyle uzun yıllardır özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları pek çok araştırmacının odağı olmuştur. Bununla birlikte, özerk öğrenmeyle ilgili literatür incelendiğinde, farklı araştırmacıların çeşitli bağlamlarda farklı yorumları olduğu görülecektir. Ayrıca, aynı temel kavram için öz-yönetimli öğrenme, öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-öğrenme gibi terimler de kullanılmıştır. Özerk öğrenmenin, tanımı oldukça geniştir ve bireyin kendi öğrenmesi için sorumluluk alması şeklinde ifade edilebileceği gibi kendi kendine öğrenmenin tam kontrolüne sahip olmak şeklinde de tanımlanabilir (Benson, 2001; Benson ve Voller, 2014; Cotterall ve Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Holec, 1980; Little, 1991; Wenden, 1987).

Yaşam boyu öğrenmeyi ifade eden tanım cümlesinde de tam bir uzlaşma sağlanamamış olsa da yaşam boyu devam eden çoklu öğrenme yapılarını içeren bir kurgusu olduğuna dair geniş fikir birliği vardır (Abukari, 2005; Bolhuis, 2003; Bryce, 2004; Candy, 2000; Deakin Crick, Broadfoot ve Claxton, 2004; Friesen ve Anderson, 2004; Hager, 2004; Livingstone, 2001; J. Smith ve Spurling, 2001; Tuijnman, 2003). Livingstone (2001), ana hatlarıyla bu öğrenme yapılarını dört grupta ele almıştır: örgün eğitim, yaygın eğitim, resmi olmayan eğitim ve öz-yönetimli öğrenme. Örgün eğitim, resmi olarak tanınan bir müfredata sahip ve bir eğitmen tarafından sürdürülen öğrenme etkinliklerini kapsar. Yaygın eğitim, resmi olma şartını taşımayan bir eğitmenle sürdürülen kararlaştırılmış bir müfredatı olan ve özellikle de öğrencinin ilgisi doğrultusunda düzenlenen öğrenme etkinlikleridir. Resmi olmayan eğitim, müfredat oluşturulmaksızın eğitici kişinin bir öğreticiden çok, kılavuz ve rehber olduğu öğrenme etkinliklerini ifade eder. Dördüncü öğrenme yapısı, öz-yönetimli öğrenme ya da başka bir deyişle özerk öğrenme ise ne bir

müfredat ne de bir eğitimci gerektirir; ihtiyaç duyulan tek şey öğrenenin kendisi ve öğrenmeyi istemesidir.

Özerk öğrenciler, yaşam ve öğrenme arasındaki engelleri aşabilme niteliğine sahiptirler (Little, 1995). Diğer bir deyişle, öğretmen merkezli eğitim ortamında öğrendiklerini daha geniş durumlara aktarabilirler (Little, 1991). Özerklik, düşünce özgürlüğü, bireyselleşmiş karar verme ve eleştirel zeka ile ilişkilidir (Derrick, 2001). Bu doğrultuda, Bereiter ve Scardamalia (1993), niyetlerin öğrenmeyi rastlantısal bir sonuçtan ziyade planlanmış bir hedefe dönüştürmede büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Niyetler özerk öğrenmeyi ve dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeyi anlamada son derece önemlidir. Bireyler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları ve kişisel bir amaca öğrenmenin yardım edeceğini hissettikleri oranda öğrenme içerisinde bulunmaya motive olurlar; öyle ki öğretmenler ve kitaplar gibi mevcut kaynaklardan faydalanmak için ihtiyaçlarıyla ve amaçlarıyla alakalı olma durumuna göre çaba harcarlar (Ponton ve Carr, 1999). Bu ifadeden hareketle iki kavramın farkını ortaya koymak yerinde olacaktır; “özerk öğrenme”, sonradan ortaya çıkan çaba ile ilgili dışavurum iken “öğrenci özerkliği” bilişsel alan içerisindeki psikolojik bir özelliktir (Ponton ve Carr, 2000). Bu durumu, özerkliğe psikolojik bir bakış açısından yaklaşıp açıklayabiliriz. Maslow (1971), bir bağımlılık noktasından diğer bir özerklik noktasına hareket etmeden önce her insanın doyurulması gereken temel ihtiyaçları olduğunu söyler; bu ihtiyaçlar sadece eğer kişi grup içinde konuşma özgürlüğüne sahipse, başkasına zarar vermedikçe istediğini yapıyorsa, kendini savunuyorsa, doğruluk, dürüstlük ve düzen sahibiyse doyurulabilir. Gizlilik, sansür, sahtekarlık ve iletişim engeli kişinin temel ihtiyaçlarını karşılamayı engeller. Hayatta kalma, emniyet ve asayiş, aidiyet, sevgi, saygı duyma ve saygı görme temel olarak bilinçaltıyla alakalı motive edicilerdir. Eğer birey bu ihtiyaç alanlarında yeteri kadar doyurulursa, bilişsel ihtiyaçlar ön plana çıkar. Bilişsel seviyede ortaya çıkan ihtiyaçlar da sosyal bilişsel kuramla açıklanabilir. Bandura'nın (1997) sosyal-bilişsel kuramına göre, öğrenme kendi kendine başlayan, kendi kendini yöneten ve öz düzenlemelidir. Bu bakış açıları, özerk öğrenme çatısı üzerine kurulu bu çalışmanın temelini oluşturan gerekçelerdir.

Özerk öğrenci yaşam boyu öğrenme sürecine, eğitim, düzenleme ve plan yapma işlerinde kontrolü ele aldığı başlar. Yaşam boyu öğrenme ise yaygın eğitim faaliyetlerinin dahilinde de haricinde de gerçekleşir (Merriam, Caffarella ve

Baumgartner, 2007). Bu süreç, yaşam boyunca çeşitli zamanlarda, çeşitli etkinlikler yoluyla ve büyük oranda bireye özgü olarak gerçekleşir. Bu yüzden, neden bazı insanların sürekli özerk öğrenciler haline geldiği araştırmacıları bu karmaşık süreci anlamaya zorlamıştır. Bu çalışmada da özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında bir ilişki olup olmadığı ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılıklar olup olmadığı gibi sorulara cevap aranmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Daha çok yetişkin eğitimiyle ve genç yetişkin yaş guruplarıyla ilişkilendirilen özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları, bu çalışmada daha erken bir dönem olan ortaokul seviyesi kapsamında ele alınmıştır. Henüz ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenen özerk öğrenciler olabilmelerinde, erken yaştaki durumlarının belirleyiciliği bu yaş gurubunun seçilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Özerk öğrenme kavramının bir aşama meselesi olduğu (Nunan, 1997) ve doğuştan getirilen bir özellik olmadığı (Holec, 1980) fakat bir huy olarak (Benson, 2001) ele alınabileceği göz önünde bulundurularak ve özellikle de ilköğretim seviyesinde yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaya başlayan bireyler yetiştirme sorumluluğundaki eğitim kurumları hesaba katılarak, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin, ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bir örnekte araştırılmasının bu iki kavram arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve ilgili boyutlarının anlaşılır hale gelmesi açısından faydalı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın temel problemi, ortaokul öğrencilerinin katıldığı bir inceleme grubunda bireylerin öğrenme şekillerine ilişkin iki kavram olan özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. Bir araştırma sorusu olarak ele almak gerekirse; bu çalışma, “Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” problem cümlesine cevap aramaktadır. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin araştırılmasının yanında bu iki kavrama ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından farklılaşmaların var olup olmadığı gibi alt problemler de bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

1.2 ALT PROBLEMLER

1.2.1 Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerle İlgili Alt Problem

Ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.2 Özerk Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1. Özerk öğrenme becerileri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Özerk öğrenme becerileri açısından sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.3 Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Alt Problemler

1. Yaşam boyu öğrenme becerileri açısından erkek ve kız öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Yaşam boyu öğrenme becerileri açısından sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemiz, genç nüfusun çoğunlukta olduğu bir nüfus yapısına sahiptir fakat bu sonsuza kadar böyle devam etmeyecektir. Günden güne gelişmekte olan bilim ve teknolojiye ayak uydurmak hatta bilim ve teknoloji üretimine direkt katkı sağlamak bu genç nüfus sayesinde mümkün olacaktır. Bu amaçla, öğrencilerimizin ilköğretim seviyesinden özerk öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu konudaki algılarının gelişmiş olması yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarında büyük rol oynayacaktır. Yaşam boyu öğrenen birey profiline sahip öğrenciler, kendilerine ve yaşadıkları topluma faydalı bireyler haline gelecektir. Yaşam boyu öğrenme, birey, kültür,

toplum bağlamında yaşam kalitesini yükselterek daha büyük anlamda toplum düzeni ve refahına katkı sağlamaktadır (Derrick, Ponton ve Carr, 2004). Bu bağlamda, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkilerin ilköğretim çağındaki ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örnekleme incelenmesi ve bu iki olgu açısından farklılaşma oluşturan değişkenlerin belirlenmesi, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkaracaktır. Böylece bu çalışma, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve temelde yaşam boyu öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin tam sorumluluğunu üstlenebilen özerk öğrenciler ortaya çıkarmayı amaçlayan, öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa sahip eğitim sistemimizdeki ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri hakkında önemli bilgiler verebilir.

Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme, birey, kültür ve toplum açısından büyük öneme sahip iki kavramdır. Bununla birlikte, araştırmacı tarafından yapılan bir kaynak taramasında, gerek yurt içi gerekse yurt dışı alan yazında söz konusu iki kavramı birlikte ele alan bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca, “özerk öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” anahtar kelimeleri ile tüm alanlarda Türkiye’de yapılan tez çalışmaları üzerinde yürütülen tarama sonucunda bu iki kavramı bir arada inceleyen bir tez çalışması olmadığı görülmüştür. Yalnızca “özerk öğrenme” anahtar kelimesiyle yapılan taramalarda bu kavramın daha çok yabancı dil öğretimiyle ilgili çalışmalarda ele alındığı ortaya çıkmıştır. Bu tarama sonuçlarından hareketle mevcut araştırmanın bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma olduğu sonucuna varılabilir.

Alan yazındaki bu boşluğa Macaskill ve Taylor (2010) da dikkatleri çekmiş ve özellikle özerk öğrenme kavramının artan önemine rağmen bu konudaki araştırmaları mümkün kılacak psikometrik açıdan geçerli nispeten kısa ölçek eksikliğine vurgu yaparak bu konuda çalışmalar yürütmüştür. Bu yönüyle de mevcut araştırmanın özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili alan yazına, özgün ve önemli katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir.

1.4 TANIMLAR

Aşağıdaki tanımlar, araştırmanın kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için sunulmuştur.

Amaç yönetimlilik: Başarı için hedef ve motive edici olarak hizmet eden amaçlar belirleme davranışı (Derrick, 2001).

Beceriklilik: Gelecekteki yararına bakarak, öğrenme adına olan kararlarda öğrenmeye öncelik vermedeki öz-kontrol becerileri (Carr, 1999).

Eylem yöneltimi: Bireyin sorunları için çözümler bulmada sorumluluk alma davranışı (Ponton, 1999).

Eylemlilik: Gayret sonucu olan davranış; kasıtlı davranış ve kasıtlı yapılan eylemler.

Gayret: Bağımsız bir şekilde gelişen niyet.

Girişim: Amaç-yönetimlilik, eylem yöneltimi, engellerle başa çıkmada ısrar, problem çözmeye aktif yaklaşım ve öz başlatmalılık davranışlarının belirtilerini içeren davranış şekli (Ponton, 1999).

İsrar: Engellerin varlığına rağmen devam eden eylemde bulunma davranışıdır (Derrick, 2001).

İstek: Bir eylemi isteme, ona ihtiyaç duyma ya da onu dileme davranışıdır.

İstem / İrade: Dikkat dağıtıcılara rağmen hedeflere kasıtlı olarak odaklanmayı ve çaba sarfetmeyi sürdürme (Derrick, 2001).

Öğrenci / Öğrenen Özerkliği: Öğrenme etkinliklerinde eylemlilik sergileyen öğrencinin / öğrenenin nitelikleri (Carr, 1999).

Özerklik: Özgür bir biçimde eylemlilik sergileyen bireyin nitelikleridir.

Özerk Öğrenci / Öğrenen: Özerk öğrenme niteliğine sahip olan öğrenci / öğrenen.

Özerk Öğrenme: Bireyin bilinçli bir şekilde öğrenme gayreti içinde bulunduğu öğrenme şekli (Meyer, 2001).

Öz-başlatmalılık: Bireyin, bir durgunluk sürecinin başlangıcında, sonrasında ya da bir öğrenme etkinliğine devam etmede kendini motive etme davranışı (Ponton, 1999).

Öz-düzenleme: Bilgi ve beceriler edinildikçe, düşünme, duygulanım ve davranış üzerinde kontrol uygulayan süreçler (Derrick, 2001).

Öz-yeterlilik: İstenilen bir sonuç ortaya koymanın yanı sıra bireyin belirli davranışları başarılı bir şekilde yapabileceğine dair olan inanç (Bandura, 1997).

Yaşam Boyu Öğrenme: Yaşam boyunca süren öğrenme süreci (Jarvis, 1990).

1.5 SİMGELER VE KISALTMALAR

ÖÖÖ: Özerk Öğrenme Ölçeği

YBÖÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

ÖÖP: Öğrenci Özerkliği Profili

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Özerk Öğrenme

Özerklik, insanların bireysel ve toplu olarak yaşamları üzerinde daha fazla kontrole sahip olmasıyla alakalıdır. Öğrenmede özerklik ise insanların sınıf içi ve dışında öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olmalarıyla ilgilidir. Öğrenmede bağımsız olmayı ve istek duymayı ifade eden özerk öğrenme yapısı, öğrencinin öğrenmeyi kendine uygun hale getirmesini mümkün kılar (Chene, 1983). Özerk öğrenme, bir öğrenme durumunda; hedef belirleme, plan yapma ve harekete geçme sorumluluğunu almada öğrencinin kasıtlı bir şekilde karar verdiği süreçtir. Diğer bir deyişle, öğrenci öğrenmenin kontrolünü eline almıştır. Littlewood (1999), özerkliği “*öğrencinin, öğretmenden bağımsız bir şekilde öğrenme kapasitesini harekete geçirmesi*” olarak ifade etmiştir. Öğrenme durumunun kontrolünü alan kişinin bu yönelimi özerk öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

Öğrenci özerkliği bir aşama meselesidir (Nunan, 1997). Özerk olma niteliklerini taşıyan birey yaşam boyu öğrenme yolunda ilerleme kaydetmeye başlar. Öğrenci özerkliği; kapasite, nitelik ve tutumlardan ortaya çıkmaktadır (Holec, 1980; Little, 1991). Dolayısıyla, her öğrencinin niteliğinin bir sonucu olarak farklı şekillerde, durumlarda ve derecelerde olabilir. Holec (1980) bunun herkes için mümkün olan doğuştan getirilmeyen bir özellik olduğuna ve eğer gerekli ortam ve hazırlık olursa özerklik eksikliği olan öğrencilerin gelişebileceğine inanır.

Özerk öğrenenler kendi öğrenmeleri adına sorumluluk alabilirler (Littlewood, 1999). Holec (1980) öğrenme özerkliğini “*bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması*” olarak tanımlar. Benson (2001) ise özerkliği bir öğrenme öğretme metodu yerine, öğrencinin öğrenmeye yaklaşma yetisidir şeklinde ifade eder. Öğrenci özerkliğinin çeşitli isimler tarafından yapılmış tanımları Tablo 1.’de özetlenmiştir (Hsieh, 2010).

Tablo 1. Özerkliğin Eğitimdeki Tanımları (Hsieh, 2010)

Yazarlar	Tanım
Holec (1980: 3)	<i>“Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilme yeteneği”</i>
Dickinson (1987: 11)	<i>“Bu terim, öğrencinin öğrenmeyle alakalı bütün kararlarından ve bu kararların uygulanmasından tamamen sorumlu olduğu durumu tanımlar.”</i>
Little, (1991: 4)	<i>“Önyargısız olma, kritik düşünme, karar alma, bağımsız düşünme kapasitesi. Öğrencinin, öğrenme sürecine ve içeriğine yönelik bir tür psikolojik bağ geliştirdiğine dair varsayımı, hatta zorunluluğu ifade eder. Özerklik (otonomi) kapasitesi öğrencinin hem öğrenme şeklinde hem de öğrendiklerini daha geniş bağlamlara aktarabilme şeklinde ortaya çıkmaktadır.”</i>
Broady ve Kenning (1996: 12)	<i>“Özerklik, bireyin bazı dış kaynakların kararları ve kontrolüne maruz kaldığı bağımlılık durumunun aksine bireyin kendi işinin yönetimini eline almasına işaret eder.”</i>
Littlewood (1999: 73)	<i>“Eğer özerkliği, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini özgürce kullanabilmeleri gibi eğitimsel terimlerle ifade edersek, özerkliğin her öğrenci için yadsınamayan bir amaç olduğu ortaya çıkar ki sözgelimi; iletişim kurmak için bir dil öğretiyorsak, özerk iletişim kurmak için kapasite geliştirmek hedef olmalıdır.”</i>
Benson (2001: 47)	<i>“Bireyin kendi öğrenmelerinin kontrolünü eline alma kapasitesidir. Ayrıca, farklı bireyler, hatta farklı bağlamlarda ve zamanlardaki aynı birey için farklı şekiller alan çok boyutlu bir yetidir.”</i>

Benson (2007) ve Little (2007) tarafından ifade edildiği gibi, Holec'in (1980) öğrenci özerkliği tanımı; "bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması", literatürde yaygın biçimde atıf alan önemli ve tatmin edici bir ifade olmuştur.

Öğrenci merkezli bireysel öğrenme yaklaşımında "sorumluluğunu almak" ifadesi öğrencinin kendi öğrenmesinin sağlayıcısı olduğuna işaret eder. Özerk öğrenciler, öğrenmeleri için sorumluluk alırken öğrenmelerindeki etkin katılım ve bağımsızlıklarıyla da özerkliklerini ortaya koyarlar (Benson, 2007). Benzer şekilde, Ponton (1999), özerk öğrenciyi "öğrenme etkinliklerinde bağımsız bir şekilde kişisel faaliyet gösteren kişi" olarak tanımlamıştır. Özerk öğrencilerin nitelikleri Tablo 2'de ele alınmıştır (Hsieh, 2010).

Tablo 2. Özerk Öğrencilerin Nitelikleri (Hsieh, 2010)

Yazarlar	Özerk Öğrencilerin Nitelikleri
Gardner ve Miller (1999: 102)	"...sınıf öğreniminin sosyal süreçlerindeki aktif katılımcı... yeni bilginin etkin bir yorumlayıcısı... nasıl öğreneceğini bilen ve bu bilgiyi hayatının herhangi bir safhasındaki öğrenme durumunda kullanabilen birey."
Little (1995: 175)	"...özerk öğrenci sınıfın biçimsel ortamında her ne öğrenirse gelişimsel ve deneysel öğrenmenin bir sonucu olarak halihazırdaki durumuyla birleştirme eğilimindedir. ...özerk öğrenci, eğitim psikolojisi, eğitim teorisi ve müfredat geliştirmenin ana uğraşlarından biri olan yaşam ve öğrenme arasındaki bariyerleri aşacak yöntemlere sahiptir."
Littlewood (1996: 428)	"Özerk bir bireyi, hareketlerini yöneten tercihleri yapmak ve sürdürmek için bağımsız bir kapasiteye sahip olarak tanımlarız. Bu kapasite iki ana bileşene sahiptir: yetenek ve istek."
Nunan (1997: 193)	"Tam özerk öğrenci; sınıftan, öğretmenden veya ders kitabından bağımsız hareket edendir."
Gardner ve Miller (1999: 6)	"...kendi öğrenme programlarını planlayıp uygulayan kişilerdir."

Sinclair (1997), özerklikten kastedilen üzerine literatürü taradıktan sonra, farklı bakış açılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- ❖ Özerklik, bireyin kendi öğrenmesi hakkında kararlar alma kapasitesi ve sorumluluk alma isteğidir.
- ❖ Sorumluluk alma kapasitesi ve isteği doğuştan olmak zorunda değildir.
- ❖ Özerkliğin dereceleri vardır.
- ❖ Özerklik dereceleri tutarsız ve değişkendir.
- ❖ Özerklik geliştirmek, öğrenme sürecinin bilinçli farkındalığını gerektirir, örneğin; bilinçli düşünme ve karar verme.
- ❖ Öğrenci özerkliği için olumlu tutumlar geliştirmeyi ve zorunlu kapasite inşa etmeyi desteklemede öğretmenin rolü bulunur.
- ❖ Özerklik hem sınıf içi hem de sınıf dışında gerçekleşebilir.
- ❖ Özerkliğin hem bireysel hem de sosyal boyutları vardır.
- ❖ Öğrenci özerkliğinin artmasının hem psikolojik hem de politik boyutları vardır.
- ❖ Farklı kültürler özerkliği farklı şekillerde algırlar.
- ❖ Öğrenci özerkliğini arttırmada, farklı öğretim ve öğrenme durumları farklı yaklaşımları gerektirir.

Özerk bir öğrenciden; öğrenme hedefleri belirleme ve onları başarmada strateji geliştirme ve tanımlamada bulunma; çalışma planları geliştirme; öğrenmesi üzerine derinlemesine düşünme ve sorunları belirleme yöntemlerini tespit etme; gerekli destek ve ilgili kaynakları tespit edip seçme; kendi ilerlemesini değerlendirme; öğrenme ve performans değerlendirmesi için kendi kriterlerini belirleme davranışlarının hepsini, eğer mümkün değilse de bir kısmını göstermesi beklenir (Chan, Spratt ve Humphreys, 2002). Ayrıca, özerk öğrencilerden öğrenmenin ne, nasıl ve ne zaman olacağı hakkında önemli kararlar ve sorumluluklar almaları da beklenir (Van Lier, 1996).

2.1.2 Özerk Öğrenmeyle İlgili Kavramlar

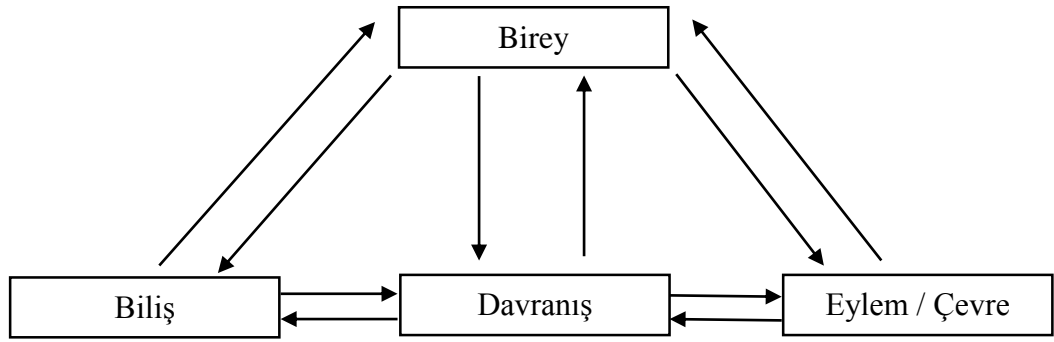
Pek çok araştırmacı öğrenci özerkliğini teoride ve pratikte incelemiştir (Barfield ve Brown, 2007; Benson, 2001; Benson ve Voller, 2014; Boud, 1981; Broady ve Kenning, 1996; Cotterall ve Crabbe, 1999; Dam, 1995; Dickinson, 1987; Gardner ve

Miller, 1999; Holec, 1980, 1988; Knowles, 1975; Little, 2007; Nyikos ve Oxford, 1993; Palfreyman ve R. C. Smith, 2003; Wenden, 1991). Bu araştırmalar incelendiğinde, özerk öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülür. Birbirine çok yakın bu iki kavramın birbirinden ayrıldığı noktalar farklı şekillerde yorumlanmaktadır.

Özerk öğrenme kavramı, öz-yönetimli öğrenme ve bireyselleşme ile yakından ilgilidir. Hem öz-yönetimli öğrenme ve hem de özerklik kavramları kişinin yaşadığı toplumda aktif rol alabilmesi için bireyin kabiliyetlerini geliştirmesi gerektiğine vurgu yapar (Benson, 2001; Holec, 1980). Holec'in (1980) görüşüne göre, özerklik öğrencinin niteliklerine, öz-yönetimli öğrenme ise kendi öğrenmesinin uygulanmasında üstlendiği durumlara vurgu yapar. Aralarındaki farkı Holec'in (1980) işaret ettiğine göre; öz-yönetimli öğrenme özerk öğrencileri kastederken, özerk öğrencilerin ise mutlaka öz-yönetimli öğrenme kapsamında olma gerekliliği yoktur şeklinde açıklayabiliriz. Holec'e (1980) göre öz-yönetimli öğrenme öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı bir yöntem iken özerk öğrenme ise öğrencinin yeteneğidir. Dickinson (1987), terimleri ters çevirerek; özerklikten *“öğrencinin öğrenmesini ve aldığı kararlarının uygulamasını içeren tüm kararlarının sorumluluğunu tamamen üstlendiği bir durum”* olarak bahsederken, öz-yönetimli öğrenmeden ise *“öğrencinin öğrenmesiyle alakalı tüm kararların sorumluluğunu üstlendiği öğrenme görevine karşı özel bir tutum...”* olarak bahsetmiştir. Little (1988) “kendi kendini yönetme” terimini “öğrenme düzenlemesi” olarak kullanırken, özerklik teriminden *“öğrencinin kendi öğrenmesi için tüm sorumluluğu alabildiği ve üstlendiği bağımsızlık durumu”* olarak bahseder. Buna ek olarak, Dickinson (1987) ise öğrenme sorumluluğunu ele alırken öz eğitim kavramını kullanmaktadır. Özerklik ve bireyselleşme arasındaki farklarla ilgili de bir açıklama yapmak gerekirse; ikisi de öğrenen merkezli yönetime işaret ederken, farklı olarak bireyselleşme öğretme metodunda; içeriğe, öğrenen aktivitelere, değerlendirmeye ve öğrenme adımlarına karar verme sorumluluğu öğretmendedir diyebiliriz.

Özerlik kavramı, bireyin toplumsal işleri yürütmeye daha fazla sorumluluk alarak, yaşam kalitesini yükseltmek için sosyal eylemleri temel almıştır (Holec, 1980). Sosyal-bilişsel bakış açısından, öğrenme kendi kendine başlayan, öz-yönetimli ve öz yönlendirmelidir. Birey kendi öğrenmesi hakkında bir karar verdiğinde, bireyin bilişsel süreci; az miktarda çaba harcamayı, bilgiyi bir çırpıda özümsemeyi, bilgiyi

değiştirmeyi ya da anlamaya çalışmayı içerebilir. Birey, eylemlerini çevreye ve ruhsal durumuna göre kontrol ederek eylemlilik (üretkenlik) sergiler. Bu bağlamda, insan işlevselliğinin özel bir türü olarak özerk öğrenme, üç kategoriyle bağlantılı olarak görülebilir: biliş, davranış ve çevre. Birey davranış düzeni içerisinde beklenen başarı ve değer en büyük kombinasyonunu veren seçer. Şekil 1.'deki insan işlevselliğine bakıldığında özerk öğrenme süreci ve psikolojik boyutları daha iyi anlaşılacaktır (Fisher, 2004).



Şekil 1. Sosyal Bilişsel Kuram'a Göre İnsan İşlevselliği (Fisher, 2004)

Bandura'nın (1997) şekil 1'de görülen Sosyal Bilişsel Kuramı insan işlevselliğini, eylemleri meydana getiren öz süreçler yoluyla sosyal etkilerin yönetildiği tümleşik nedensel bakış açılarını anlamak için belirleyicilerin üç kategorisi arasında ters bağıntılardan oluşan dinamik bir sistem olarak betimler.

Çeşitli şekillerde özerk öğrenmeyle alakalı fakat ondan ayrıştırılabilen bazı terimler de mevcuttur. Çoğu araştırmacı özerkliği ve özerk öğrenmenin, “öz eğitim”, bireysel erişim”, “bireysel çalışma”, “öz öğrenim”, “sınıf dışı öğrenme” veya “uzaktan öğrenim” ile aynı anlama gelmediğinde hemfikirdir (Knowles, 1975). Özerklik, yetenek ve tutumları ifade ederken bu terimler temel olarak kendi kendine çalışmanın çeşitli yollarını ve seviyelerini tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kendi kendine öğreniyor olmak kendi kendine öğrenebilme kabiliyetine sahip olma anlamına gelmez (Holec, 1980). Bu yüzden, özerk öğrenenler kendi kendine öğrenen herhangi birinden daha iyi öğrenebilmekle birlikte bu onlar için bir zorunluluk ifade etmez. “Bağımsız öğrenme” ve “öz-yönetimli öğrenme” gibi kendi kendine öğrenme

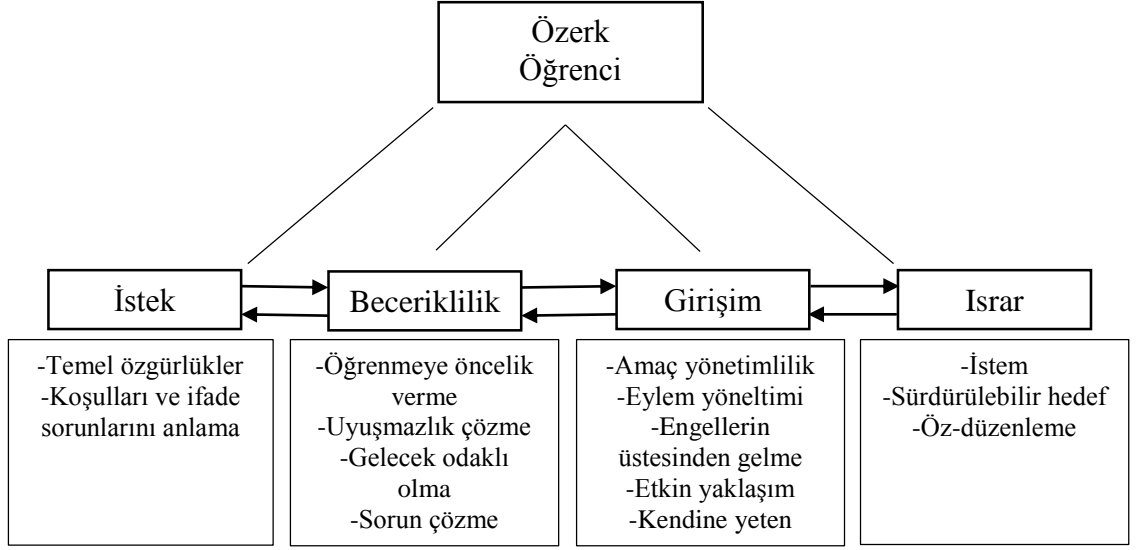
ile alakalı olan bu terimler, özerk öğrenme ile eş anlamlı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yüzden, verilmek istenen asıl anlama odaklanmak daha yerinde olacaktır.

2.1.3 Özerk Öğrenmenin Çabasal Unsurları

Long (1989), öz-yönlendirmeli öğrenmedeki bilimsel araştırmanın dört ana örneklem altında kavramsallaştırılabileceğini öne sürer: sosyolojik, öğretme yöntemi, metodolojik ve psikolojik. Eğitimsel ya da sosyal belirleyicilere bakmaksızın öğrenci ne derecede öğrenme durumu kontrolünü sürdürürse o derecede özerk öğrenme meydana gelmiş olur (Long, 1989). Long (1989), “psikolojik kavramsallaştırmanın öz-yönlendirmeli öğrenmeyi açıklamak için hem yeterli hem de gerekli” olduğunu ileri sürer. Bu boyutun bir yönü öğrencinin kişisel özellikleri ve nitelikleridir. Böylece, özerklik kavramı kişisel özellikler çatısı altında yer alır sonucuna varmış oluruz. Bu çerçevede, öğrenci özerkliği; öğrenme çabasıyla ilgili kasıtlı davranış ya da şahsi eylem sergileyen kişinin nitelikleri ve özerk öğrenmeyle ilgili kişilik özelliklerinden biri olarak ifade edilebilir (Confessore, 1992).

Confessore (1992), “dürtü, beceriklilik, girişim ve ısrar” çabasal etmenlerinin özerk öğrenmenin temelini oluşturduğunu belirtir. Bu etmenler çabasal olarak tanımlanır çünkü her biri özerk öğrenmede bulunmak için bireyin psikolojik niyetli özelliklerinde bulunur. “Dürtü” terimi sıklıkla motivasyonun fiziksel boyutuyla (susamak, acıkmak, korkmak gibi) ilgili olduğu için, Confessore (1992) “dürtü” yerine daha sonra “istek” terimini bir ana çabasal etmen olarak kullanmıştır.

Confessore (1992) istek, Meyer (2001) girişim, Ponton (1999) beceriklilik, Carr ve Derrick (1999, 2002) ısrar, kurgularıyla ilişkili teorik ve kavramsal modelleri sağlamıştır. Carr (1999), Derrick (2001), Meyer (2001) ve Ponton (1999) bu konuda geçerli araçlar geliştirmişler ve özerk öğrenme alanında yeni araştırmalar yaparak bu dört çabasal unsurla ilişkili davranışları tanımlamışlardır. Özerk öğrenme için gerekli niyetli davranışlar Şekil 2.’de gösterilmektedir (Fisher, 2004).



Şekil 2. Özerk Öğrencinin Çift Yönlü Çabasal Unsurları (Fisher, 2004)

Özerk öğrenme, kişisel olarak tatmin edici bir öğrenme seviyesine erişmek için gösterilen istek, beceriklilik, girişim ve ısrar meselesidir. Confessore (1992), özerk öğrenmenin kişisel olarak tatminkâr sonuçlar üretebilmesi için dört çabasal etmenin hazır olmasını öne sürmüştü ve istek, beceriklilik, girişim ve ısrar çabasal faktörleri olmadan özerk öğrenmenin olmayacağını ifade etmiştir.

Carr (1999), Ponton (1999), Derrick (2001), ve Meyer'e (2001) göre, özerk öğrenme, öğrenmede istek, beceriklilik, girişim ve ısrar gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte daha güncel bir araştırmaya göre özerk öğrenme tanımı; “*öğrenmede istek, beceriklilik, girişim ve ısrarla alakalı davranışların dışavurumu*” şeklinde ifade edilmiştir (Derrick, Ponton, Carr, Rovai ve Coe, 2007).

Carr (1999), Derrick (2001), Meyer (2001) ve Ponton (1999), özerk öğrenmeyi, öğrenme isteği, öğrenci becerikliliği, girişkenliği ve ısrarı olmak üzere dört çabasal unsurdan oluşan davranışsal bir sendrom olarak tanımlamaktadırlar. Her çabasal faktör üç ile yedi arasında alt faktör içermektedir.

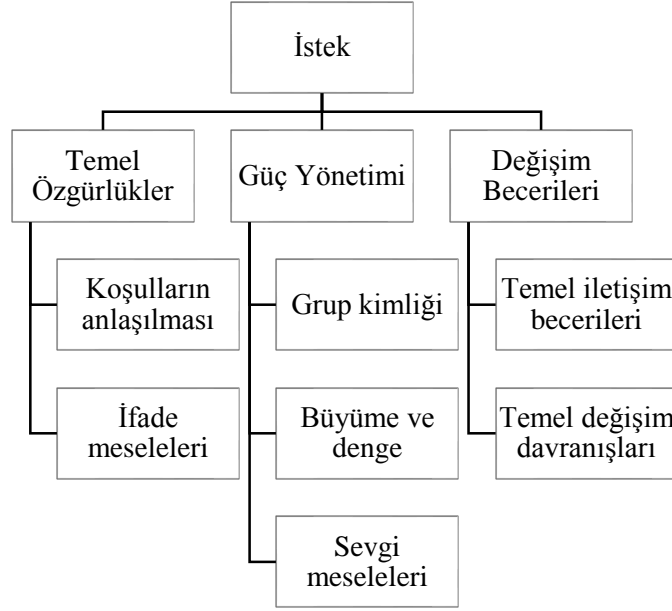
Öğrenci özerkliği, “*öğrenme etkinliklerinde bağımsız bir şekilde şahsi faaliyet (kasıtlı davranış) gösteren kişi*” olarak tanımlanır (Ponton, 1999). Öğrenci özerkliğinin, özerk öğrenmeyi etkileyen birçok kişisel niteliği (istek, öz-yeterlilik, merak) vardır (Derrick ve diğerleri, 2007). Derrick (2001) özerk öğrenmeyi, “*bir*

öğrenme durumundaki hedef belirleme, plan yapma ve eylem için sorumluluk almada öğrencinin kasıtlı karar verdiği süreç” olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, *“öğrencinin ele aldığı öğrenme kontrolü”* de denebilir. Ayrıca, *“öğrenme çabalarına istinaden şahsi faaliyet ya da kasıtlı davranış”* gösteren bireylerin niteliği olarak da ifade edilebilir. Bu kavram, öğrenenlerin eğitim süreci boyunca etkili bir şekilde ilerlemesine yardım edecek dört çabasal etmen dâhilinde geliştirilmiştir: (a) istek, (b) beceriklilik, (c) girişim ve (d) ısrar. Bu faktörler çabasal ya da kasıtlı faktörler olarak anlaşılabilir çünkü her biri kişinin özerk öğrenmeyle ilgilenme çabasının psikolojik özelliğine dayanmaktadır (Derrick, 2001). Bu dört tanım ilk olarak Confessore (1992) tarafından tanımlanmıştır; bununla birlikte, bu tanımlar bireysel olarak araştırılmış ve Carr (1999), Ponton (1999), Derrick (2001) ve Meyer (2001) tarafından dört farklı ölçümle geliştirilmiştir. Daha sonra bu dört ölçüm tek bir sonuç üretmek için birleştirilerek tek bir çatıda toplanmış ve bireyde bulunan özerk öğrenme niteliklerini ölçmede kullanılan Öğrenci Özerkliği Profili (ÖÖP) (Learner Autonomy Profile (LAP)) geliştirilmiştir. ÖÖP; istek, beceriklilik, girişim ve ısrar çabasal faktörleriyle öğrenmeye başlama yönelimlerini ölçmeyi hedeflemektedir. ÖÖP'nin kişinin şu anki davranışından ziyade davranış yönelimini ölçtüğünü belirtmek önemlidir. Fishbein ve Ajzen (1975), en iyi davranış yordayıcısını bir kişinin yönelimleri olarak kabul etmiştir. Derrick, Carr ve Ponton, (2003), özerk öğrenmeyle ilgili özerk davranışlar gösterme yönelimini ölçen bir araç, deneklerin bu davranışları büyük ihtimalle gösterip göstermeyeceğini söylemelidir görüşünde birleşmiştir. Bu nedenle, davranış yönelimiyle ölçülen her bir yapı (istek, beceriklilik, girişim ve ısrar) öğrenmeyle ilgili olduğu için özerklik yapısını daha iyi anlamak amacıyla tanımlanmalı ve tartışılmalıdır.

2.1.3.1 İstek

Ponton'a (1999) göre, bilişsel ve duyuşsal ölçümler bir öğrencinin neden özerk olabildiğinin iç yüzünü anlamayı sağlarken, çabasal ve davranışsal ölçümler kişinin özerk öğrenmeye başlama eğilim sürekliliğini belirtir. Meyer (2001), bir kişinin algısal anlayışa erişmeden önce yaşamda amaca ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu durum beceriklilik, girişim ve ısrar özelliklerini geliştirme niyetinde olan kişide diğerlerinden önce gerçekleşmelidir. Bu yüzden, “istek” yapısı ve istekle ilgili davranışlar niyetlere öncü olarak görülmektedir (Derrick ve diğerleri, 2003).

Meyer (2001), özerk öğrenenlerin öğrenme isteğini daha iyi anlamak için bir yapı oluşturmuştur. Meyer'in kurgusu üç ilkededen oluşmaktadır: temel özgürlükler (koşulların anlaşılması ve ifade meseleleri), güç yönetimi (grup kimliği, büyüme ve denge, sevgi meseleleri) ve değişim becerileri (temel iletişim becerileri ve temel değişim davranışları). Bu kurgu, Şekil 3.'de detaylarıyla birlikte gösterilmiştir.



Şekil 3. Meyer'in (2001) Özerk Öğrenmede "İstek" Kurgusu

Şekil 3.'de görüldüğü gibi; Meyer'in (2001) çalışması, (a) koşullar, (b) ifadeler, (c) grup kimliği, (d) büyüme ve denge, (e) sevgi meseleleri, (f) iletişim becerileri ve (g) değişim becerilerini içeren yedi bileşenden oluşan bir sendromu tanımlamaktadır. (a) Koşullar, dünyadaki yerimiz ve yaşamımız hakkında ailemizden edindiğimiz algılara işaret etmektedir. (b) İfadeler, hisleri açığa vurma yeteneğine karşılık gelmektedir. (c) Grup kimliği, ailenin ya da toplumun katkıda bulunan bir üyesi olmak için yeteneklerin veya becerilerin gelişimini destekleyen ve saygı duyan aile algısı boyutu ile ilgilidir. (d) Büyüme ve denge, hayatlarımıza düzen getirme yeteneğini, zorluklardan güç kazanmayı ve yaşamın yönünü belirlemede iyi karar vermeyi ifade etmektedir. (e) İletişim becerileri, gerçek fikir ve duygu paylaşımının var olabileceği bir ortam yaratma yeteneği ile ilgilidir. (f) Değişim davranışları, ortaya çıkan

durumlara karşı doğru tepkileri bilinçli bir şekilde seçme kapasitesine işaret etmektedir.

Meyer'e (2001) göre, bazı öğrenciler, yaşamın önerdiği bütün imkanların avantajlarını alarak ve yeni olanaklar yaratarak hedeflerine sistemli olarak ilerlerler. Başarılı öğrenciler, belirsizlik ve soyutlanmayı idare etmede kendilerine güvenirlere. Güçlerini yaşamlarına yönlendirirler ve amaçlıdırlar. Diğerleri ise gereksiz tecrübelerde ısrar ederek sendelerler. Özerk öğrenme kabiliyetleri oldukça kısıtlıdır. Davranış sergileme yönelimi, öğrenci özerkliğinin kaçınılmaz bir parçasıdır ve insanların geleceğinde sahip oldukları kontrole rehberlik etme ve onu ele geçirme kapasitesini gerektirir (Meyer, 2001). İnsanlar gaye ya da istekten yoksun olduğunda duygularının kölesi olurlar ve yaşamın her alanında verimsiz hale gelirler. Meyer (2001), *“kişi özgürlükleri ifade etmede, gücünü yönetmede ve duygularıyla başa çıkmada daha iyi olduğunda, öğrenmeye karşı amaçlı olma becerisi de artmalıdır”* görüşünü öne sürmüştür.

Meyer (2001), amaçlılığa karar vermek için gerekli üç ana bakış açısını;(a) temel insan özgürlükleri, (b) gücü yönetme, (c) kazanılan ve deneyimler yoluyla geliştirilen beceriler iletişimi ve değişimi olarak ifade etmiştir.

Birinci bileşene göre; Meyer'in (2001) bahsettiği iki çeşit özgürlük vardır: durum ve ifade. Durum özgürlüğü; doğruluk, düzen, dürüstlük ve adaleti kapsar. Jarvis (1992), kültürün, insanların kendileri ve durumlar hakkındaki düşünceleri için önemli rol oynadığını öne sürer. Kendilerini durumun sınırları içinde ifade etme yeteneği sadece kendilerini değil kültürü de yeniden şekillendirmelerine yardım eder. İfade özgürlükleri Meyer (2001) tarafından; kendini savunma, araştırma ve bilgi arama, kendini ifade etme, başkasını incitmeden dilediğini yapma ve konuşmak olarak listelenmiştir.

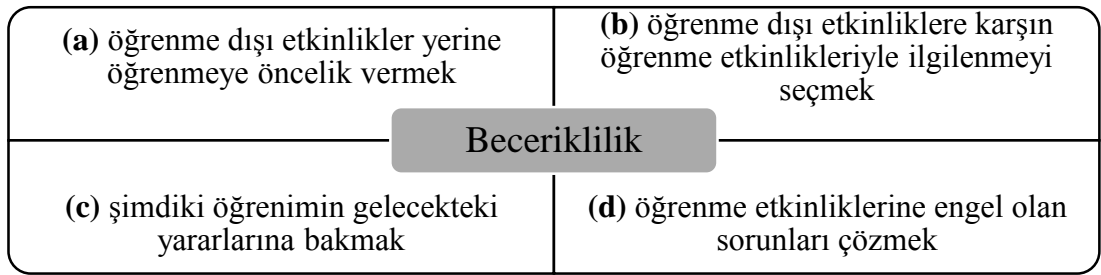
İkinci bileşen güç yönetimi, üç bölümden oluşmaktadır: (a) grup kimliği, (b) büyüme ve denge, (c) sevgi. Grup kimliği iki yönlüdür: (1) kişinin hayatta yetişkin olma amacı ve duygusal enerji ve (2) zihinsel hastalıkların (saplantılı istekler, bağlanma, talepler ve beklentiler gibi) üstesinden gelme. Büyüme ve denge üç bölümden oluşur: (1) düzen (hayatlarımıza istikrar getirme becerisi), (2) güç (güçlü karakter sahibi olma), (3) muhakeme (sorumlu yetişkinler olmak için günlük olaylarda doğru hüküm vermek). Sevgi ise akıl ve vücudun yapısına uyum sağlamak, onu dengelemek ve

özgür bırakmaktır (Colton, 1965). Meyer (2001), gerektiğinde iletişim kurmak ve değişmek için kendimizi yönetmede becerikli olma konusunda hayattaki deneyimlerin bize yardım edeceğini öne sürmüştür. Bu beceriler duygularımızı doğru bir şekilde aktarmamızı ve ifade etmemizi sağlar.

Üçüncü bileşen ise iletişimden ve becerileri değiştirmekten oluşmuştur. İletişim becerileri; soru sorma, yardım isteme, kendine güvenme, empati yapma ve duygularını kabul etmeyi içerir. Davranışsal becerileri değiştirmek; meydan okumaları kabul etme, doğal olma, önceliklere sahip olma, plan yapma, zaman yönetimi yapma, müzakere etme ve başkalarının sorunlarından bağımsız olmayı kapsar (Meyer, 2001).

2.1.3.2 Beceriklilik

Carr'ın (1999) beceriklilik çalışması, öğrenci özerkliğinin dört davranış göstergesi tarafından belirlenmiş davranışsal irade gücü becerilerinin bir sendromunu tanımlamıştır: (a) öğrenme dışı etkinlikler yerine öğrenmeye öncelik vermek; (b) öğrenme dışı etkinliklere karşın öğrenme etkinlikleriyle ilgilenmeyi seçmek; (c) şimdiki öğrenimin gelecekteki yararlarına bakmak ve (d) öğrenme etkinliklerine engel olan sorunları çözmek. Bu durum Şekil 4.'te ayrıca ifade edilmiştir.



Şekil 4. Carr'ın (1999) Beceriklilik Göstergeleri

Şekil 4.'te de görüldüğü üzere Carr (1999), becerikli öğrenciyi; gelecek öğrenmenin öngörülmesi önemini kabul edebilen, öğrenmenin gelecekteki önemi için eğlenceli ya da heyecan verici olabilecek etkinlikleri erteleyebilen, diğer hedefler ya da engellere rağmen öğrenmeyi öncelikli tutabilen ve öğrenme uğraşısıyla alakalı sorunları

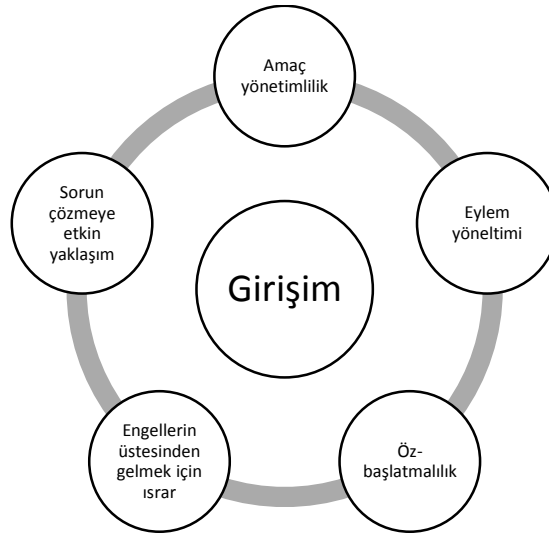
çözebilen biri olarak kabul etmiştir. Beceriklilik, öğrenme deneyimi için ihtiyaç duyulan harici ve dahili kaynakları toplamak ve değerlendirmek için özerk öğrenenin davranışsal yönelimleriyle ilgilidir (Carr, 1999). Bu bağlamda, Carr (1999) “*özerklik öğrenmenin temeli ve yordayıcısıdır*” ifadesini kullanmıştır.

Carr’ın (1999) beceriklilik tanımıyla ilgili dört kurgu vardır. Birincisi, becerikli öğrenci, sorumluluğu şimdiden üstlenilmiş öğrenmenin gelecekteki faydalarına doğru bakar. İnsanlar becerikli olduğunda, gelecek öğrenmelerin öngörülmuş önemini kabul ederler. İkincisi, becerikli öğrenci öğrenmenin gelecekteki değeri uğruna heyecan verici ya da eğlenceli etkinlikleri erteler. Anlık doyum ertelendiğinde, kişi bazı etkinliklere katılmanın anlık memnuniyetini ertelemeyi seçmek zorundadır (Carr, 1999). Bununla birlikte, eğer birey yüksek derecede özerkse, anlık doyum öğrenme gayretinin kendisinden kaynaklanabilir ve bu sayede de alınacak doyuma bir erteleme söz konusu olmaz. Bu yüzden, söz konusu bu kurgu yüksek derecedeki özerk öğrenciyi etkileyebilir çünkü yüksek derecede özerk öğrenci, önceliğini öğrenmeye verip öğrenme gayretinde bulunmak yerine olası anlık doyum veren başka bir şeyi erteleyip ertelememek üzerine bir seçim yapmak zorunda olmayacaktır (Carr, 1999). Bu öğrencilerin alacağı doyum öğrenme gayretlerinin kendisinden kaynaklanacaktır. Rosenbaum (1980), Carr’ın (1999) öne sürdüğü; deneyimli özerk öğrencinin normal etkinliklerle çatışan bir engelle yüz yüze geldiğinde sergileyeceği iki öz-denetim davranışını ortaya koymuştur. İlki, dengesizleştirilen standart fonksiyonların yeniden başlamasına göre ayarlanan düzenleyici öz-denetimdir. Diğeri olan iyileştirici öz-denetim ise yeni ve daha etkili davranışlar edinmek için kötü alışkanlıklardan vazgeçme anlamına gelmektedir (Rosenbaum, 1989). Bu iki kavram arasındaki fark şudur ki “iyileştirici öz-denetim” anlık doyum erteler, gelecek ödülü öngörür, “düzenleyici öz-denetim” ise mevcut durumu düzenler, anlık doyum erteler. Rosenbaum (1989), öğrenilmiş becerikliliğin, sorun çözmede değerlere öncelik vermek ve gelecek ödülleri elde etmek için anlık hazları erteleyen disiplinli düşünmenin ediniminden kaynaklandığını varsayar. Rosenbaum’a (1989) göre, bireyler yüksek derecede becerikli olduğunda stresli durumlarla duygusal ve bilişsel tepkilerini kontrol ederek, araştırmacı becerilerini kullanarak ve daha sonra daha anlamlı ödüller kazanmak için anlık doyumlarını erteleyerek daha etkili başa çıkabiliyorlar. Becerikli bir öğrencinin üçüncü kurgusu diğeri hedef veya engellere rağmen öğrenmeyi öncelikli tutmaktır.

Öğrenmeyi diğer şeylerin önünde tutarak, Bandura'nın (1997) ileri sürdüğü gibi insanlar verilen davranış biçimlerinden gelmesini bekledikleri sonuçlarla ileriye dönük olarak hareketlerine rehber olabilir ve kendilerini motive edebilirler. Becerikli öğrencinin son kurgusu ise öğrenme çabasıyla ilgili sorunları çözebilme yeteneğidir. Bu yetenek, öğrenme etkinliklerini planlamayı, çeşitli öğrenme etkinliklerini değerlendirmeyi ve farklı etkinliklerin sonuçlarını öngörmeyi içerir.

2.1.3.3 Girişim

Ponton (1999), girişimi, sorun çözmeye etkin amaç yöneticilik ve hareket başlatma olarak tanımlamıştır. Bireyin kişisel öğrenme isteğine dayalı bağımsızlık, özerk öğrenenlerin pedagojisinde girişimin önemini ortaya çıkarmaktadır (Boyatzis, 2002). Ponton (1999), özerk öğrenmede kişisel girişimin kuramsal kavramını beş davranışa yer vererek tanımlamıştır: amaç yöneticilik, eylem yönetimi, sorun çözmeye etkin yaklaşım, engellerin üstesinden gelmek için ısrar ve öz-başlatıcılık. Bu davranışlar Şekil 5.'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Ponton'un (1999) Kişisel Girişim Davranışları Kuramı

Amaç yönetimlilik bir öğrenme amacı belirleme ve amacı gerçekleştirme sürecine başlamayı içermektedir (Ponton, 1999). Bandura (1997), motive olmak için insanların detaylı ve heveslendirici amaçlara ihtiyacı olduğunu ileri sürmüştür çünkü amaçlara ulaşıldığında insanlar tatmin duygusu yaşarlar. Bu, onların öz-yeterliliklerini arttırmasını ve gelecekte daha zorlayıcı amaçlar seçmesini sağlar. Houle (1961), öğrenmeye katılma nedenleriyle alakalı yetişkin öğrencilerle gerçekleştirdiği kapsamlı görüşmelerde öğrencileri üç alt grupta sınıflandırmıştır. Bu alt gruplar; hedef yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli şeklindedir. Hedef yönelimli öğrenciler eğitimi makul surette açık hedefler için kullanırlar. Etkinlik yönelimli öğrenciler sosyal iletişim ve insan ilişkisi amaçlarlar. Öğrenme yönelimli öğrenciler ise bilgi için bilgi edinmek isterler ve genellikle hatırlayabilecekleri sürece öğrenme içerisinde bulunurlar. Ponton (1999), bu üç grubun herhangi birinde bulunan öğrencinin amaca yönelik davranış sergileyebileceğini ileri sürer.

Diğer bir kişisel girişim davranışı olan eylem yönelimi, bireyin öğrenme hedefini ne kadar çabuk eyleme dönüştüreceğini ifade eder (Ponton, 1999). Mezirow (1984), “eylem yönelimi” tabirini ifade etmek için kullanılabilir “bakış açısı değiştirme” terimini öne sürmüştür.

Öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek zorluklar ya da engeller için cevaplar arama sorumluluğunu alma, sorun çözmeye etkin bir yaklaşımdır (Ponton, 1999). Bu sayede, öğrenci kendisine gerekli yetenek, bilgi ve bakış açısını geliştirir. Sorun çözmeye etkin yaklaşım, öğrencinin büyüyen öğrenme problemlerine çözümler geliştirmesine ve sorunları çözmeye başkalarına bağımlı kalmamasına imkan sağlar (Ponton, 1999).

Engellerin üstesinden gelmede ısrar ise engellerin varlığına bakmaksızın sürekli uğraş halinde olmaktır (Ponton, 1999). Confessore (1992), ısrarı bir işi bitirme amaçlı şahsi inatçılık olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Long (1998), özerk öğrenenlerin öğrenmek için pek çok şekilde girişimde bulunabilecekleri önermesini ileri sürerken, bu girişimlerden bazılarının yapılandırıcılar için olumsuzluklar içerebileceğini belirtmiştir. Özerk öğrenenlerin öğretimi gözardı etmeleri veya yüzeysel öğrenmeyi benimsemeleri bu olumsuzluklardan sayılabilmektedir.

Öz-başlatmalılık ise bir bireyin öğrenme etkinliğine başlamada kendisini bireysel olarak cesaretlendirmesi işidir (Ponton, 1999). Bu durum hedef belirlemenin başlangıcında ya da bir boşluk sürecinden sonra ortaya çıkabilir. Ponton (1999), bir öğrenci için öz-başlatmalı davranışı, öğrenme etkinliğinin başlangıcında ve devamında öğrencinin kendi kendini motive etme yeteneğidir şeklinde ifade etmiştir.

2.1.3.4 Israr

Derrick (2001), eğer öğrenmede ısrarla ilgili eylemlerin bir anlayışı geliştirilseydi, öğrenme gayretleri bakımından neden bazı bireyler için daha başarılı olmanın diğerlerine göre daha kolay olduğu açık bir şekilde ortaya olurdu fikrini savunmuştur. Israr kavramı davranışsal bir niyet olarak ölçülür ama bir davranış olarak ifade edilir. Belirli bir sonuç ya da amaç uğruna belirli bir davranış sergileme isteği niyet olarak tanımlanmaktadır (Derrick, 2001). Fishbein ve Ajzen (1975), tutumu bir niyetten önce gelen eğilim olarak tanımlamış ve *“belirli bir maksat uğruna sürekli olarak lehte veya aleyhte öğrenilmiş cevap verme eğilimi”* olarak da ifade etmiştir. Kişinin tutumu niyetlerinin temelini oluşturur ve niyetler de davranışlarla ilgilidir.

Israrın temeli istem, öz-düzenleme ve başarı teorisi içinde bulunmaktadır (Derrick, 2001). “İstem” terimi kişinin öğrenme hedefleri ve öğrenme için gerçekte gösterdiği çaba arasındaki bağdaştırıcı enerji olarak tanımlanır. İstem, öğrenciye biliş, motivasyon ve duyguları yönetmede rehber olur (Derrick, 2001). Öğrenme çabasındaki ısrar, engellere, dikkat dağınıklara ve rekabet halindeki hedeflere rağmen bireyin bir amacı gerçekleştirmeye odaklanıp bunu sürdürmede gerekli çaba ve azmi devam ettirmesini sağlayan istemli davranıştır. İstem, öz-yansıtma ve ihtiyaç duyulan herhangi bir çaba düzeltilmesi için içsel hedeflerin sürdürülmesini gerektir (Corno, 1994).

Derrick’e (2001) göre, öğrenme çatısı altına giren anlamda öz-düzenleme: bir amaç gerçekleştirmeye doğru sistemli şekilde yönlendirilmiş öz-düzenlemeli düşünceler, hisler ve eylemleri ifade eder. Düşük düzeyde öz-denetimi olan insanlar büyük ihtimalle beklenenden daha az başarılı olmaktadır. Derrick’e (2000) göre ısrar, öğrenme deneyiminde başarıyı elde etmek için özerk öğrenen tarafından yerine getirildiğinde iradeyle ilgili kontrolle bağlantılıdır. Öz-düzenlemede başarılı olmak

için kişi, hedeflere ve o hedeflere ulaşmada gerekli motivasyona sahip olmalıdır (Derrick, 2001). İnsanlar yakınsal hedefler koyduğunda, uzak hedeflerin aksine daha fazla motive olurlar. Yakınsal hedefler, sonrasında öz-yeterlilik derecelerini yükselten sürecin görünür olmasına imkan tanımaktadır (Derrick, 2001). Bununla birlikte, Derrick'e (2000) göre, bazı öğrenciler öz-farkındalık, seçicilik, öz-yönetim ve öğrenmede ısrarı kolaylaştıran hedef belirleme özellikleri sergilerler. Ayrıca, kişinin zaman yönetimi, uygulama, tam öğrenme metotları, amaç yöneticilik ve öz-yeterlilik hissi özellikleri de başarı nitelikleri olarak tanımlanmaktadır. Kişinin başarılarına bağlı olarak, hedefler değişebilir fakat belirli bir hedef tamamlandığında yeni hedefler de belirlenecektir.

Çabasal faktörler, özerk öğrenmeyle yakından ilişkili oldukları için büyük öneme sahiptirler. Özerklik fikri kişinin yapısında yer almaktadır (Derrick ve diğerleri, 2003). Bir kişi istek, beceriklilik, girişim ve ısrar özelliklerinden oluşan dört niteliği taşıyorsa, öğrenme deneyiminin kontrolünü alma ve yaşam boyu öğrenen olma potansiyeline sahiptir. Çabasal faktörlerin kişisel hedefler üzerinde de etkisi olduğu ifade edilmektedir (Garland, 1985). Özerk öğrenme ve hedef belirleme birbirlerini çift yönlü olarak etkiler (Eden, 1998). Özerk öğrenmenin gelişmesi hedefleri etkinleştirir. Böylece, motivasyon ve başarılar karşılıklı nedenselliğin ürünleri haline alır. Confessore'nin (1992) çalışmasındaki çabasal faktörler, öğretme, öğrenme ve akademik başarı için sadece sınıfta değil aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için de önem taşımaktadır. Onun çalışmaları, akademisyenlere öğrenenin ihtiyaçları üzerinde müfredata öncelik vermeye devam etmemeleri konusunda bir mesaj yollamaktadır. Bu bağlamda, dört çabasal faktörü, öğrenenlerin ihtiyaçlarına yanıt verme adına kullanmak, eğitim programlarında anlaşılması zor gibi görünen bir içeriğe anlam katabilir.

2.1.4 Özerk Öğrenmede Öğrenci ve Öğretmen

Eğitsel bağlamda, öğretmen giderek artan bir şekilde öğrencilerin, “öğrenme ve onu idare etme hakkında karar verme sürecine” dahil olmasını amaçlar. Bir uçta özerklik diğerinde programlanmış öğrenme (veya geleneksel sınıf öğretimi) olan bir süreçte, öz-eğitimsel yöntem, öğrenci merkezli olmayan eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiştir. Bu tarzdaki öğrenmede, pedagojik yaklaşım öğrencilere öğrenmenin tüm

boyutlarındaki sorumluluğu öğretmenden öğrenciye aktararak öğrenmeleri hakkında kademeli olarak karar verebilmelerine ve motive olmalarına yardım etmeyi amaçlar. Buna karşın, Bound (1981) bağımsız öğrenme deneyimi ve bağımsız öğrencinin üretme amacının birbirinden ayrılması gerektiğine inanır, çünkü bağımsız öğrenme deneyimi sağlamak öğrencinin üretken olmasını sağlayacağına dair bir garanti vermez. Dahası, öğrenme tarzı ve tavrının (kapasitenin) birbirinden ayrılmasının önemini hem Holec (1988) hem de Dickinson (1987) vurgulamıştır. Holec (1988), öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenci özerkliğine işaret ettiğini ancak bunun değişmez bir kural olmadığını belirtmiştir. Öğrenci özerkliğini teşvik eden gelişen yaklaşımlarda, Dickinson (1995) öğrencinin öz-yönetimli öğrenmenin yanısıra öğretmen yönetimli sınıf öğrenmesi seçeneğine de sahip olabileceğini belirtmiştir. Holec'e (1980) göre özerklik, bireyin kendi öğrenmesini içeren kararlar verebilmesi yeteneğidir ve öğrenmede özerkliğin gelişimsel parçaları olan bu kararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- amaçlara karar vermek
- içerik ve süreci belirlemek
- kullanılacak yöntem ve tekniği belirlemek
- edinim usulünü düzgün bir şekilde takip etme
- öğrenileni değerlendirme

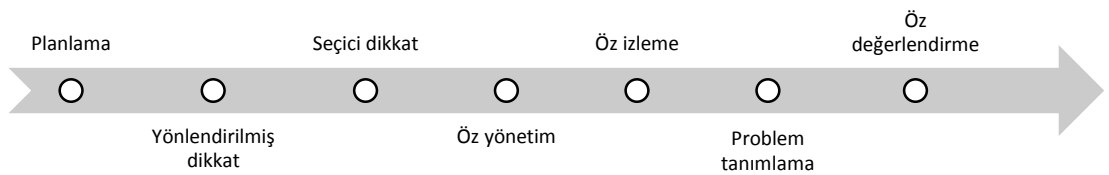
Little (1995), *“Eğer aldıkları eğitim özerk olmalarını desteklemişse, öğretmenler öğrenci özerkliğini geliştirmede büyük olasılıkla başarılı olurlar.”* fikrini savunmuştur. Tort-Moloney (1997) bunu daha direkt bir şekilde şöyle belirtmiştir: *“Öğretmenin özerkliği, öğrenci özerkliğinin ve bunun sonucu olarak öğrenmesinin gelişimini en uygun şekilde kolaylaştırabilen elimizdeki en önemli tetikleyici unsurdur.”* Öğretmenlerin öğrencilere süreç boyunca öğretmene bağımlı olmaktan bağımsızlığa geçişte yardımı gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilerin özerk öğrenmeyle ilgilenmelerine olanak tanıyacaklarsa, öğretmenlere özerk öğrenmeyle ilgilenmeleri için yeterlik kazandırmak gereklidir.

Ng ve Confessore (2010) özerk öğrenmenin öğrenme ihtiyacı hissedenlerde ortaya çıktığından bahsetmişlerdir. Knowles (1980), *“öğrenme sorumluluğunun öğrencinin içinden geldiğini”* belirtir. Brockett ve Hiemstra (1991) öğrencilerin takip ettikleri yön hakkında seçimlere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu, bir öğrenciyi öğrenme kapsamındaki düşünce ve hareketlerinin sonuçları için sorumluluk almaya güdüler.

Öğrenme sürecinde, öğretmen öğrenciyle ilgili ne kadar çok şey bilirse o kadar iyi rehberlik eder. Öğretmen ve öğrenciler aralarında ne kadar güçlü bağlar geliştirirse, iki tarafın da öğrenme girişiminde bulunduğu bir ortam oluşturma daha kolay olacaktır. Öğrenmesi için sorumluluk alan öğrenciler, özerk öğrenme seçileyen öz-yönetimlilik nitelikleri gösterirler. Bu yüzden, bu tarz öğrenme, öğrencinin okumasını, araştırmasını ve adanmışlığını öğrenme sürecine yönelttiği bir süreçtir. Warschauer (1996) öğrenmenin sosyal bir aktivite olduğunu ve bilginin sosyal yönden üretildiğini belirtmiştir. Dickinson (1993) özerk öğrencilerin beş karakteristik özelliğini aşağıdaki gibi öngörmüştür:

- 1) öğretileni anlarlar,
- 2) öğrenme hedeflerini oluşturabilirler,
- 3) uygun öğrenme stratejilerini seçer ve kullanırlar,
- 4) bu stratejileri nasıl kullandığını denetleyebilirler,
- 5) kendi öğrenme stratejilerini denetleyip öz-değerlendirme yapabilirler.

Dickinson'ın (1993) öne sürdüğü özelliklerden en büyük sorunu uygun öğrenme stratejisi seçmek ve kullanmaktır. O'Malley ve Chamot (1990) bilişötesi stratejiler önermiştir. Bunları yedi ana planlama kategorisine ayırmışlardır: planlama, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz-yönetim, öz-izleme, problem tanımlama ve öz-değerlendirme. Söz konusu bilişötesi stratejiler, Şekil 6.'da gösterilmiştir.



Şekil 6. O'Malley ve Chamot'un (1990) Bilişötesi Stratejileri

Her bir kategori öğrencinin kabiliyeti ve öğrenme isteğine odaklanmıştır. Bu süreç öğrencinin kendi öğrenme stratejilerini seçme, reddetme ve gözden geçirmesine olanak sağlamaktadır. Graham (1994), öğrenmenin gelişmesinde bilişötesi stratejilerin ana rol oynadığını vurgulamıştır. Anderson (2002), bilişötesini düşünme

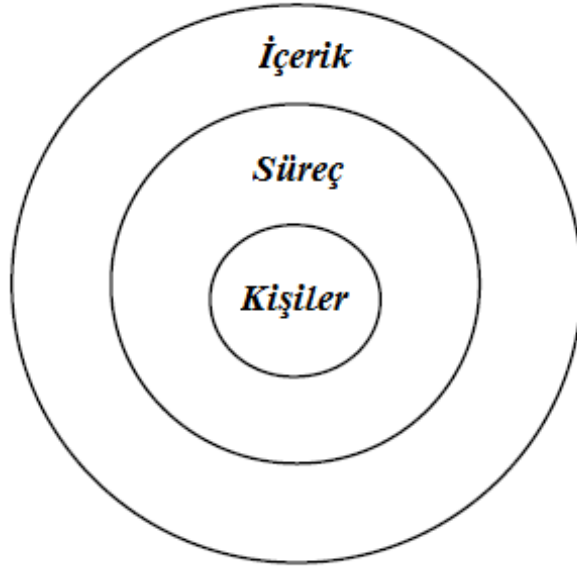
hakkında düşünme olarak tanımlamıştır. Bilişötesi stratejileri, bireyin düşünme becerisini geliştirir ve daha ileri ve daha iyi öğrenmeyi hızlandırır. Knowles (1975), açıklayıcı bir şekilde kendi öğrenme sorumluluğunu alan insanların (önetkin öğrenciler) öğretmenin dibinde oturup öğretilmeyi bekleyen kişilerden (tepkisel öğrenciler) daha çok ve daha iyi öğrendiğinden bahsetmiştir. Proaktif öğrenciler, öğrenmeye daha amaçlı ve daha büyük güdülenmeyle girerler. Her birey öğrenme davranışını etkileyen belirli öğrenme yönelimine sahiptir.

Özerk öğrenmenin gerçekleşmesi hususunda öğrenci ve öğretmenin bilişsel engellerini ortadan kaldırmak en önemli hususlardan biridir. Bu sayede, öğrenciler, itaat, şartlı teslim olma ve uyumun başarılı ve verimli öğrenme deneyimi için gerekli olduğu düşüncesi geliştirirler. Uyumlu öğrenci, öğrenme sorumluluğuna sahip kişilerin beklentilerine boyun eğen ya da uyan kişidir. Öğrenci artık öğrenmesinden sorumlu değildir; bilgiyi yayan kişinin bilgisine ve anlayışına tutsaktır. Bu yüzden, öğrenci geri plana çekilir ve öğrenme serüvenine aktif katılmaktansa, öğretmenin aktif olup ne öğrenmesi gerektiğini söylemesine izin verir. Öğrenci pasif olarak değil algı ve fikirlerle aktif bir şekilde öğretmene yaklaşarak öğrenme ortamındaki rolünü farketmelidir. Öğretmen, pedagoji anlayışını öğrencinin önünde olmak yerine, öğrencinin yanında ona eşlik eden ya da fırsatları değerlendirmesi yönünde onu cesaretlendiren şekilde değiştirmelidir. Öğretmenler için özerk öğrenme ortamındaki en büyük ihtiyaç, öğrenciler için ilişkilerin gelişmesi sırasında oluşan öğrenme isteği dürtüsü yaratmaktır. Yaygın geleneksel öğrenme ortamlarında hâkim olan varsayım, öğretmenlerin öğrenme ortamının gelişiminden sorumlu, öğrencinin ya da öğrenenin ise kullanıcı olduğudur (Gardner, 2004). Bu yüzden, öğrenen bu tarz bir öğrenme ortamında olduğunda, yeni öğrenme ortamı sağlaması için öğretmenin düşünme kapasitesi ve yeterlilikleriyle sınırlanmış oluyor. Nordgren (2006), özerk öğrenme ortamı sağlamak için izah edilmesi gereken altı ana temayı listelemiştir:

- 1) kendi öğrenmesine sahip öğrenci,
- 2) dikte etmektense rehber olan model ve müfredat,
- 3) öğrencileri geliştirici yapılandırmacı öğretme stratejileri,
- 4) güven ve denetim,
- 5) demokrasi ve güçlendirme,
- 6) ortamla ilgili öğrenme.

Nordgren'in (2006) önerisi öğretmenler ve öğrenciler tarafından karşılıklı doğruluk sağlamakla birlikte, öğrenme ortamının bireysel bazda olması gerekliliği yanlış anlaşılmiş bir algıdan ibarettir. Zira özerk öğrenme ortamlarının gerçekliği şudur ki çoğu bir grup ortamında başlar. Özerk öğrenen için basmakalıp öğrenme tarzından ziyade eşle öğrenme gruplarının önemli bir kaynak olduğu varsayılmakla birlikte, sınıfta öğrenme deneyimi pek çok öğrenme kaynağından sadece biri olacaktır (Guglielmino, 1992).

Özerk öğrenme ile grup ortamı ilişkisinden yola çıkarak, Bentley'in (2000) kolaylaştırma modelini incelemek faydalı olacaktır. Kolaylaştırma modeli, merkezde insanları, ikinci katmanda süreci ve dış katmanda ise içeriği göstermiştir. İçerik, bireyin "ne" öğrenmek istediği; süreç ise "nasıl" öğrenmek istediğidir. İnsanlar ise her bireyin (bir grup üyesi olarak) gruptan neye ihtiyaç duyduğu üzerine düşünürler. Bentley (2000) gruplarda kolaylaştırma seviyesinin nasıl oluştuğunu Şekil 6.'daki "Kolaylaştırma modelinde" göstermiştir.



Şekil 7. Bentley'in (2000) Kolaylaştırma Modeli (Fowler ve Gudmundsson, 2003)

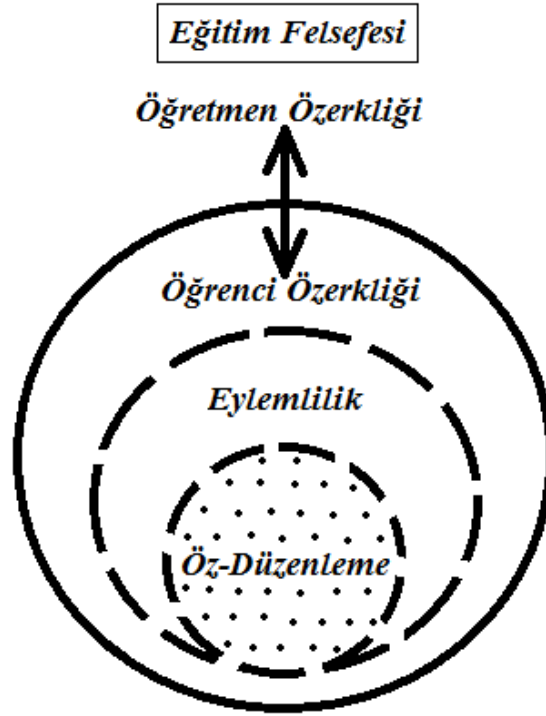
Bentley'in (2000) kolaylaştırma seviyeleri tartışması iki yaklaşım öne sürer. Gruplar, ilk önce almak istedikleri içeriğe, daha sonra o içeriği nasıl işlemek istediklerine ve son olarak grup üyeleri üzerinde yapacağı etkiye bakarak çemberin dışından içine doğru hareket edebilirler. İkinci yaklaşım içerden dışarıya doğru hareket etmektedir. Bu yöntem önce grup üyelerine, sonra üyelerin ortamlarını işleyiş biçimlerine ve daha sonra mevcut durumda onları ilgilendiren içeriğe bakarak işler (Fowler ve Gudmundsson, 2003). İki yaklaşımın da odaklandığı farklı varsayımlar vardır. Bireyler öğrenmeye çember dışından yaklaştığında içerik en önemli rolü oynar. Aksine, bireyler öğrenmeye çemberin içinden yaklaştığında kişisel ihtiyaçlar en önemli duruma gelir. Özerk öğrenmenin oluşması için, öğrenme öncelikle her bir öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına da odaklanarak çemberin içinden dışına hareketle sağlanmalıdır (Fowler ve Gudmundsson, 2003).

Diğer yandan, özerk öğrenen, ona öğrenme deneyimi içerisinde yarar sağlayan kaynakları önceden hareket ederek araştırır; bu nedenle, kaynaklar bu öğrenen için önemli hale gelir ve sonucunda harici ve dahili kaynaklarla ilgili öğrenmeyi yöneteni etkilemiş olur (Knowles, 1980). Hiemstra (1992), öğrenme kaynakları için bir merkez tahsis etmenin fiziksel alan, teknoloji ve personel gerektireceğini vurgulamaktadır. Buna rağmen, yaşam boyu öğrenen özerk öğrenciler arttıkça eğitim giderlerindeki azalmayla bir tasarruf sağlamaktan bahsetmek de mümkün olabilir (Garrison, 1989).

Öğrenci özerkliğinin gelişmesi beraberinde yaşam boyu öğrenmeyi getirir; öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik çabalar, öğrencinin öğrenme sürecine yaşam boyu devam etmesini sağlama anlamına gelir (Nakata, 2014). Bu bağlamda, öğrenci özerkliğini geliştirmek kaçınılmaz bir şekilde öğrenen eylemliliğinin de gelişimini gerektirir. Genel insan davranışının en temel özelliklerinden olan öğrenci eylemliliği, kişinin kendi davranışlarını ve onlar aracılığıyla dış dünyadaki olayları kontrol edebilmesi (Haggard ve Tsakiris, 2009) ve aynı zamanda bireyin eylemde bulunma istek ve kapasitesi olarak ifade edilir. Buna ek olarak, öğrenci özerkliğini geliştirmek az ya da çok öğretmenin özerklik derecesine bağlıdır (Little, 1995; R. Smith, 2000). Diğer bir deyişle, öğrenci özerkliğini geliştirmede öğretmen özerkliğinin ön koşul olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu konuya, öz-düzenleme ile öğrenci özerkliği arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği ön koşulunun ifade edildiği bir bakış açısından bakmakta da fayda vardır. Şekil 8.

öğrenci özerkliğinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi kapsayacak nitelikte olduğunu varsayarak, öğrenci özerkliği çatısı altında öz-düzenlemenin olası bütünleşmesini eylemlilik ve öğretmen özerkliği ile birlikte ortaya koymaktadır (Nakata, 2014).

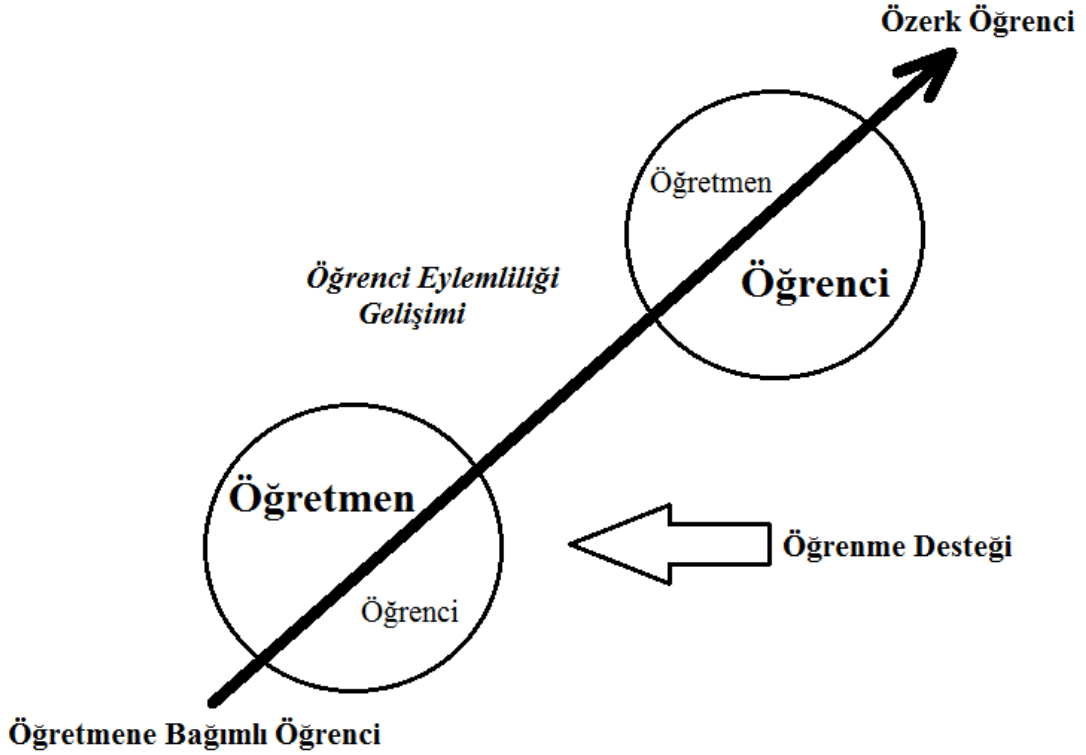


Şekil 8. Öğrenci ve Öğretmen Özerkliği (Nakata, 2014)

Şekil 8.'de gösterildiği gibi; öğretmen özerkliği, öğretmenin öğrenci eylemlilik anlayışını geliştirirken öz-düzenlemeli öğrenmesini de geliştirmeye yardım etme çabasına işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu iki boyut öğrenci özerkliğinin gelişmesine yardım etmektedir. Birlikte ele alındığında, öz-düzenleme yapısının öğrenci özerkliği çerçevesi içinde nasıl bütünleşebileceği bu şekilde daha net olarak göz önüne serilmeye çalışılmıştır (Nakata, 2014).

Özerk öğrenme kapsamında öğrenci ve öğretmen ilişkisi konusunda, Little (1995) öğrenci özerkliği için birbirine bağımlılığın önemine dikkat çekerek, öğretmenden, diğer öğrencilerden ve resmi olarak kabul edilmiş müfredattan tamamen bağımsız olmanın özerklikten çok içe-yöneliklik olduğunu savunur. Özerk bir öğrenci, öz-yönetimli şekilde öğrenebileceği gibi sınıf ortamındaki öğrenmeye de katılabilir.

Gayret sonucu olan kasıtlı davranış ve kasıtlı yapılan eylemler anlamına gelen eylemlilik de özerk öğrenmenin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Şekil 9. doğru türde öğrenme desteği sağlandığında öğrenci niteliklerinin nasıl değiştiğini göstererek öğrenci özerkliğinin sağlanması yönündeki öğrenci eylemliliğinin gelişimini tasvir eder.



Şekil 9. Öğrenci Eylemliliğinin Öğrenci Özerkliğine Doğru Gelişimi (Nakata, 2014)

Bu tasvir, öğrenme niceliği ve niteliğine uygun destek verildiğinde öğrencilerin öğrenmede daha öz-yönlendirmeli olmaya teşvik edileceğini ve kademeli olarak öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya başlayacaklarını öne sürer. Diğer bir deyişle, eylemlilik öğrenci özerkliğinin gelişimi için bir ön koşul olarak düşünülür.

2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme yeni bir fikir olmamakla birlikte bu kavram için çeşitli tanımlar mevcuttur (Cropley, 1978; Livneh, 1988; McCombs, 1991). Candy'nin (1991) tanımına göre; yaşam boyu öğrenme, ana amaçlarından da biri olarak, örgün eğitimin son bulmasından sonra öz-öğrenmelerini devam ettirmeleri için insanları gerekli yetenek ve becerilerle donatmaktır. Örgün eğitim sonrasındaki döneme vurgu yapan bu tanımın aksine tüm yaşamı vurgulayan diğer bir tanımda; Candy, Crebert ve O'Leary (1994) yaşam boyu öğrenmeyi, yaşamdaki her çeşit öğrenme deneyimini içeren öğrenme olarak tanımlamıştır. Fischer'e (2000) göre ise yaşam boyu öğrenme eğitimden çok daha fazlasıdır. Zira insanlar eğitimden sonraki yeni duruma uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak kendi kendilerine öğrenme gereksinimi duymaktadırlar.

Yaşam boyu öğrenmeyi işler kılmak, toplum içinde eğitime ve eğitim kaynaklarına daha adil erişebilmedeki eksiklikleri gidermekle mümkündür (Williamson, 1998). Yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan politikalar demokratik bir toplumda etkili bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (Nerland, 2008). 21. yüzyıldaki anlayışa göre pek çok ülkedeki yaşam boyu öğrenme politikasının amacı; düşünsel, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerle sonuçlanabilecek haksız eğitim kazanımlarının dağılımını ortadan kaldırmaktır.

21. yüzyıl yeni teknolojilerin ortaya çıktığı ve yeni bilgi akışının her an devam ettiği dinamik bir çağı ifade etmektedir. Bu akışa ayak uydurabilmek için de insanların değişen çevreye uyum sağlaması gerekmektedir. Okulda öğrenilenler, hayatlarının devamında insanlara yeterli geliyor olabilir ama zamanla oluşan boşluğu muhakkak gidermeleri gerekmektedir (Wang, 2003). Geleneksel yöntemler, şu andaki veya gelecekteki eğitim için uygun değildir. Zira, şu anki eğitim hala çoğunlukla öğretmen ve müfredat merkezli işlemektedir. Bu sistem, öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duydukları öğrenme becerilerini geliştirir nitelikte değildir.

Bilgi çağında, ülkeler, kurumlar ve bireyler arasındaki yarışta bilgi ve yetenekler gitgide daha önemli hale gelmektedir. Bilgi çağının sürekli değişen bu atmosferine ayak uydurmak için insanların yaşamları boyunca öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu sebeple; yaşam boyu öğrenme, insanların hayatında önemli bir yere sahip olmak, onların yaşamlarını ve düşünüş şekillerini değiştirmek durumundadır (Fischer, 1999).

Dünya çapındaki küreselleşme dalgası eğitim sistemlerinin çok büyük oranda dönüşümüne neden olmuştur. Bu dönüşümün nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Jarvis, 2004; Merriam ve Caffarella, 1999):

- ❖ toplum ve kültürlerdeki değişiklikler,
- ❖ küresel boyutta acımasız ekonomik yarış,
- ❖ değiştirilmiş eğitim uygulamaları,
- ❖ hızla artan dünya nüfusuyla birlikte yeni postmodern teknoloji çağı.

Küreselleşme, öğrenciler, çalışanlar ve yetişkinler için bireysel ve kitlesel olarak “*öğrenmeyi öğrenme*” ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bugünkü postmodern bilgi toplumunda, dünyadaki bilgi miktarının her birkaç yılda ikiye katlandığı tahmin edilmektedir. Bazı yorumlarda örgün eğitimlerini bitirenlerin sahip oldukları bilgiler beş yıl içerisinde miadını doldururken teknolojiyle alakalı eğitim alanlarının bilgileri ise aylarla ifade edilebilecek bir zamanda güncelliğini yitirmektedir (Merriam ve Caffarella, 1999).

2.1.6 Yaşam Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1960’larda ortaya çıkmakla birlikte, ancak 1970’lere gelindiğinde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından kavram olarak benimsenmeye başladı. UNESCO’nun dönüm noktası niteliğindeki “Bugünün ve Yarının Eğitim Dünyası” raporunda yaşam boyu öğrenme kavramı açıkça ifade edilmiştir (Faure, 1972). Rapor, uluslar arası eğitim topluluğunun eğitimi aşağıdaki maddeler doğrultusunda geliştirmeye çabaladığını varsaymaktadır (Cropley, 1979):

- ❖ her bireyin tüm yaşamı boyunca sürer,
- ❖ insanların, şu anda yaşamakta oldukları sürekli değişen şartlar tarafından zorunlu hale getirilen davranışların, becerilerin ve bilginin tamamlanmasına, geliştirilmesine, yenilenmesine ve sistemli edinimine öncülük eder,
- ❖ nihai hedef olarak her bireyin kendini gerçekleştirmesini destekler,
- ❖ öz-yönetimli öğrenme etkinliklerinde yer almada bireylerin artan yetenek ve motivasyonlarına göre başarılı bir şekilde uygulanmasından sorumludur,
- ❖ Örgün, yaygın ve enformel eğitimi kapsamak üzere mevcut olan tüm eğitim alanlarının katkısını kabul eder.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) de küresel anlamda yaşam boyu öğrenmenin gelişimi için önemli katkılarda bulunmuştur. Bu bağlamda, 1973 yılında “Yinelenen Eğitim için Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi” önemli bir yol gösterici olmuştur (OECD, 1998a).

Yaşam boyu öğrenmenin odak noktası haline gelmesi ise ancak 1990’lı yıllarda mümkün olmuştur. 1990’lara gelindiğinde dünya; küreselleşmenin, yaşlanan toplumların ve bilgi teknolojilerinin etkisiyle karşılaştı. Bu nedenle, 90’lardan itibaren birçok ülke yaşam boyu öğrenmeye ve uygulanmasıyla ilgili yeni düzenlemeleri sağlamaya önem vermeye başladı (Jarvis, 2007; Kang, 2007). 21. Yüzyıl Uluslararası Eğitim Komisyonu, “Öğrenme: İçindeki hazine” isimli raporunu ilan ettiğinde ve yaşam boyu öğrenmenin 21. yüzyılda çözüm yolu olacağını belirttiğinde, yaşam boyu öğrenme fikrinin gelişimi adına 1996 en önemli yıl olmuştur (Delors, 1996). Bir sonraki yıl, UNESCO “Yetişkin Eğitiminde 5. Uluslararası Konferansı” düzenledi ve yaşam boyu öğrenmeyi toplum için gelecek yüzyıldaki sorunlarla yüzleşmede önemli bir yardımcı olarak gören Hamburg Beyannamesini düzenledi (UNESCO Eğitim Enstitüsü, 1997). OECD’nin 1998 Eğitim Politikası Analizi, yaşam boyu öğrenmeyi farklı ülkelerdeki yaşam boyu öğrenme politikalarının analiziyle birlikte özel sayı konusu olarak seçti (OECD, 1998b). Avrupa Birliği buna ek olarak, yaşam boyu öğrenme uygulama stratejilerini tartışmak için yaşam boyu öğrenme üzerine bir bildiri tasarladı (Avrupa Komisyonu, 2000). 2005 yılında ise; Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme sekiz anahtar yeterliğe farklı bir açıdan bakma kriterlerini içeren “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterliklerini” ilan etti (Avrupa Birliği Komisyonu, 2005; Üniversite Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Derneği, 2009).

Çeşitli uluslararası kuruluşlarda yaşam boyu öğrenmenin ön plana çıkmasıyla birçok ülke yaşam boyu öğrenmenin önemini görerek gelişimi için özenli bir çaba içerisine girdi. Bu sayede, bir zamanların yaygın görüşü olan kişinin yirmili yaşlardaki lisans eğitiminden sonra eğitim hayatının son bulduğu fikri, yaşam boyu bir süreç olarak yeni bir eğitim görüşüyle yer değiştirmiştir (Candy, 2000).

2.1.7 Yaşam Boyu Öğrenme Fikrinin Gelişimi

“Yetişkin Eğitiminin Anlamı” kitabında; öz bilince sahip yetişkin eğitiminin yaşam boyu olması gerektiği fikri öne sürülürken; tüm yaşamın öğrenmeden ibaret olduğu, bu yüzden eğitimin de bir sonu olmayabileceği fikri ifade edilmiştir (Lindeman, 1925). Bu klasik kitapta ayrıca, yaşamın bütünündeki öğrenmenin yetişkin eğitimi olarak adlandırıldığı çünkü yetişkinlik ve olgunluğun onun sınırlarını belirlediği aktarılmıştır. Bu bağlamda, yetişkin eğitiminin amacı tüm yaşama anlam katmak olarak ifade edilirken, mesleki eğitimin son bulduğu yerde yetişkin eğitiminin başladığı öne sürülmüştür. Lindeman (1925) ayrıca yetişkin eğitiminin farklı şartlardaki öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda kurgulanması ve eğitim kaynakları gibi öğrencilerin deneyimlerini göz önünde bulundurmasını vurgulamıştır.

“Yaşam Boyu Eğitim” kitabında yetişkin eğitimi fikrini daha geniş kapsamdaki yaşam boyu eğitim fikriyle açıklayan Yeaxlee (1929) ise yaşam boyu eğitim fikrini tam olarak geliştiren ilk araştırmacı olmuştur. Bu konuda; yetişkin eğitimi, yeme içme gibi normal yaşamdan ayrılmaz bir kavramdır diyerek eğitimin yaşamın bir parçası olduğu fikrine katılmıştır. Buna ek olarak, yaşam boyu öğrenmenin öneminin her yaştan ve sosyal çevreden öğrenen tarafından görülmesi gerektiği de ayrıca ifade edilmiştir (Yeaxlee, 1929). Bu bağlamda, yaşam boyu eğitim hem okulları hem de yüksek öğretim kurumlarını da kapsayan bir şekilde tüm mevcut eğitim sağlayıcılarını etkilemekte ve onlardan güç almaktadır. Söz konusu bu fikir, bireylerin öz-yönetimli olduğunu ya da olabileceğini varsayar ki bu sayede bireyler yaşam boyu eğitimin içinde yer almanın değerini kolaylıkla farkedebileceklerdir.

Fischer (2001) yaşam boyu eğitimin, insanlara erişkinlikleri boyunca okuldakine benzer öğrenme etkinliklerinde yer alma fırsatı sunan yetişkin eğitiminden çok daha kapsamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple de “yaşam boyu eğitim” kavramı “yaşam boyu öğrenme” kavramına dönüştürülmüştür. “Eğitim” kelimesinden “öğrenme” kelimesine geçişte dikkate alınan durum; “eğitim” kavramı planlı etkinliklere odaklı iken, “öğrenme” kavramının hem resmi hem de resmi olmayan etkinlikleri içeriyor olmasıdır (Merriam ve Brockett, 1997).

Field (2000) “Yaşam Boyu Öğrenme ve Yeni Eğitim Düzeni” isimli kitabında sıradan vatandaşların davranışlarındaki önemli bir değişikliğe dikkat çekerek; bu vatandaşların giderek artan bir şekilde, yetişkin eğitimi günlük faaliyetlerini sıradan

işler olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu değişimin diğer bir sebebi de öğrenme sürecinde eğitim merkezli öğrenmeden öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi içeren sınıf dışı öğrenmeye karşı artan ilgi olmuştur. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenmenin amaçları milletler, kurumlar ve bireyler olarak öğrenenin etrafında şekillenmeye başlamıştır (Illeris, 2002).

2.1.8 Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon

Örgün eğitim ortamı, kendi amaçlarını geliştirdiği kadar yaşam boyu öğrenme amaçlarını da geliştirmelidir (Wang, 2003). Okullar, öğrencilere sadece eğitim materyalleri ya da içerikleri sağlamamalı, aynı zamanda duyuşsal ve biliş ötesi boyutlar gibi bireylerin daha farklı yönlerini de geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme için okul müfredatının geliştirilmesine yardımcı olan beş unsur aşağıda sıralanmıştır (Martin, 1997; akt. Chene, 2007):

- ❖ sistematik çalışma uygulaması,
- ❖ karşılaştırmalı çalışma çerçevesi,
- ❖ öğrenciler için genel beceriler,
- ❖ özgürlük ve seçme esnekliği,
- ❖ öz-yönetimli öğrenmenin kademeli gelişimi.

Yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinde genel olarak en önemli etmenler ise öğretim yöntemleri ve öğretmenin niteliğidir (Martin, 1997; akt. Chene, 2007). Yaşam boyu öğrenmenin amaçları bakımından öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek için öğretmenler, öğrencilere öğrenme süreçlerini anlamada yardım ederek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildikleri ve başarılarını öngörebildikleri öğrenme ortamları oluşturarak, onlara ilginç gelecek ve ihtiyaçlarıyla aynı doğrultuda öğrenme etkinlikleri tasarlayarak basit ders içeriklerinden daha çok öğrenme etkinliklerine odaklanmalıdırlar (McCombs, 1991).

Yaşam boyu öğrenme alan yazını açık bir şekilde yaşam boyu öğrenenlerde motivasyonun önemini ifade etmektedir (Illeris, 2002). Öğrenenlerin ilgileri, ihtiyaçları ve motivasyonları öğrenme sürecinde onları destekleyen unsurlardır. McCombs (1991) motive olmuş kişi yaşam boyu öğrenendir, yaşam boyu öğrenen kişi motive olmuş kişidir fikrini öne sürmüş ve motive olmuş öğrencilerin yapması gerekenleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ❖ eğitim öğretimi kendi ilgi ve hedefleri doğrultusunda görmelidir.
- ❖ hedefini başarılı bir şekilde gerçekleştirmede beceri ve yetkinliklere sahip olduğuna inanmalıdır.
- ❖ kişisel hedeflerin gerçekleştirilmesinden ve tanımlanmasından kendini sorumlu görmelidir.
- ❖ bilgiyi etkili ve etkin bir şekilde kodlama, işleme ve anımsama süreçlerini kullanmaya başlamalıdır.
- ❖ öğrenme ve motivasyona olanak sağlayan ya da engelleyen duyguları kontrol edebilmelidir.
- ❖ hedefe başarılı bir şekilde ulaştığını gösteren çalışma ürünleri ortaya koymalıdır.

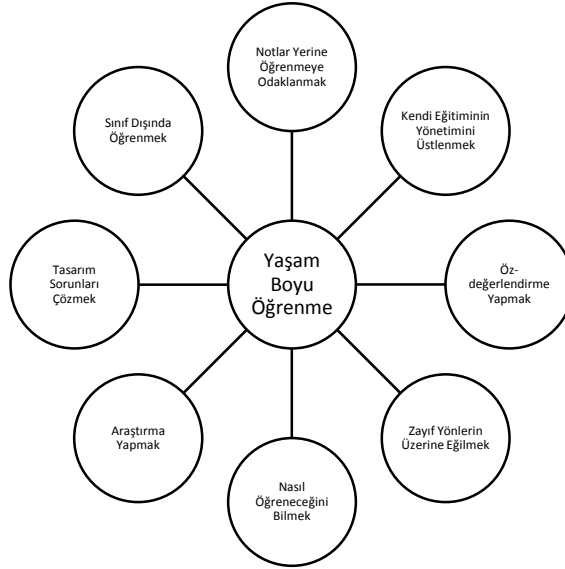
Cropley (1978) de yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemine dikkat çekerken, sistematik ve hedef odaklı yaşam boyu öğrenme sürecinin nasıl geliştirileceğini çalışmasında ele alıp başarılı bir yaşam boyu öğrenenin bazı niteliklerini tanımlamış ve şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- ❖ farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmeli
- ❖ farklı öğrenme ortamlarında öğrenebilmeli
- ❖ temel öğrenme becerilerine ve eleştirel düşünce gibi temel zihinsel güçlere sahip olmalı
- ❖ öğrenme araçlarını kullanabilmeli

Parkinson (1999) ise yaşam boyu öğrenme motivasyonunun çeşitli şekillerde geliştirilebileceğini ele almış ve bununla ilgili temel unsurlara dayanan stratejileri aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- ❖ beklentileri ifade etmek: kurumlar yaşam boyu öğrenme hedefini açık bir şekilde ifade etmelidir.
- ❖ öğrencilerden kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını beklemek: sınıf dışı öğrenme fırsatları sağlamak ki bu sayede;
- ❖ öz-yönetimli öğrenmeden faydalanabilmeleri için öğrencilere motivasyon sağlamak
- ❖ zaman yönetiminin nasıl yapılacağı ve bireysel ya da grup etkinlikleriyle nasıl öğrenileceği gibi öğrencilere nasıl öğrenileceğini öğretmek.

Bu maddelere ek olarak, yaşam boyu öğrenme motivasyonunu oluşturulan etkinlikler ise yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler olarak Şekil 10'da gösterilmiştir (Parkinson, 1999).



Şekil 10. Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Etkinlikler (Parkinson, 1999)

2.1.9 Yaşam Boyu Öğrenmenin Nitelikleri ve Faydaları

Bir grup sosyo-ekonomik kuvvet yaşam boyu öğrenme yaklaşımını zorunlu hale getirmektedir. Küreselleşmenin ve teknolojik değişimin artan hızı, çalışma ve iş piyasasının değişen doğasının yanı sıra yaşlanan nüfuslar yaşam boyunca sürekli yükselen çalışma ve yaşam becerileri gereksinimine vurgu yapan sosyo-ekonomik kuvvetler arasında yer almaktadır. Bu gereksinim yaşam boyu öğrenme niteliklerine sahip olmayı da beraberinde getirmektedir. Candy ve diğerleri, (1994) ve Candy (1991, 2000) yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olduğu altı özelliği aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- ❖ Aynı zamanda öz-değerlendirme içerisinde yer alan ve kritik olan öğrenme için merak ve sevgiyle dolu sorgulayan bir zihin.
- ❖ Çeşitli branşların birbirine bağlılığını görme ve öğrenmeyi bölümlere ayırma yeteneği.

- ❖ Yüksek seviye bilgi okuryazarlığı becerileri (ör. gerekli bilgiyi çeşitli kaynaklardan bulabilme ve eleştirel olarak inceleme).
- ❖ Kişisel irade hissi (ör. olumlu benlik algılaması ve güçlü örgütsel beceriler).
- ❖ Verilen bir durumda en faydalı öğrenme stratejilerinin ne olduğunun farkında olma gibi güçlü meta-öğrenme becerileri grubu.
- ❖ Öğrencinin diğer insanlarla etkin bir şekilde etkileşimde bulunabilmesine olanak sağlayan çevreye uyum becerileri.

Eğer birey bu niteliklere sahipse içten gelen bir yaşam boyu öğrenme isteği duyacak ve sonucunda bu durumun faydalarından yararlanacaktır. Nordstrom (2008) yaşam boyu öğrenmenin 10 faydasını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Yaşam boyu öğrenme...

- ❖ doğal yetenekleri tamamen geliştirmeye yardımcı olur,
- ❖ ufku genişletir,
- ❖ meraklı ve bilgiye aç bir zihin meydana getirir,
- ❖ bilgeliğimizi arttırır,
- ❖ dünyayı daha iyi bir yer haline getirir,
- ❖ değişime ayak uydurmamıza yardım eder,
- ❖ yaşamımızdaki anlamı bulmamıza yardım eder,
- ❖ topluma etkin katılımcı olarak dahil olmamızı sağlar,
- ❖ yeni arkadaşlar edinmemize ve değerli ilişkiler kurmamıza yardım eder,
- ❖ kendini gerçekleştirmede zenginleşmiş bir yaşamı beraberinde getirir.

2.1.10 Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Öğrenme Türleri

Yaşam boyu öğrenme, çeşitli bağlamlarda bilgi ve becerilerin edinilip uygulanmasında tüm yaştan ve sosyal çevreden öğrenenleri kapsayan bir niteliğe sahiptir. Öz-yönetimli öğrenme, isteğe bağlı öğrenme, resmi olmayan öğrenme ve örgütsel öğrenme gibi farklı şartlardaki öğrenenlerin içinde bulunduğu çeşitli durumlarda da yaşam boyu öğrenmenin varlığından söz edilebilir (Fischer, 2000). Söz konusu yeni öğrenme yapıları bu bölümde ele alınmış ve Tablo 3.'de özetlenmiştir (Fischer, 1999, 2001).

Tablo 3. Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamındaki Yeni Öğrenme Yapılarına Genel Bakış (Fischer, 1999, 2001)

Yapı	Tamamlayıcı Yapı	Temel Sorun
Öz-yönetimli öğrenme	Kontrollü öğrenme	Sorun ifade etme
İsteğe bağlı öğrenme	Öncü öğrenme	Çalışma ve öğrenme bütünleşmesi talebine neden olan yapıyı tanımlama
Resmi olmayan öğrenme	Örgün öğrenme	Öğrenme fırsatlarını daha büyük, amaçlı etkinlikler sağlar
İşbirlikçi ve örgütsel öğrenme	Bireysel öğrenme	Ortak anlayış

2.1.10.1 Öz-yönetimli öğrenme

Öz-yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme içindeki önemli bir kavramdır. Öz-yönetimli yaşam boyu öğrenmede, öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin sorumlu yöneticileri ve sahipleridir. Öz-yönetimli yaşam boyu öğrenme; öz-yönetim (sosyal ortam, kaynaklar ve eylemler üzerine içeriksel kontrol), öz-izleme (öğrenme stratejileri üzerine bilişsel sorumluluklar) ve motivasyonel boyutları (görevler) birleştirir (Garrison, 1997). Öz-yönetimli yaşam boyu öğrenmede, öğrencilerin çabalarını başlatma ve sürdürmede motivasyon ve istemin rolü vurgulanmaktadır. Motivasyon öğrenciyi öğrenmeye güdülerken, istem ise hedefe ulaşmada öğrencinin görevi sonuna kadar devam ettirmesini sağlar (Garrison, 1997).

Öz-yönetimli yaşam boyu öğrenmede, kontrol aşamalı bir şekilde öğretmenden öğrenciye geçer. Öğrenciler, öğrenme hedeflerini belirlemede, ne öğreneceklerine ve hedeflere nasıl varacaklarına özgürce karar vermede öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duymaktadırlar (Fischer, 1999). Öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlayan okullar için, öğretmen tarafından dışarıdan kontrollü öğrenmeden öğrenci tarafından içeriden kontrollü öğrenmeye ve sistematik bilim dallarından türeyen öğrenmeden öğrencinin kendi ihtiyaçlarıyla gelişen öğrenci merkezli içeriklere doğru öğrenmeyi değiştirmek için bir girişim gerekmektedir (Fischer, 1999).

2.1.10.2 İsteğe bağlı öğrenme

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bilgi teknolojileri giderek artan önemli bir rol oynamaktadır. Bugünün insanları, çevreyi değiştiren ve güncelleyen bilgi teknolojilerinin içinde yaşamaktadırlar. Hızla değişen ekonomi ve toplum, insanların çevrelerindeki taleplerden ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme üzerine olan bugünün insanların isteklerini temsil eder (Markkula, Perre ve Claeys, 2000). McCann (1995) isteğe bağlı öğrenmenin bazı niteliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ❖ Dağıtılmış: Eğitim öz-yönetimli ve istenildiğinde kolaylıkla ulaşılabilir olmalıdır.
- ❖ Modüler: Genelde, çoklu becerilere hitap eden derslerin aksine eğitim paketleri tek bir beceriye hitap eder.
- ❖ Çok algılı: Eğitim; görme, duyma ve dokunmayı çeşitli şekillerde harekete geçirir.
- ❖ Taşınabilir: Eğitim, görevli ile kolaylıkla taşınabilir.
- ❖ Araya girilebilir: Öğrenci kolaylıkla durup yeniden başlayabilir.
- ❖ Doğrusal olmayan: Modüller belirli bir dizilişi yoktur.
- ❖ Transfer edilebilir: Diller ve kültürler arası geçiş kolaydır.
- ❖ Esnek: Gelişim döngüsü kısadır.

Fischer (1999) isteğe bağlı öğrenme sırasında “temel becerilerin rolü nedir” sorusunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda, “eski temel beceriler” insan yaşamı süresiyle alakalı olduğu ve teknoloji çok hızlı değiştiği için modern “temel beceriler”in de zamanla değişeceğini savunmuştur.

2.1.10.3 Resmi olmayan öğrenme

Resmi olmayan öğrenme, sınıf dışında öğrenmede insanlara yardım eden bir yöntemdir (Jeffs ve M. Smith, 2011). Resmi olmayan öğrenmeyi; bazıları çalıştığımız öğrenme projeleri olarak, bazıları ise gençlik ve topluluk organizasyonlarında yer almanın bir parçası olarak ortaya çıkan öğrenme şeklinde ifade etmektedir. Resmi olmayan öğrenme, Jeffs ve M. Smith (2011) tarafından ise aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- ❖ Karşılıklı konuşma tarafından harekete geçer ve ele alınır,
- ❖ Keşfetmeyi ve tecrübe arttırmayı içerir,

❖ Herhangi bir ortamda yer alabilir.

Okullardaki örgün eğitimle karşılaştırıldığında; resmi olmayan öğrenme, örgün eğitimde olmayan bazı özelliklere sahip bulunmaktadır. Bireysel etkinliklerden ziyade grup etkinlikleri şeklinde sıklıkla gerçekleşen resmi olmayan öğrenmede; öğrenen, öğrenme konusuna, zamanına ve mekânına karar verebilmektedir (Fischer, 1999). Bu sayede, etkinlikler esnek saat ve yerlerde yapılabilmektedir.

2.1.10.4 İşbirlikçi ve örgütsel öğrenme

Fischer (1999), bireysel insan beyninin sınırlılıklarını tartışmış ve yaşam boyu öğrenmenin genellikle sosyal etkileşim sürecine dâhil olduğunu, toplumsal insan anlayışının doğasından ve deneyimlerinden faydalanması gerektirdiğini vurgulamıştır. İşbirlikçi öğrenme ve örgütsel öğrenme yaygın bilişsel teoriden ileri gelmektedir (Fischer, 1998). Bireyler görev üzerinde başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenebilirler ve bu iş birliğinin sonucu olan öğrenme, çoklu bireysel etkinliklerin sonuçlarından daha fazla olabilmektedir (Arias, Eden, Fischer, Gorman ve Scharff, 2000). Öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar gibi çeşitli işbirlikçiler, işbirliği sürecinde öğrenebilirler (Carroll ve diğerleri, 2001; Rosson, Carroll, Seals ve Lewis, 2002). Örgütsel öğrenmede bireyler, örgütlerde yaşayarak ve örgütsel etkinliklere katılarak öğrenirler (M. Smith, 2001). Örgütsel hafızaya bilgi kaydetmek önemli bir adımdır. Örgütsel hafıza; çalışma uygulamalarını desteklemek için kullanıldıkça genişletilmeli ve güncellenmelidir, yeni bilgiyi ve kuruluşları entegre etmek için devamlı bir şekilde düzenlenmeli ve depolanmış bilgiyi eldeki yeni görevle ilişkilendirerek hizmet verilmelidir (Fischer, 1999).

Bu tarz öğrenme etkinliklerindeki temel sorun ise; işbirlikçiler arasında ortak anlayış oluşturmak ve sürdürmektir (Arias ve diğerleri, 2000; Carroll, Rosson, Dunlap ve Isenhour, 2003).

2.1.11 Yaşam Boyu Öğrenme ve Örgün Eğitimin Karşılaştırılması

Yaşam boyu öğrenme çeşitli öğrenme teorileri içermekteyken, öğretim kuruluşlarındaki geleneksel eğitim sistemi davranışçı teoriye dayanmaktadır (Fischer, 1999). Yaşamboyu öğrenme ve klasik öğrenme arasında çok sayıda

farklılık vardır. Bu farklılıklar aşağıda özetlenmiştir (Fischer, 1999; Jeffs ve M. Smith, 2011):

- ❖ Vurgu: Yaşam boyu öğrenme, devam eden uygulamalar ve resmi olmayan katılım içine yerleştirilen öğrenmeye vurgu yaparken, örgün öğrenme “temel beceriler” ve kontrollü materyellere erişim ve maruz kalmaya vurgu yapar.
- ❖ Yer, zaman ve içerik esnekliği: Yaşamboyu öğrenme özellikle resmi olmayan öğrenmede öğrencinin yer, zaman ve öğrenme durumu seçmesinde genellikle daha esnekler.
- ❖ Öğrenilecek konular ve çözülecek problemler: Örgün eğitim yoluyla öğrenmede, öğrenilecek konular genellikle müfredatta önceden belirlenir ve problemler öğrencilere öğretmenler tarafından verilir. Yaşam boyu öğrenmede ise öğrenilecek konular, özellikle yeni konular için, genellikle devam eden çalışma içeriklerinden ortaya çıkar ve problemler öğrenciler tarafından oluşturulabilir.
- ❖ Öğrenme yapısı: Örgün eğitim yoluyla öğrenme yapısı pedagojik iken yaşam boyu öğrenme yapısı ise çalışma etkinliği üzerinedir. Diğer bir deyişle, örgün eğitim yoluyla öğrenme yapılandırılmış ve ve örgün eğitim sistemleri ile gerçekleştirilirken, yaşam boyu öğrenme yapılandırılmamıştır ve etkinlikler içinde gerçekleştirilir.
- ❖ Öğretmenlerin rolü: Örgün eğitim yoluyla öğrenmede, öğretmenler genellikle pasif durumdaki öğrenciye bir konu hakkında ne bildiğini anlatır. Yaşam boyu öğrenmede ise öğretmenler öğrencilere sadece bir şey öğretmez, aynı zamanda uygulama içerisinde yer alarak öğretme etkinliklerinde öğrencilerden de bir şey öğrenebilirler.
- ❖ Öğretme yöntemi: Yaşam boyu öğrenmede, öğrenciler verilen bilgiyi sadece öğretmenden almaktansa öğretmenle birlikte oluşturur, örgün eğitim yoluyla öğrenmede ise öğretmenin öğrencilere bilgiyi öğretmesi ve bu bilginin de öğrenciler tarafından anlaşılması gerekir.
- ❖ Muhtemel sorunlar: örgün eğitim yoluyla öğrenme açısından muhtemel sorunlar; öğrenmenin bağlam dışına çıkması, duruma, şartlara ve tüm öğrencilere uygun olmamasını içermektedir. Yaşam boyu öğrenme açısından muhtemel sorunlar ise; öğrenmenin sistemli olmaması ve öğrenme sürecinde bazı önemli kavramlarla öğrencilerin karşılaşmamasıdır.

Fischer'e (1999) göre, örgün eğitim yoluyla öğrenmeyi geliştirmek için örgün eğitim kurumlarını konumlandırmak ve çevresindeki öğeleriyle birlikte ele almak gerekmektedir; gerçeğin anlaşılması için bilgiler öğretmenler tarafından "insan çabası" olarak sunulmalı; örgün eğitim yoluyla öğrenme, yaşam boyu öğrenme süreçlerini ve becerilerini ilerletip geliştirerek öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamalıdır.

2.2 KAVRAMLARLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Özerk Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Özerklik kavramı, bireyin yaşamında birçok noktaya temas etmekle birlikte öğrenme sürecindeki özerklik bu çalışmadaki esas temeli oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, özerk öğrenmeyle ilgili araştırmalar özerkliği ilişkilendirdikleri alanla birlikte türlü şekillerde tanımlamışlar ve öğrenme sürecindeki rolünü incelemişlerdir.

Derrick, Rovai, Ponton, Confessore ve Carr (2007), yaptıkları çalışmada; özerk öğrenmedeki çabasal unsurlar olan istek, beceriklilik, girişim ve ısrarın anlaşılmasını sağlayan kavramsal bir modelin gelişmesiyle göz önüne çıkan ilgili değişkenlerden cinsiyet, eğitim seviyesi, yaş ve medeni durumu, Öğrenci Özerkliği Profili'ni kullanarak ele almışlardır. Bu demografik değişkenlerin ön plana çıkması ise öz-yönetimli öğrenme alanında yapılan önceki başka bir çalışmada özerk öğrenmenin gelişmesi için yapılan öneriye dayanmaktadır.

Ng ve Confessore (2010), öğrenme türlerinin öğrenci özerkliği ile ilişkilerini bu iki değişkenin arasında nasıl bir bağ olduğunun anlaşılması için ele almışlardır. Bu doğrultuda, Malezya'daki özel ve devlet üniversitelerindeki çeşitli bölümlerde Öğrenci Özerkliği Profili'ni ve Grasha-Riechmann Öğrenci Öğrenme Türleri ölçeğini kullanmışlardır. Sınıflara ayrılmış örneklemden alınan 249 cevap analiz edilmiş ve ölçeklerden elde edilen puanlar anlamlı pozitif ilişki içerisinde bulunmuştur.

Ng, Confessore, Yusoff, Aziz ve Lajis'e (2011) göre; öğrenci özerkliği veya öğrenme kapasitesi bireylerin akademik başarılarını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, öğrenci özerkliğinin daha yüksek seviyede hafıza oluşturduğu, bağımsız öğrenmeyi düzenlediği ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği sonucuna da

varmışlardır. Yaşam boyu öğrencileri tanımlamanın bir yolu olarak öğrencilerin kapasitelerini kullanma durumlarını anlamak için yaptıkları çalışmada öğrencilerin özerklik seviyelerini değerlendirip bunu bazı temel derslerdeki tutumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu doğrultuda, Öğrenci Özerkliği Profili, düşük gelirlili ve düşük akademik başarı göstermiş 425 öğrenciden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin akademik başarıları ve Öğrenci Özerkliği Profili sonuçlarının anlamlı pozitif bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmayla, Öğrenci Özerkliği Profili'nin öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirmede tanılayıcı bir araç olarak kullanılabilmesi saptanmıştır.

Sakai, Takagi ve Chu (2010), Doğu Asya'da iletişimsel öğretimin gelişmesiyle özerk öğrenciler fikri ortaya çıkınca, Japonya ve Tayvan'daki öğrencilerin özerk öğrenme hakkında ne düşündükleri, hangi durumların öğrenme tutumları açısından kız öğrencileri erkek öğrencilerden ayırdığı ve öğrencilerin sınıf yönetiminde nasıl yer almak istedikleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın odak noktalarından biri olan cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçlar, kız öğrencilerin her açıdan anlamlı şekilde daha özerk olduğunu göstermiştir.

Macaskill ve Taylor (2010) özerk öğrenmenin artan önemine karşın bu konudaki nispeten kısa psikometrik ölçek eksikliği nedeniyle konu üzerinde deneysel araştırmaları kolaylaştırmak amacıyla özerk öğrenme ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçek için kullanılacak maddeler literatür gözden geçirilerek seçilmiştir ve öznel geçerlik, deneyimli akademisyenler tarafından teyit edilmiştir. İlk çalışmada, birinci sınıftaki psikoloji öğrencileri (214 öğrenci) ölçeği tamamlamışlardır. Ana bileşenler analizi psikometrik güvenilirliğe sahip iki alt ölçekli 12 maddeli bir ölçek ortaya çıkarmıştır. İkinci çalışmada, yapı etmeni daha kapsamlı lisans öğrencileri (172 öğrenci) ile yeniden üretilmiştir. Ölçeğin iç güvenilirliği ve kesişen geçerliği bu ölçeğin eğitim araştırmacılarına faydalı olabileceğini kanıtlayan yeterlilikte bulunmuştur.

Alkan (2015), öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Buna göre; elde edilen bulgular öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koyarken yaş, yerleşim birimi, coğrafi bölge, sınıf seviyesi ve aile

gelir durumu değişkenlerine göre ise herhangi bir farklılık göstemediğini ortaya çıkarmıştır.

Demirtaş (2010), özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık bölümü üzerine yaptığı çalışmada; üniversite hazırlık sınıfında temel düzey yabancı dil öğretiminin, öğrenci gereksinimlerine ne ölçüde uygun olduğunu, öğrenen özerkliğini geliştirmeye yönelik öğrenci merkezli etkinliklere ne ölçüde yer verdiğinin yanı sıra öğrencilerin özerklik algı düzeylerini ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarından bazıları; eğitim sürecinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine yer verilmediğini, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma konusundaki özerklik algılarının yetersiz olduğunu, öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ile özerklik algıları arasında ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Göçmez (2014), uzaktan eğitim öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır olup olmadıklarını sistematik bir şekilde araştırmıştır. Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu uzaktan eğitim öğrencileri özerk öğrenmeye hazır olup olmadıklarıyla ilgili araştırma sorularını cinsiyet, yaş, en son mezuniyet durumları ve çalışma durumları değişkenlerine göre cevaplandırmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, her ne kadar bulgularda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, en son mezuniyet durumu ve çalışma durumları gibi değişkenlere göre farklılık olsa da, Türk uzaktan eğitim öğrencilerinin özerk öğrenmeye neredeyse hazır oldukları gözlenmiştir.

Özdemir (2013), hem özel hem de devlet ilköğretim ve lise okullarının İngilizce sınıflarındaki öğrenci özerkliği hakkında tecrübeli ve tecrübesiz öğretmenlerin ne düşündüğünü araştırmak amacı ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya, İstanbul'daki farklı ilköğretim okullarından ve liselerden 114 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Anket sonuçlarına göre; hem tecrübeli hem de tecrübesiz öğretmenler dil başarısında öğrenci özerkliğini desteklemekle birlikte; ders içeriği, materyal seçimi, ev ödevi konularında, sınıf yönetimi ve not tutma alanlarında öğretmenlerin yüzde ellisinden daha azı olumlu cevaplar verirken geri kalan kısmı ise öğrenen özerkliğini desteklemede tereddüt etmişlerdir.

İmre (2015), iki ayrı özel üniversitenin İngilizce hazırlık bölümünde okuyan öğrencilerin, İngilizce öğrenimindeki özerklik dereceleri ve özerklik derecelerinin diğer akademik ve sosyal değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizce öğreniminde; motivasyon seviyelerinin yüksek olduğunu,

özerklik seviyelerinin ortalamasının biraz üstünde olduğunu, sorumluluk duygularının düşük olduğunu, öğretmenlerine daha çok sorumluluk yüklediklerini, sınıf dışı faaliyetlerinin ortalamasının biraz üstünde olduğunu göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda motivasyon ve özerklik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, motivasyon ve sınıf dışı faaliyetler arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, özerklik ve sınıf dışı yapılan faaliyetler arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunurken diğer değişkenler arasında bir ilişki görülmemiştir.

Deregözü (2014), Almanca öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini yükseköğretimde ve yabancı dil öğretmen eğitiminde yaşanan gelişmeler gereği araştırmıştır. Uygulamaya İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim gören 166 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak sınıf düzey değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, özerk öğrenmede planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yer alan maddeler özerk öğrenme bağlamında incelendiğinde; planlama ve uygulamada özerk öğrenme alışkanlıklarının değerlendirme alt boyutuna göre daha ileri düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yurtiçi ve yurtdışı eğitim durumlarına bağlı incelemelerde ise öğrenciler arasında özerk öğrenme alışkanlıklarının farklılaşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak iyi bir özerk öğrenme düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçak (2003), özerk dil öğrenmeye hazır olma durumları bakımından Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'na devam etmekte olan 186 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın dikkat çeken sonuçlarından biri olarak; özerk dil öğrenme açısından öğrencilerin çoğunluğunun yüksek motivasyona sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Karabıyık (2008), öğrenci özerkliğinin farklı kültürel bağlamlarda uygulanıp uygulanamayacağından yola çıkarak, Türk üniversitelerindeki öğrencilerin öğrenci özerkliğine hazır olup olmadıklarını, özerklik ile öğrenme kültürü arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin öğrenme özerkliğine olan tutumlarının kültürel olarak önceden belirlenmiş öğrenme davranışlarından mı yoksa eğitim geçmişleri ve deneyimlerinden mi kaynaklandığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için

Türkiye'deki yedi üniversitenin hazırlık okullarından toplam 408 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu veriler ışığındaki sonuca göre; öğrencinin öğrenim gördüğü lisedeki özerk etkinliklere ne kadar maruz kaldığı öğrencinin özerklikle ilgili algı ve davranışlarında etkilidir, yani öğrenme kültürü ve öğrenci özerkliği hazır bulunuşlukları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Üstünoğlu (2009), üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin özerk öğrenmeye ilişkin yeterlilik ve sorumlulukları ile sınıf içi ve dışı özerk etkinliklere özgü algılarını araştırmak amacıyla çalışma, sorumluluk, yeterlilik ve etkinlik boyutlarının motivasyon ve cinsiyete göre önemli derecede değişip değişmediğini de araştırmıştır. Nicel veriler 320 üniversite öğrencisi ve 24 öğretmenden toplanmış ve nitel verilerle desteklenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin kendilerini yeterli algılamalarına rağmen sorumluluk alamadıklarını, öğretmenlerin ise öğrencilerin sorumluluklarını yerine getiremeyeceğini düşünerek pek çok sorumluluğu kendilerinin üstlendiğini göstermiştir. Çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin ”öğrenci özerkliği” kavramını yeterince anlamaları ve özerk öğrenme ile ilgili bir eğitim programının dil öğrenme programlarına alınması gerektiği önerilmektedir. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki yetenek ve etkinlik puanları cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bu farklılığa göre; özerk öğrenmeyle ilgili etkinliklerde, kız öğrenciler kendilerini erkeklerden daha yetkin ve daha katılımcı olarak görmektedir.

Varol ve Yılmaz (2010) hem sınıf içinde hem de sınıf dışında edindikleri özerk dil öğrenme açısından kız ve erkek öğrencilerin ayrışıp ayrışmadığının ortaya konmasını hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda, erkek ve kız öğrenciler arasındaki benzerlikler ve farklılıkları belirlemek için yirmi bir maddelik bir ölçek ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına ışık tutması açısından, erkek ve kız öğrencilerin yıl sonu başarı notları da analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında ilginç benzerlikler ortaya konmuştur; etrafta İngilizce notlar okumak, sınıf içi dil öğrenme çalışmaları hakkında öğretmene önerilerde bulunmak, öğretmen tarafından gerekli tutulmayan tekrar çalışmaları yapmak, İngilizce metinler toplamak ve İngilizce şarkılar dinlemek her iki cinsiyet tarafından da en yaygın kullanılan özerk dil öğrenme etkinlikleri olmuşlardır. Özerk etkinlik tercihlerinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklarda ise kız öğrencilerin daha fazla fırsatı değerlendirdiği, özellikle sınıf içi etkinliklerde yeni şeyler denediği, kendi kendine dil bilgisi çalıştığı, zorunlu olmayan ödevler yaptığı ve anlamlarıyla

birlikte yeni kelimeleri not ettiği görülmüştür. Bu nedenle, kızlar sınıf içi ve sınıf dışında daha özerk davranmaktadır sonucuna varılmıştır.

Arslan ve Yurdakul (2015) ise özerk öğrenme kavramının artan önemine rağmen bu konudaki Türkçe ölçek eksikliğinden dolayı Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği'ni Türkiye'deki öğrenci özerkliğini ölçme çalışmalarında kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlamıştır. Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının bulguları, uyarlanabilirliğinin yanısıra ölçeğin beklenen güvenilirlik ve geçerlilik özelliklerini de taşıdığını göstermektedir. Böylece, bu çalışma sayesinde Türkiye'deki öğrenci özerkliğini ölçme çalışmalarında, uyarlama çalışması yapılan Özerk Öğrenme Ölçeği'nin geçerli bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2 Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme kavramı mevcut çalışmada özerk öğrenmeyle birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, konuyla ilgili yapılmış diğer araştırmalar çalışmanın hedefine ışık tutması bakımından ele alınmıştır.

Jansen-Simmermon (2009), yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimde derin kökleri olduğunu belirterek bir öğrencinin öğrenimini devam ettirmek isteğisinin yaşam boyu öğrenmenin kapsamlı çalışması dâhilinde büyük öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğrenci ön lisans derecesini bitirip sonucunda yükseköğretim derecesini sürdürdüğünde, onu bu ileri seviyedeki eğitime katılmaya yönlendiren motivasyonu anlamının önemi ifade edilmiştir. Bu konu üzerine olan araştırmada, iki yıllık bir üniversitedeki öğrencilerin ileri düzeydeki eğitimi almalarında onları motive etmiş olabilecek eğitim deneyimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, katılımcıların eğitimleri hakkında bu üniversiteye başlamadan önceki, üniversitedeki eğitimleri sırasındaki ve başladıktan sonraki düşüncelerini öğrenmek amacıyla kısmi resmi bir görüşme yapısı kullanılmıştır. Katılımcılar, yaşamlarında fazladan bir memnuniyet faktörü için ileri düzeyde eğitimi tercih ettiklerini ve sürekli ya da yaşam boyu öğrenenlere dönüştüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ilerideki çalışmalarında özerk olma ve eğitimlerini sürdürmede ihtiyaç duyduğu destekleyici çevreyi sağlamak için çeşitli unsurların da uyum içerisinde çalışmasının önemli olduğu öne sürülmüştür.

Silberstang (2011), kadınların yaşam boyu öğrenme üzerindeki cinsiyet rolü basmakalıplarının etkilerini, kazançlarını ve kariyerlerinde ilerleme fırsatlarını incelemiş ve cinsiyetin öğrenmedeki rolünün ortaya konmasının yaşam boyu öğrenmede kritik bir bileşen olduğunu öne sürmüştür. Yaptığı literatür taramasına dayanarak, cinsiyet rolü basma kalıplarının tüm dünyadaki kadınlar için eğitime erişimde, eğitim alacağı konuyu seçmede ve kariyer tercihlerinde engeller yaratacağı sonucuna varmıştır. Ayrıca, bu basmakalıpların aynı zamanda kadınların maaşlarında, terfilerinde ve kariyer ilerleme fırsatlarında büyük ve haksız eşitsizliklerle sonuçlandığını ifade etmektedir. Bu yüzden, kadınların ilerlemesine ve karşılaştıkları eşitsizliklere çare olacak önlemlerin bireyler, organizasyonlar ve toplum tarafından ele alınmasını tavsiye etmektedir. Bu doğrultuda, cinsiyetçi bir toplum içerisinde var olan bu konudaki engellerin çözümlenmesi hususuna çalışmasıyla açıklık getirmeyi hedeflemiştir.

Goodrich (2015) ise eşit sınıf düzeyindeki sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerindeki algılanan gelişim üzerine bir çalışma yapmıştır. Söz konusu çalışmada, sporcu öğrencilerin akademik performanslarının ve gelişimlerinin sürekli olarak sporcu olmayan diğer öğrencilerle karşılaştırılarak verilmesinden yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme becerilerinin rolü açıklanmaya çalışılmıştır. Değişen küresel ekonomide, işverenler öğrencilerin mezun olduklarında sahip oldukları bilgilerden ziyade onların değişime ayak uydurabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, kendi kendine bilgiye sahip olabilmesi ve bu yeni bilgiyi var olan sorunlara çözüm getirmede ekip çalışması içerisinde süreklilik arz eden bir şekilde uygulayabilmesiyle ilgilidirler ki bu beceriler de yaşam boyu öğrenme becerileri olarak tanımlanabilir (Goodrich, 2015). Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme becerileri açısından algılanan kazanımlarda farklılık olup olmadığını saptamak için araştırma dâhilinde; sporcu ve sporcu olmayan öğrenciler, cinsiyet, sınıf ve etnik köken değişkenleri karşılaştırılmaktadır. Çalışmanın sonuçları ele alındığında; a) sporcu öğrenciler ile sporcu olmayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar yoktur, b) hem sporcu hem de sporcu olmayan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar vardır, c) hem sporcu hem de sporcu olmayan son sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar vardır, d) farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

Akkuş (2008), yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesini gerçekleştirmiştir. Bu becerilerde Türkiye'nin araştırmaya katılan ülkeler içerisindeki durumunun, PISA'nın belirlediği yeterlilik seviyelerine göre dağılımının, daha önceki yıllara göre gelişiminin ve cinsiyet farkının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Coşkun (2009), yaptığı çalışmada Marmara Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nin lisans programlarına devam eden; sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarının 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1545 öğrencinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında, sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamazken, cinsiyete göre ise kız öğrencilerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu farklılık tespit edilmiştir.

Savuran (2014), İngilizce öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalıştığı araştırmada; cinsiyetin ve hizmet süresinin bir fark yaratmadığı ancak yaşın ve mezun olunan bölümün istatistiksel farklar oluşturduğu saptanmıştır.

Özçiftçi (2014), Amasya ili ve ilçelerinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan ve basit rastgele örneklem seçimi yöntemi ile seçilen 178'i bay, 159'u bayan olmak üzere toplam 337 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz-yeterliklerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yaman (2015), Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğuna, bu eğilimlerin cinsiyet faktörü tarafından etkilenmediğine ve öğrenim düzeylerine göre de farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Tunca, Şahin ve Aydın (2015), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve Tuncel (2015), Denizli il merkezinde ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla yaptığı betimsel çalışmada; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ancak bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen diğer bulgular ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğunu göstermektedir.

Yıldırım (2015), Çanakkale Merkez'de yer alan ilkokullardaki 155 sınıf öğretmenin yeterlik algılarını Avrupa Birliği'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlik çerçevesinde incelemiş ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında uygulanan Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Ölçeği nicel verilerine göre, öğretmenlerin yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. Alt boyutlar arasındaki farklar az olmakla birlikte öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördüğü alt boyut, bilgiyi elde etme iken en yetersizi ise öz yönetim alt boyutudur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği de araştırma dâhilinde tespit edilmiştir.

Akcaalan (2016), Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 590 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyete değişkenine göre anlamlı fark tespit ederken, sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Arslan ve Akcaalan'ın (2015), yaşam boyu öğrenme üzerine yaptıkları çalışmada Kirby ve diğerlerinin (2010) geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlaması ve ölçeğin uyarlanabilirliğinin yanısıra beklenen güvenilirlik ve geçerlilik özelliklerini taşıması ise mevcut çalışmanın verilerinin elde edilmesi bakımından büyük öneme sahiptir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu başlığı altında; araştırmanın evreni, örnekleme ve demografik özelliklerinin detayları, veri toplama araçlarının yapısal ve psikometrik özellikleri, verilerin toplanma ve istatistiksel analiz süreçleri ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

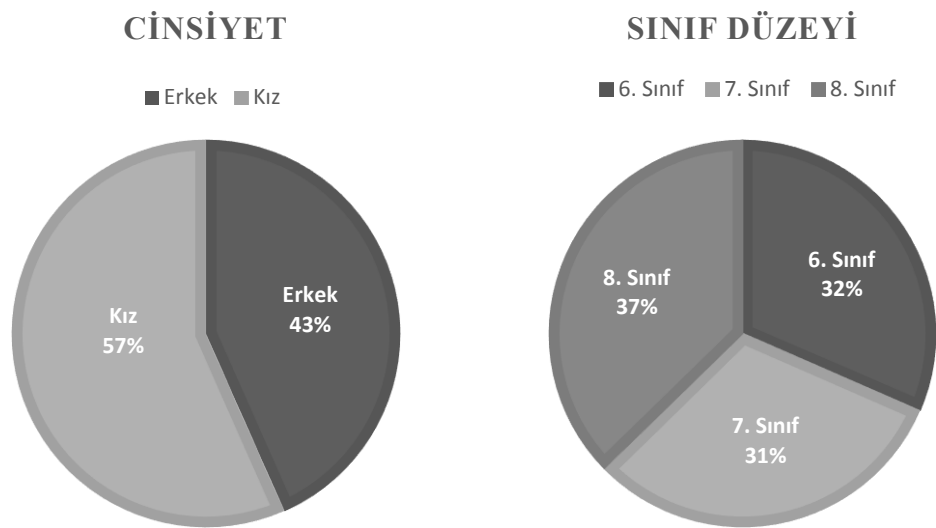
Yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modeli özelliklerini taşıyan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan nicel araştırma deseninde tarama türünde kurgulanan bir çalışmadır. Karasar (2009), bu tür çalışmalarda neden sonuç ilişkileriyle alakalı kesin çıkarımlar yapılamamasına rağmen olası neden sonuç ilişkileri ile ilgili faydalı çıkarımlarda bulunulabileceğini belirtmektedir. Korelasyonel ilişkisel tarama modelinin özelliklerine de sahip olan bu çalışmada; özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiler çeşitli istatistiksel yöntemlerle incelenmektedir. Söz konusu değişkenler açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan farklılıklar ele alındığı için araştırma modeli, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli özelliklerini de barındırmaktadır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında, Sakarya ilindeki İstiklal Ortaokulu, Sabihahanım Ortaokulu ve Osmanbey Ortaokulu'nda öğrenim gören yaşları 11 ile 16 arasında değişen 285 erkek, 372 kız öğrenci olmak üzere toplam 657 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı ise 207 (%31,5) öğrenci 6. Sınıf, 205 (%31,2) öğrenci 7. Sınıf, 245 (%37,3) öğrenci 8. Sınıf şeklinde oluşmuştur. Tablo 4'te katılımcıların demografik özellikleri verilirken Şekil 11'de ise cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin dağılımı pasta grafiği şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	285	43.4
Kız	372	56.6
Sınıf Düzeyi		
6. Sınıf	207	31.5
7. Sınıf	205	31.2
8. Sınıf	245	37.3
Toplam	657	100



Şekil 11. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Dağılımını Gösteren Pasta Grafikleri

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma dâhilinde veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Özerk Öğrenme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlara ait genel ve psikometrik özellikler aşağıda detaylarıyla verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada incelenecek olan değişkenlere ilişkin verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir formdur (Bkz. Ek-2). Katılımcılardan sırasıyla cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi bilgileri bu form aracılığıyla alınmıştır.

3.3.2 Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ)

Genel Özellikleri

Araştırmada, öğrencilerin özerkliğini ölçmek amacıyla, Macaskill ve Taylor (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Yurdakul (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Özerk Öğrenme Ölçeği (ÖÖÖ; Bknz. Ek-3) kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar verilen cümleleri 5'li Likert derecelendirmeye 1-5 arasındaki rakamlardan birini işaretleyerek yanıtlamaktadırlar. Her maddenin karşısındaki; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına karşılık gelmektedir.

Ölçeği oluşturan 12 madde iki alt boyutta toplanmakta ve ölçek ayrıca genel bir özerk öğrenme puanı da vermektedir. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği 7 maddeden (Örn. 4. “Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.”), Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise 5 maddeden (Örn. 10. “Etkili çalışma için zamanımı planlarım.”) oluşmaktadır. Bağımsız Öğrenme alt ölçeği, özerk öğrenmenin tüm temel özelliklerini içeren; öğrenme sorumluluğu, tecrübe edinmeye açıklık, iç motivasyon ve yeni etkinliklerle başa çıkmada öz-güven niteliklerini yansıtmaktadır. Ders Çalışma Alışkanlıkları alt ölçeği ise daha çok; zaman yönetimi, erteleme, yalnız çalışma tutumu gibi çalışma uygulamaları ve öğrenmeyle ilgilidir.

Ölçeğin orijinal halindeki iki madde, tepki yanlılığını önlemek için olumsuz yapıda oluşturulmuştur. Türkçe halinde ise 11. madde bütünlük sağlamak adına olumlu cevaplanacak yapıda uyarlanmıştır. Katılımcıların alt boyutlardaki puanlarının yüksek olması, ilgili özelliklere yüksek düzeylerde sahip olduklarını; özerk öğrenme puanının yüksek olması ise özerk öğrenme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Psikometrik özellikleri

Orijinal form - Geçerlik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; araştırmacıların sıklıkla birkaç değişkeni birden değerlendirmek istemelerinden dolayı katılımcıları çok sayıda soru yoğunluğu altında bırakmamak adına daha kısa ölçeklerden faydalanma göz önünde bulundurulmuştur (Macaskill and Taylor, 2010). Bu amaçla, bir grup öğrenciyle psikometrik olarak kısa bir ölçek geliştirilmiş, daha kapsamlı diğer bir öğrenci grubuyla ise ölçeğin geçerliği belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik belirlenmesinde; faktör yapılarının kendini tekrarlayıp tekrarlamadığını görmek ve benzer başka bir ölçek kullanarak kesişen geçerliği ölçmek için farklı bir üniversite örnekleminde veri toplanmıştır. Bu doğrultuda, en uygun ölçek olarak gözüken Öz-yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği (Fisher, King ve Tague, 2001) yeni ölçeğin kesişen geçerliğini test etmede kullanılmıştır. İki ölçeğin değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için uygulanan Pearson çarpım momenti korelasyonu neticesinde Özerk Öğrenme Ölçeği'nin kesişen geçerliliği yeterli seviyede tespit edilmiştir. İki ölçeğin benzer kavramları ölçtüğü varsayımı da iki ölçek arasındaki yüksek ilişki puanlarıyla doğrulanmıştır.

Orijinal form - Güvenirlik

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği (Autonomous Learning Scale) çalışmasında; Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının ölçeğin toplam puanı için .81, bağımsız öğrenme alt ölçeği için .83 ve ders çalışma alışkanlıkları alt ölçeği için ise .72 değerlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu katsayılar yeterli olarak görülen .70 seviyesinden yüksek bulunarak tüm ölçekler için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

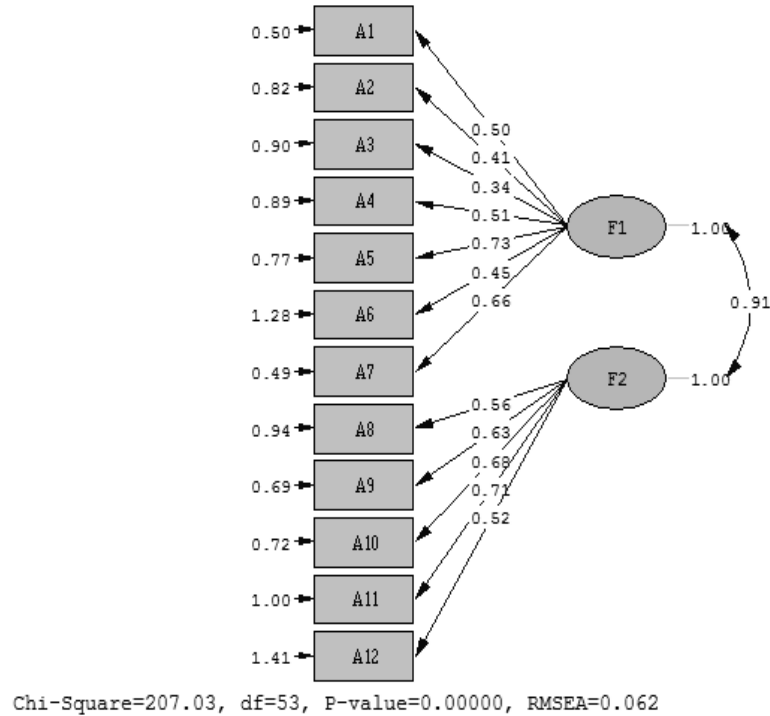
Türkçe Formu

Orijinal Özerk Öğrenme Ölçeği'nin (Autonomous Learning Scale) Türkçe'ye uyarlanması sürecinde, çeviri aşamasında en çok tercih edilen ileri-geri çeviri işlemi

uygulanmıştır. Bu işleme göre öncelikle, orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çeviri yapılmıştır. Ardından, hedef dilden (Türkçe) orijinal dile (İngilizce) yeniden çevri yapılmış ve orijinaliyle karşılaştırılmıştır. Bu sayede, Türkçe çevirideki hatalar, anlamdaki farklılıklar göz önünde bulundurularak kolaylıkla tespit edilmiş ve tam uzlaşma sağlanarak çeviri işlemi tamamlanmıştır (Arslan ve Yurdakul, 2015). Çeviri aşamasından sonra, 25 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülen dilsel eşdeğerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bir hafta arayla ilk önce ölçeğin İngilizce formu daha sonra ise Türkçe formu e-posta yoluyla katılımcı öğretmenlere gönderilerek uygulanmış ve uyarlanan ölçeğin orijinal ölçeğe eşdeğer olduğu tespit edilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Son olarak ise daha kapsamlı bir örneklem üzerinde ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

Türkçe form - Geçerlik

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 12.'de verilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015).



Şekil 12. Özerk Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

12 madde ve 2 alt ölçekten oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: χ^2 (Chi-square)= 207.03, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .062, NFI (Normed Fit Index)= .94, CFI (Comparative Fit Index)= .96, IFI (Incremental Fit Index)= .96, RFI (Relative Fit Index)= .93, GFI (Goodness of Fit Index)= .96, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .94, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .044 olarak bulunmuştur (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Türkçe form - Güvenirlik

Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .80 olarak tespit edilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015). Ölçeğin madde-toplam korelasyonu ise .29 ile .59 arasında değişmektedir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin çok iyi birer ayırt edici olduğunu göstermektedir. Zira, 0 ile 0.19 arasındaki madde-toplam korelasyon değerleri maddenin iyi bir ayırt edici olmadığını, 0.2 ile 0.39 arasındaki değerler maddenin iyi bir ayırt edici olduğunu ve 0.4 ile üzerindeki değerleri maddenin çok iyi bir ayırt edici olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2007). Özerk Öğrenme Ölçeği'ne ait madde toplam korelasyonları Tablo 5.'de gösterilmiştir (Arslan ve Yurdakul, 2015).

Tablo 5. Özerk Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Ölçek Maddeleri	Madde toplam korelasyonu (r_{jx})
1. Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	.49
2. Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	.36
3. Zorluklarla başa çıkmayı severim.	.29
4. Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	.42
5. Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	.55
6. Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	.33
7. Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	.59
8. Zaman yönetimim iyidir.	.41
9. Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	.52
10. Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	.53
11. Derse başlamak için asla bahane üretmem.	.48
12. Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	.36

Faktör 1: (Bağımsız Öğrenme) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

Faktör 2: (Ders Çalışma Alışkanlığı) 8, 9, 10, 11, 12

3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ)

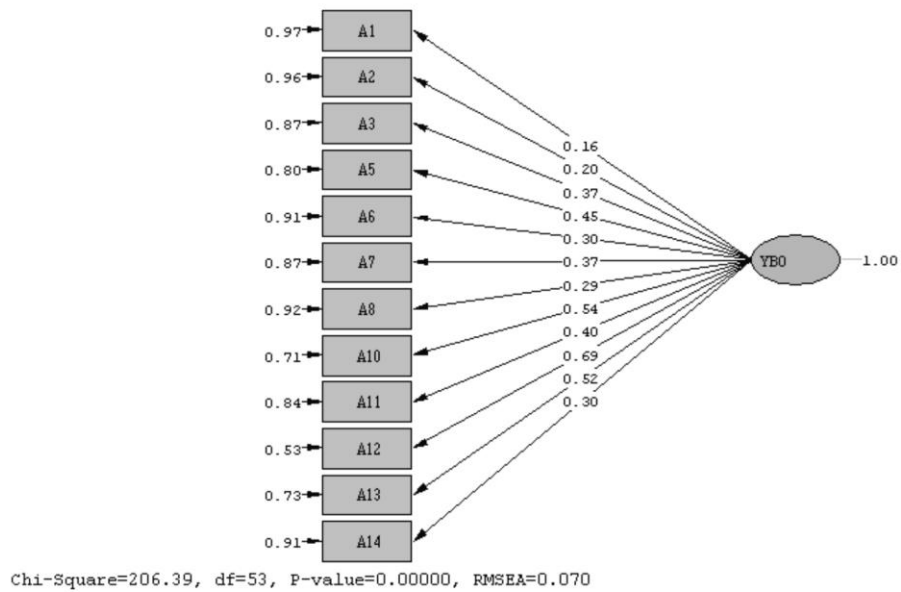
Genel Özellikleri

Araştırmadaki ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeylerini ölçmek için Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (YBÖÖ; Bknz. EK-4) kullanılmıştır. Bu araç, kâğıt kalem testi biçiminde uygulanan, katılımcıların kendi durumlarını betimlediği bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, 5'li Likert derecelendirmeye göre 1-5 arasındaki rakamlardan biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçeği oluşturan 14 madde tek boyutta toplanmakta ve genel bir yaşam boyu öğrenme puanını ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenme puanının yüksek olması katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Arslan ve Akcaalan, 2015).

Psikometrik Özellikleri

Türkçe form - Geçerlik

Ölçeğin Türkçe formu, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğe ait faktör yükleri Şekil 13.'de verilmiştir (Arslan ve Akcaalan, 2015).



Şekil 13. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri ve Yol Şeması

14 maddeden oluşan modelin uyumunu belirlemek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri: X^2 (Chi-square)= 206.39, RMSEA (Root Mean Square Error of Appreciation)= .070, CFI (Comparative Fit Index)= .89, IFI (Incremental Fit Index)= .89, GFI (Goodness of Fit Index)= .94, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)= .92, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)= .059 olarak bulunmuştur (Arslan ve Akcaalan, 2015).

Türkçe form - Güvenirlilik

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nin Türkçe formu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, ölçeğin toplam puanı için .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ise .18 ile .49 arasında değişmektedir ki bu sonuç ölçek maddelerinin çok iyi ayırt ediciler olduğu anlamını taşımaktadır (Arslan ve Akcaalan, 2015).

3.4 VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Uygulama kapsamındaki iki ölçek ve kişisel bilgi formu, üç ortaokuldaki katılımcı öğrencilere gönüllülük esasına göre kendi okullarında ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli izinlerin sağlanmasının yanı sıra uygulama sırasında gizlilik gereği araştırma kapsamındaki kişisel bilgilerin dışında herhangi bir kimlik bilgisi talep edilmemiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için ölçekler için hazırlanan yönergeler dikkatten kaçmaması adına katılımcılara okunmuştur. Verilerin toplanmasını izleyen aşamada ise doldurulan ölçek paketleri ön incelemeden geçirilerek gelişigüzel doldurulmuş olanlar ile çeşitli madde veya bölümleri boş bırakılanlar değerlendirilme dışı bırakılmış ve analizlere dâhil edilmemiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Özerk öğrenme ve alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler araştırma kapsamında incelenmektedir. Söz konusu ilişkilerin incelenmesi sürecinde Pearson Momentler

Çarpımı Korelasyonu ve Kısmi Korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Özerk öğrenme ve alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme değişkenleri açısından, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre oluşan gruplar arasındaki farklılıklar ise ikili gruplarda t testi; ikiden fazla olan gruplarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak için ise Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Değişkenleri betimleyen ortalama, standart sapma gibi değerler de inceleme süreci dâhilinde hesaplanmıştır. Diğer yandan, bazı analiz sonuçlarını görselleştirmek ve somutlaştırmak amacıyla da grafiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizi ile ilgili süreçlerde kullanılan istatistik paket programı ise SPSS 22. olmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analizlerin detaylı sonuçlarını ve yorumlarını kapsamaktadır. Araştırma sorularına ilişkin veriler sırasıyla incelenecektir.

4.1 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZERK ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ ARASINDA ANLAMLIL İLİŞKİLER OLUP OLMADIĞINA DAİR BULGULAR

Araştırma dâhilindeki ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkilerin büyüklük ve yönlerini göstermek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Bağımsız Öğrenme, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Analizi

	BÖ	DÇA	YBÖ
1. BÖ	1		
2. DÇA	.64**	1	
3. YBÖ	.28**	.32**	1
Ortalama	27.1	19.1	44.4
Standart Sapma	4.3	3.7	3.5

Not: BÖ=Bağımsız Öğrenme Düzeyini, DÇA=Ders Çalışma Alışkanlıkları Düzeyini, YBÖ=Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyini simgelemektedir.
** $p < .001$

Tablo 6.'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin bağımsız öğrenme, ders çalışma alışkanlıkları ve yaşam boyu öğrenme düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tablo incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin; hem ders çalışma alışkanlıkları ile pozitif yönde ($r=.32$, $p<.001$) hem de bağımsız öğrenme ile pozitif yönde ($r=.28$, $p<.001$) ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2 ÖZERK ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

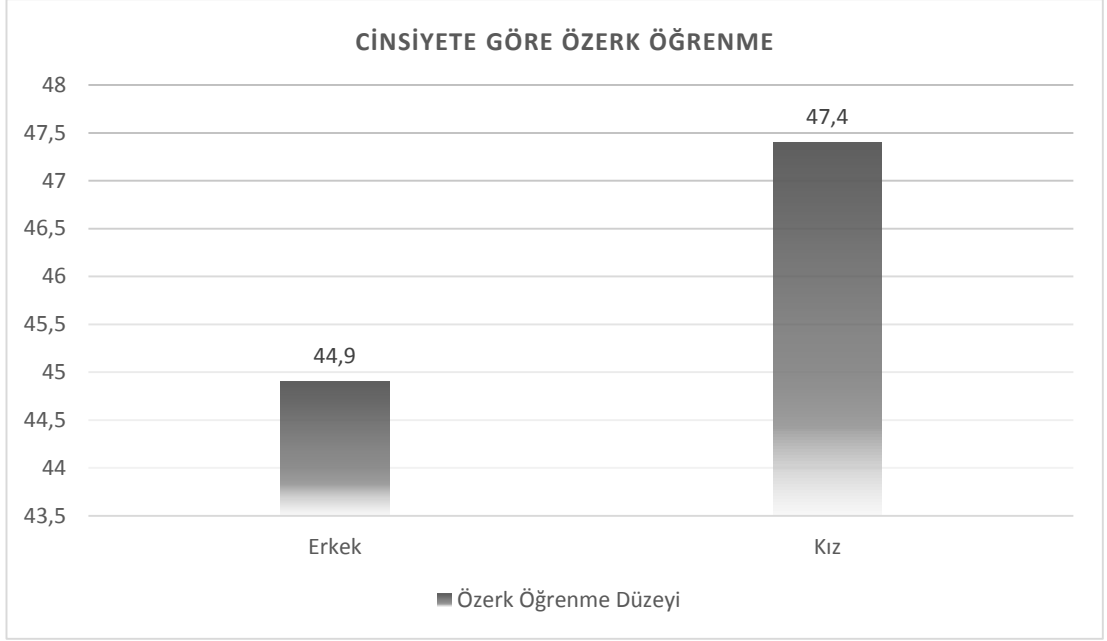
4.2.1 Öğrencilerin Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek Ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, özerk öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kız ortaokul öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen t testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Özerk Öğrenme Düzeyleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin t Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Özerk Öğrenme	Erkek	285	44.9	7.8	4.50	655	.000
	Kız	372	47.4	6.6			

Tablo 7.'de cinsiyet açısından ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, standart sapmaları görülmektedir. Tablodaki veriler ışığında, özerk öğrenme düzeyleri açısından erkek ($\bar{X}=44.9$) ve kız ($\bar{X}=47.4$) ortaokul öğrencileri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$p=.000$; $p<.05$]. Bu farklılık, kız öğrencilerin özerk öğrenme puanları ortalamasının erkek öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılık Şekil 14.'deki grafikte görülebilir.



Şekil 14. Özerk Öğrenme Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farka İlişkin Grafik

4.2.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri farklı olan ortaokul öğrencileri arasında özerk öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeyleri

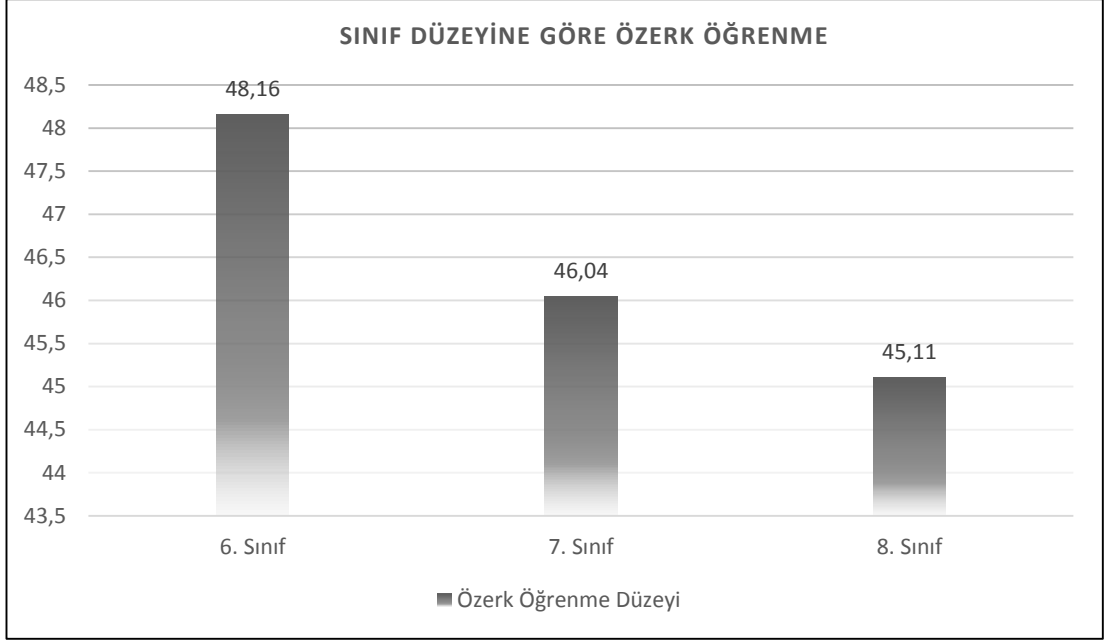
Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{X}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	207	48.16	7.39		
7. Sınıf	205	46.04	6.51	10.3	.000
8. Sınıf	245	45.11	7.57		
Toplam	657	46.36	7.30		

Tabloda; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin sayıları, özerk öğrenme puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları görülmektedir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında özerk öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık vardır [$p=.000$; $p<.05$]. Bu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasındaki farktan kaynaklandığını incelemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Özerk Öğrenme Düzeylerine İlişkin Tukey Tablosu

(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Fark (I-J)	Standart Sapma	Anlamlılık Düzeyi	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
6	7	2,12030*	,71001	,008	,4524	3,7882
	8	3,05480*	,68027	,000	1,4568	4,6528
7	6	-2,12030*	,71001	,008	-3,7882	-,4524
	8	,93449	,68206	,357	-,6677	2,5367
8	6	-3,05480*	,68027	,000	-4,6528	-1,4568
	7	-,93449	,68206	,357	-2,5367	,6677

Söz konusu farklılıkların hangi sınıf düzeyleri arasındaki farktan kaynaklandığını incelemek amacıyla uygulanan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre, söz konusu anlamlı farklılığın 6. Sınıf ($\bar{X} = 48.16$) ile 7. Sınıf ($\bar{X} = 46.04$) ve 6. Sınıf ($\bar{X} = 48.16$) ile 8. Sınıf ($\bar{X} = 45.11$) ortaokul öğrencileri arasındaki farklardan kaynaklandığı görülmektedir. Sınıf düzeyine göre özerk öğrenme düzeyleri somut olarak ise Şekil 15'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 15. Özerk Öğrenme Açısından Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farklara İlişkin Grafik

4.3 YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN FARKLI DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

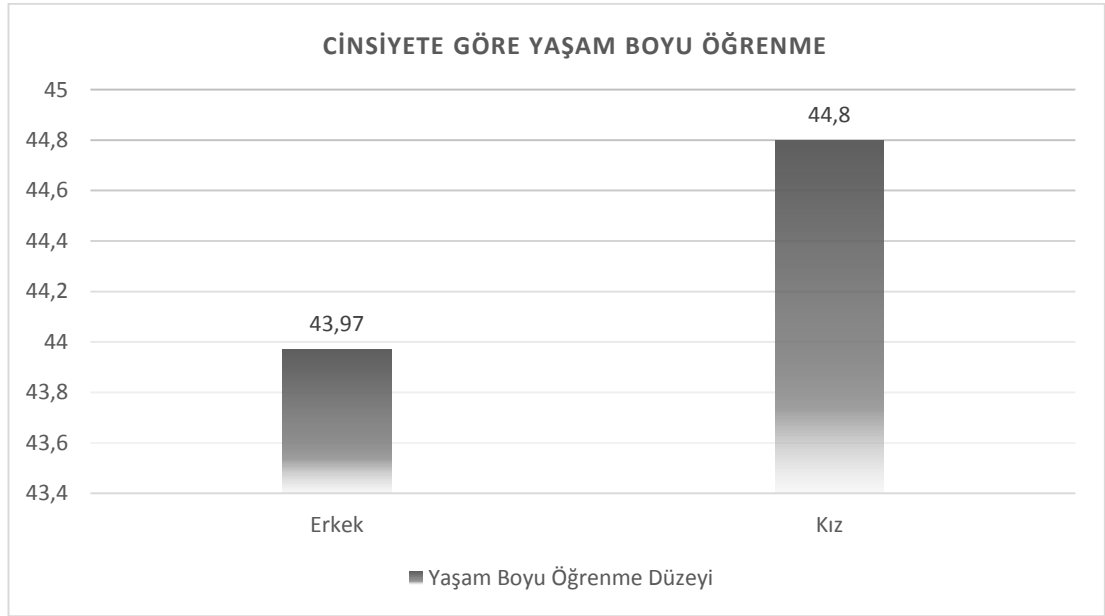
4.3.1 Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından erkek ve kız ortaokul öğrencilerinin arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen *t* testi uygulanmıştır.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Bakımından Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet Açısından Farklarına İlişkin *t* Testi Tablosu

Değişken	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yaşam Boyu Öğrenme	Erkek	285	43.97	3.42	3.01	655	.003
	Kız	372	44.80	3.53			

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet açısından yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilgili puan ortalamaları, standart sapmaları Tablo 10.'da görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre erkek ve kız öğrenciler arasında tabloya göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır [$p=.003$; $p<.05$]. Bu farklılık kız öğrencilerin ($\bar{X}=44.80$) yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin ($\bar{X}=43.97$) yaşam boyu öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Söz konusu anlamlı farklılık Şekil 16.'daki grafikte görülebilir.



Şekil 16. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Erkek ve Kız Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farka İlişkin Grafik

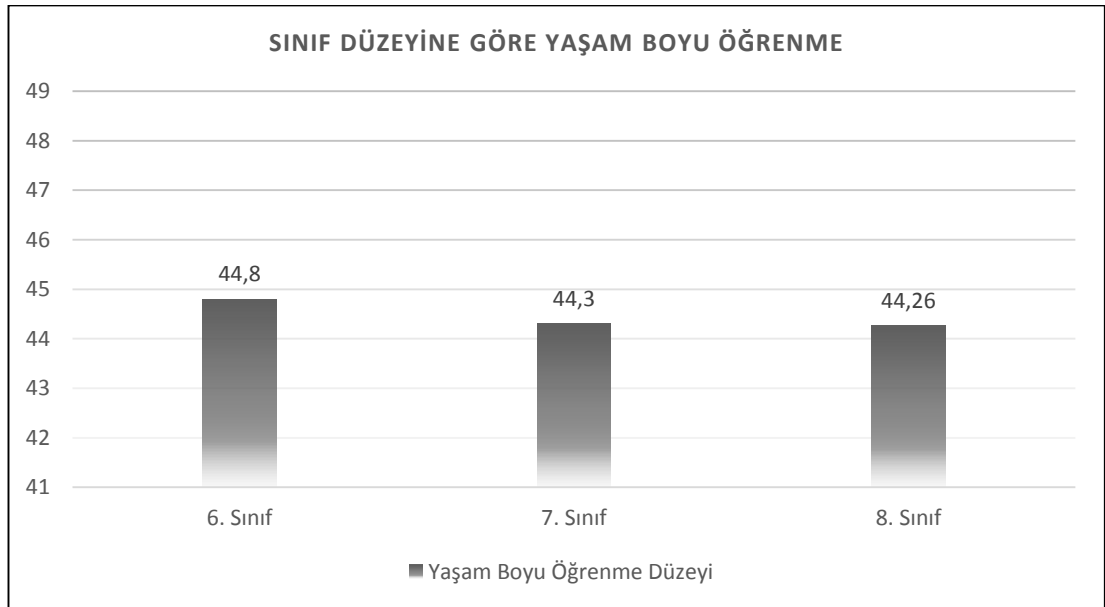
4.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Sınıf Düzeyleri Farklı Olan Ortaokul Öğrencileri Arasında Anlamlı Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri farklı olan ortaokul öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA varyans analizi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Farklı Sınıf Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	<i>N</i>	\bar{x}	Standart Sapma	<i>F</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	207	44.80	3.53		
7. Sınıf	205	44.30	3.56	1.59	.203
8. Sınıf	245	44.26	3.42		
Toplam	657	44.44	3.50		

Tabloda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin sayıları, yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA analiz sonuçları gösterilmiştir. Buna göre; farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur [$p=.203$; $p>.05$]. Aralarında anlamlı fark bulunmayan sınıf düzeyine göre yaşam boyu öğrenme somut olarak ise Şekil 17.'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 17. Yaşam Boyu Öğrenme Açısından Sınıf Düzeyine Göre Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Farklara İlişkin Grafik

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi, çalışmanın giriş bölümünde de belirtildiği gibi bu araştırmanın temel problemini ifade etmektedir. Bu temel problem, çeşitli alt problemler kapsamında detaylı olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırma sonuçları ve ilgili alan yazın ışığında söz konusu problemler aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

5.1.1 Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Bulgular

İlk olarak, araştırma problemlerinden, ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan alanyazın araştırmasında, direkt olarak ortaokul düzeyinde özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkilere dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında, yaşam boyu öğrenme ile özerk öğrenmenin alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile özerk öğrenmenin alt boyutları olan bağımsız öğrenmeleri ve ders çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda, yaşam boyu öğrenmenin; ders çalışma alışkanlıkları ve bağımsız öğrenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Ng ve Confessore (2010), öğrenme türleri ile öğrenci özerkliği değişkenlerinin arasında bir ilişki olup olmadığının anlaşılması için yaptıkları çalışmada bu iki değişken arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuç, özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasında elde edilen anlamlı pozitif ilişkiyle paralellik göstermektedir. Ng, Confessore,

Yusoff, Aziz ve Lajis (2011) yaşam boyu öğrencileri tanımlamanın bir yolu olarak öğrencilerin kapasitelerini kullanma durumlarını anlamak için yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin özerklik seviyelerini değerlendirip bunu bazı temel derslerdeki tutumlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda elde edilen önemli sonuçlardan biri de; öğrenci özerkliğinin yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği olmuştur. Bu sonucun mevcut çalışmadan elde edilen sonuçla paralellik göstermesi birbirini destekler niteliğe sahip olması açısından önem taşımaktadır.

5.1.2 Özerk Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Özerk öğrenme açısından farklı değişkenlere ilişkin bulgular çerçevesinde araştırmanın alt problemleri ele alınırken ortaokul öğrencilerinin özerk öğrenme düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada; özerk öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine, özerk öğrenme ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ise alt sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Alan yazında özerk öğrenme ile ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi kaynaklı araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte sonuçların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, özerk öğrenme ile yakından alakalı olması ve konuyla ilgili araştırmaların bu terim üzerine yoğunlaşması bakımından öz-yönetimli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar da bu kısımda ele alınmıştır.

Sakai, Takagi ve Chu (2010), Doğu Asya'da gelişen iletişimsel öğretim sonucunda ortaya çıkan özerk öğrenme fikriyle, Japonya ve Tayvan'daki öğrenciler üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenci özerkliği hakkında ne düşündükleri, sınıf yönetiminde nasıl yer almak istedikleri ve hangi durumların öğrenme tutumları açısından kız öğrencileri erkek öğrencilerden ayırdığı üzerine yoğunlaşmıştır. Doğu Asya'da cinsiyet ve özerklik arasındaki ilişki üzerine çok az araştırma mevcut olmasından dolayı cinsiyet değişkeni araştırmanın odak noktalarından biri olmuştur. Bu bağlamda, t-testi uygulanarak cinsiyet farklılıkları ele alınmış ve sonuçlar mevcut çalışmada da olduğu gibi birbirini destekler nitelikte kendini göstererek; kız öğrencilerin her açıdan anlamlı şekilde daha özerk olduğunu göstermiştir. Schulman (2009), yaptığı çalışmada, öğrenci öz-yönetimliliği ile cinsiyet arasında kız öğrencilerin daha yüksek puana sahip olduğu anlamlı bir ilişki

tespit etmiştir. Benzer başka bir araştırmada, Morris (1995), Öz-yönetimli Öğrenme Hazırlıbulunuşluk Ölçeği uygulayarak yaptığı çalışmada, öz-yönetimli öğrenme hazırlıbulunuşluğu ve cinsiyet arasında yine kızların daha yüksek puana sahip olduğu anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur ki bu iki sonuç özerk öğrenme ve cinsiyet alt boyutu arasında mevcut araştırmada tespit edilen kız öğrenciler lehine çıkan anlamlı farklılıkla birbirini desteklemektedir. Durr (1992), çalışmasında uyguladığı Öz-yönetimli Öğrenme Hazırlıbulunuşluk Ölçeği puanlarından elde ettiği sonuca göre örneklemindeki erkeklerin, kızlara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu anlamlı bir farklılık elde etmiştir. Önceki iki araştırmanın elde ettiği sonucun aksine bu çalışma farklı bir örnekleme sahip olması açısından özerk öğrenme ile cinsiyet alt boyutu arasında mevcut araştırmada tespit edilenin tam tersi bir ilişki ortaya koymuştur. Dixon (1992) ise yaptığı çalışmada cinsiyetin öz-yönetimli öğrenme hazırlıbulunuşluğu ile ilişkili olduğu fikrini destekler sonuçlar elde etmiştir ve özerk öğrenme ile cinsiyet alt boyutu arasındaki ilişkiyi desteklemiştir. Buna ek olarak, Ponton ve Hall (2003) tıpkı mevcut çalışmada elde edilen sonuçta olduğu gibi kendi çalışmalarında kızların erkek emsallerine göre daha yüksek özerk öğrenme düzeyine sahip olduğuna işaret etmiştir. Bu araştırmalar haricinde, uzay ve seyahat gibi çok çeşitli alanlardaki bireyleri içeren betimleyici özerk öğrenme araştırma verilerine göre cinsiyet genel dağılımı; kızların erkeklere oranla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermiştir (Carr, 1999; Derrick, 2001; Ponton, 1999). Bu bakımdan, mevcut çalışmayla benzerlik taşıyan bu sonuçlar birbirini desteklemektedir. Diğer yandan, araştırmadaki sınıf düzeyi alt boyutu ele alınırken alan yazında yaş alt boyutuna göre elde edilen ilişkiler de aynı doğrultuda olması bakımından bu bölümde hesaba katılmıştır. Bu bağlamda, Dixon (1992), Eyer (1993), Morris (1995) ve Fontaine (1996) çeşitli ölçekleri çeşitli katılımcı gruplarına uyguladıktan sonra özerk öğrenme etkinliklerine katılım sıklığını değerlendirerek öğrenci öz-yönetimliliği ile yaş arasında ilişki bulunduğuna işaret etmişlerdir. Bu yönüyle, söz konusu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırma dahilinde özerk öğrenme ve sınıf düzeyi alt boyutu arasındaki anlamlı farklılık birbirini destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Frisby (1991), tıp öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada Öz-yönetimli Öğrenme Hazırlıbulunuşluk Ölçeği puanları ve yaş arasında bir ilişki olduğunu belirtirken, Alspach (1991) da uyguladığı Öz-yönetimli Öğrenme Hazırlıbulunuşluk Ölçeği puanları ile yaş arasında olumlu ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, Durr (1992) ve Hanford (1991) ise yaptıkları çalışmalarda aynı ölçekten

(Öz-yönetimli Hazırbulunuşluk Ölçeği) elde ettikleri puanlar ile yaş arasında anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuna varmışlardır.

Deregözü (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin özerk öğrenme alışkanlıkları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak sınıf düzeyi değişkeni ve eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı fark olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Buna göre, mevcut çalışmada özerk öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine bulunan anlamlı farklılık bu çalışmayla benzerlik gösterirken sınıf düzeyi ile ilgili bulgularda farklı sonuçlar elde edilmiştir. İmre (2015) de cinsiyet değişkenine göre katılımcıların özerklik düzeyi farklılıklarını ele aldığı çalışmasında elde ettiği bulgulara göre anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar da mevcut çalışmada elde edilen kız öğrencilerin lehine çıkan farklılıkta olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha özerk öğrenciler olma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Varol ve Yılmaz (2010), erkek ve kız öğrenciler arasındaki sınıf içi ve dışındaki özerk dil öğrenme etkinlikleri açısından benzerlikleri ve farklılıkları ele almışlardır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran İngilizce öğrenme fırsatlarından daha fazla yararlandığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu aynı zamanda özgürce karar alabildikleri için kız öğrencilerin özerk öğrenme davranışlarını yordar niteliktedir. Alkan'ın (2015) öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken, sınıf düzeyi değişkenine göre herhangi bir farklılık saptanmamıştır. Bu bağlamda, bu iki çalışmanın cinsiyet değişkeni açısından birbirini desteklediğini söyleyebilirken sınıf düzeyi açısından farklı sonuçlar elde ettiğini görmekteyiz. Sınıf seviyesi değişkeni açısından mevcut çalışmada, sınıf seviyesi düştükçe özerk öğrenme düzeyinin yükseldiğini görmekteyiz. Bu doğrultuda, sınıf düzeyi dolayısıyla da yaş düştükçe artan özerk öğrenme düzeyi, ne kadar erken o kadar iyi sonucunu ortaya çıkartmaktadır fakat öğretmen adayları gibi mevcut çalışmaya nazaran üst yaş grupları üzerinde yapılan bu değerlendirmede ileri yaşlarda bu değişkenin anlamlı olmadığından söz edilebilir. Göçmez'in (2014) uzaktan eğitim öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerine yaptığı çalışmada da cinsiyet ve yaş değişkenlerinin anlamlı farklılığa sahip olması bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Koçak (2003), özerk dil öğrenmeye hazır olma durumları açısından

Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'na devam etmekte olan öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada kız öğrencilerin ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerin İngilizce öğrenirken daha yüksek bir motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışmada da kız öğrenciler ve düşük sınıf düzeyindeki öğrenciler lehine çıkan anlamlı farklılık bu çalışmayla birbirini doğrular niteliktedir. Üstünoğlu'nun (2009) üniversite öğrencilerinin özerk öğrenme yeterlilik ve sorumlulukları ile sınıf içi ve dışı özerk etkinliklere ilişkin algıları üzerine yaptığı çalışmada da yetenek ve etkinlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Ayrıca, özerk öğrenmeyle ilgili etkinliklerde kız öğrencilerin kendilerini erkeklerden daha yetkin ve daha katılımcı gördüğü sonucuna da varılmıştır. Bu bağlamda, kız öğrenciler lehine çıkan bu anlamlı derecede farklılık araştırma sonuçları açısından mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri Açısından Farklı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden olan, ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, yapılan çalışmada; yaşam boyu öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, yaşam boyu öğrenme ile sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazında mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer ve farklı yönde olan bulguları yurt dışı ve yurt içi kaynaklı çalışmalarla mukayese etmek bu ilişkilerin daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

Goodrich (2015), sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerindeki algılanan gelişim üzerine yaptığı çalışmada elde edilen veriler ışığında yaşam boyu öğrenme becerileri açısından algılanan kazanımlarda farklılık olup olmadığını saptamak için Yaşam Boyu Öğrenme Yeteneği İndeksi sonuçlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve etnik köken değişkenleri açısından karşılaştırmaktadır. Çalışmanın sonuçlarından sadece mevcut çalışmayla ilgili olan cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini göz önüne aldığımızda a) kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır, sonucu birbirini destekler niteliğe sahipken; b) son sınıf öğrencileri ile birinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık vardır, sonucu

ise mevcut çalışmada yaşam boyu öğrenme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığına dair elde edilen sonuçla farklılaşmaktadır. Chang, Wu ve Lin (2012) çalışmalarında Tayvan’da yaşam boyu öğrenmedeki yetişkin yükümlülüğü durumunu incelemiştir. Cinsiyet ve sosyo ekonomik durum eğitime eşit erişimde büyük öneme sahiptir düşüncesiyle belirli bir ülkede bu değişkenler yaşam boyu öğrenmede yetişkin yükümlülüğü ile ilişkili midir? sorusuna cevap aranmıştır. Çeşitli sonuçlara varılmakla birlikte mevcut araştırmayla ilgili olması bakımından sadece cinsiyet değişkenini ele aldığımızda cinsiyetin diğer değişkenlerle güçlü ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öyle ki, mevcut çalışmada da kız öğrenciler lehine çıkan anlamlı farklılık bu araştırma tarafından desteklenmiştir. Sonuçlar ışığında, düşük ve orta sosyo-ekonomik sınıfta yer alan kadınlar yaşam boyu öğrenmede erkeklere göre daha fazla yer alma eğilimindedirler. Aksine, erkeklerin yaşam boyu öğrenmede yer alması ise sıklıkla kariyer ya da işle ilgili nedenlerdendir. Benzer diğer bir araştırmada, Silberstang (2011), kadınlara ait yaşam boyu öğrenme üzerindeki çeşitli değişkenleri incelemiş ve cinsiyet rolünün öğrenilmesinin yaşam boyu öğrenmede kritik bir bileşen olduğunu öne sürmüştür. Bu doğrultuda, cinsiyet rolü basamaklıplarının tüm dünyadaki kadınlar için eğitime erişmede, eğitim alacağı konuyu seçmede ve kariyer tercihlerinde engeller yaratacağı sonucuna varmıştır. Bu yüzden, cinsiyetçi bir toplum içerisinde var olan bu konudaki engellerin çözümlenmesi hususuna çalışmasıyla açıklık getirmeyi hedeflemiştir. Jansen-Simmermon (2009) ise bir öğrencinin öğrenimini devam ettirmek isteşinin yaşam boyu öğrenmenin kapsamlı çalışması dâhilinde büyük öneme sahip olduğunu ifade ederek yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimde derin kökleri olduğunu belirtmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenci ön lisans derecesini bitirip sonucunda yükseköğretim derecesini sürdürdüğünde, onu bu ileri seviyedeki eğitime katılmaya yönlendiren motivasyonu anlamak oldukça önemlidir. Bu konu üzerine olan çalışmasında, iki yıllık bir üniversitedeki öğrencileri ileri düzeydeki eğitimi almalarına motive etmiş olabilecek eğitim deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcılar yaşamlarında fazladan bir memnuniyet faktörü elde etmek için ileri düzeyde eğitimi tercih ettiklerini ve sürekli ya da yaşam boyu öğrenenlere dönüştüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ilerideki çalışmalarında özerk olma ve eğitimlerini sürdürmede ihtiyaç duyduğu destekleyici çevreyi sağlamak için çeşitli unsurların da uyum içerisinde çalışmasının önemli olduğu öne sürülmüştür. Bu iki çalışmada

mevcut çalışmayla benzer değişkenler incelenmese de yaşam boyu öğrenme ile ilgili fikirler vermesi açısından anlamlı görülmüştür.

Coşkun (2009), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi ve bir dizi değişkenle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın temel sonuçlarından sadece mevcut çalışmayla ilişkili olanlar ele alındığında; sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı fakat cinsiyete göre kız öğrencilerin puan ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmadaki yaşam boyu öğrenme ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki bu çalışmada elde edilen sonuçlarla aynı ve birbirini destekler niteliktedir. Akkuş (2008), yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığının, matematik okur-yazarlığının ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Bu değerlendirmedeki cinsiyet farkını ortaya koyan sonuçlar mevcut çalışmaya ışık tutması açısından ele alınacak olursa; Türkiye fen bilimleri okur-yazarlığı becerisinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha iyi bir performans göstermiştir. Türkiye matematik okur-yazarlığı becerisinde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre 6 puan fark ile daha iyi bir performans göstermiştir. Türkiye okuduğunu anlama becerisinde, yapılan üç PISA araştırmasında da, okuduğunu anlama becerisi ölçeği verilerine göre kız öğrenciler lehine belirgin bir fark gözlenmiştir. Türkiye OECD ülkeleri içinde kız ve erkek öğrencilerin farkına göre olan sıralamada orta sıralarda yer almaktadır. Bu sonuçların arzu edilen seviyede olmaması 1998 ilköğretim programlarının PISA'da ölçülen becerileri içermemesiyle açıklanabilir ancak; hazırlanan 2004 ilköğretim programları söz konusu yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen niteliklere sahiptir. Diğer yandan, yaşam boyu öğrenme ve cinsiyet değişkeni üzerine öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik araştırmalar yoğunluk göstermekle birlikte mevcut çalışmaya ışık tutmaları bakımından incelenmeleri faydalı olacaktır. Zira mevcut çalışmada cinsiyet değişkeni açısından elde edilen anlamlı farklılıkla paralellik gösteren ve göstermeyen diğer araştırmalar bu çalışmanın bulgularının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu

bağlamda, mevcut çalışmayla hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi açısından paralellik göstermeyen çalışmalardan biri olan; Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasını amaçlayan araştırmasında elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu, cinsiyete göre farklılaşmadığı; birinci sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmayı bulgular yönünden desteklemeyen diğer bir çalışmada; Savuran (2014), İngilizce öğretmen adaylarının mentorlarına ve diğer İngilizce öğretmenlerine kıyasla yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerine referansla yapılan karşılaştırmalarda, cinsiyetin ve hizmet süresinin bir fark yaratmadığı ancak yaşın ve mezun olunan bölümün istatistiksel farklar ortaya konduğu kaydedilmiştir. Öğretmenler üzerine yapılan başka bir çalışmada, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen araştırmasında Yaman (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek düzeyde bulurken, öğretmenlerin bu eğilimlerinin cinsiyet faktöründen etkilenmediğini tespit etmiştir. Yapılan araştırmayı cinsiyet değişkenine göre desteklemeyen diğer bir araştırmada Yıldırım (2015), sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını Avrupa Birliği'nin ortaya koyduğu 8 anahtar yeterlik çerçevesinde incelemiş ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik algıları ölçeği nicel verilerine göre, öğretmenlerin yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur fakat bu yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine de çalışmanın verileri aracılığıyla ulaşmıştır. Özçiftçi'nin (2014) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışma ise yaşam boyu öğrenme ve cinsiyet değişkeni arasında elde edilen anlamlı farklılık bakımından mevcut çalışmayı desteklemektedir. Çalışma sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer başka bir çalışmada Kılıç ve Tuncel (2015), ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet ve kıdemin etkili olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmayı destekler nitelikteki benzer sonuçların

elde edildiği Akcaalan'ın (2016) alışmasında niversite ğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri açısından çeşitli değişkenlerde oluşan farklılıklar incelendiğinde; yaşam boyu öğrenme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık mevcutken sınıf düzeyi değişkeni arasında ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

5.2 GENEL SONUÇ VE ÖNERİLER

5.2.1 Genel Sonuç

Yapılan araştırmada, öncelikli olarak özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının birbiriyle ilişkili oldukları ve özerk öğrenme alt boyutları olan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alişkanlıkları düzeylerinin yaşam boyu öğrenme düzeyini olumlu yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular ışığında, kişinin kendi öğrenmesinin kontrolünü eline aldığı öğrenme biçimi olarak ele aldığımız özerk öğrenmenin, kişinin yaşamı boyunca deneyimlediği tüm öğrenme yaşantıları olarak ifade ettiğimiz yaşam boyu öğrenmeyi arttıracadığı ifade edilebilir. Ayrıca, söz konusu değişkenlerin özerk öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkileri yordayıcılığı bu çalışmanın özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme alan yazınına belirgin bir katkı sağlayacağını göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmada ve alan yazındaki birçok çalışmada olduğu gibi hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu görülürken, uygulanan ölçek puanlarına göre kızların erkeklere göre çoğunlukla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise özerk öğrenme ile anlamlı bir farklılık söz konusuyken, yaşam boyu öğrenme ile anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. zerk ğrenme ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki anlamlı farklılık, araştırmanın örnekleme dâhilindeki alt sınıf ortaokul ğrencilerinin lehine ($6 > 7 > 8$) tespit edilerek st sınıflara geçildikçe daha düşük puanların elde edilmesiyle açıklanmıştır. Sonuç olarak, araştırma bulgularının özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme alanındaki literatürle büyük oranda birbirini desteklediği ve aynı zamanda araştırma grubu açısından özgün sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

5.2.2 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu ve özerk öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, özerk öğrenme düzeyini yansıtan bağımsız öğrenme ve ders çalışma alışkanlıkları alt boyutlarının düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme düzeyi de artmaktadır. Bu bakımdan, özerk öğrenme yeteneğine sahip öğrenciler yetiştirmede bağımsız öğrenebilen ve olumlu ders çalışma alışkanlıklarına sahip öğrencilerin varlığı ve niceliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması yaşam boyu öğrenme açısından da olumlu sonuçlar meydana gelecektir. Özerk öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi destekliyor olması yaşam boyu öğrenme programları ve çalışmalarında, planlama ve uygulama açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, bir yaşam stili olarak yaşam boyu öğrenme kavramını yaygınlaştırmak, uygulanabilirliğini arttırmak ve her öğrenciye eşit imkân durumunu sağlamak açısından özerk öğrenme kavramıyla olan ilişkisini güçlendirmek ve birbirini destekler nitelikleri ortaya koymak amacıyla özerk öğrenen bireyler yetiştirmede “*öğrenmeyi öğrenme*” üzerine yoğunlaşan çalışmalar yapılabilir. Diğer yandan, cinsiyet değişkenine göre birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme değişkeni için kız öğrencilerin lehine çıkan olumlu yönde anlamlı farklılık konuyla ilgili farkındalık yaratmak gerektiğinde erkek öğrencilerden oluşan gruplara daha farklı yaklaşımlar gerektiğinin bir işaretidir. Benzer şekilde, daha yüksek puanlara sahip kız öğrenciler için ise cinsiyet bakımından yatkın olma durumunu bir avantaja dönüştürmek çalışmanın bulgularını işe yarar kılma konusunda kuşkusuz büyük önem taşımaktadır.

5.2.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın farklı örneklem gruplarında veya daha geniş bir örnekleme gerçekleştirilmesi bulguların genellenebilirliğini arttırmak açısından olumlu sonuçlar oluşturabilir. Zira çalışmanın örnekleme Sakarya ilindeki üç ortaokulla sınırlıdır. Ayrıca özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişki bu çalışmada kullanılan cinsiyet ve sınıf düzeyi dışında daha farklı değişkenler ile de incelenebilir. Bu bağlamda, özerk öğrenme konusunda Türkiye özelinde alan yazın incelemesi

sonucu ortaya çıkan yabancı dil öğrenimi üzerine yoğunlaşmış sınırlı sayıdaki araştırma içerisinde bu çalışma alan yazına farklı bir boyut kazandırsa da yeni araştırmalar daha farklı değişkenler ve çalışma grupları ile gerçekleştirilebilir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen bu çalışma, yaşam boyu öğrenen özerk öğrenciler yetiştirme konusunda sınıf düzeyi değişkenine göre ne kadar erken o kadar iyi sonucunu vererek konuyla ilgili olası çalışmalara ışık tutmuştur. Bu bilgi ışığında, üniversite öğrencileri veya yetişkinler gibi farklı çalışma gruplarındaki sonuçları tespit edebilmek adına farklı çalışmalar da yapılabilir. Diğer yandan, araştırmanın kuramsal çerçevesinde de belirtildiği üzere özerk öğrenmede öğretmenin de rolü bulunmaktadır. Bu yüzden ileride yapılacak çalışmalar, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme bağlamında, öğretmenin rolü açısından da detaylı olarak ele alınabilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı içerisinde, öğrencinin nasıl öğrendiğini, öğretmenin de nasıl öğrettiğini veriler ışığında ortaya koymada öğretmen ve öğrencilerin özerklik algı ve tutumlarının çok yönlü incelenmesi bu bakımdan sonraki çalışmaları olumlu yönde etkileyecektir. Diğer yandan, psikolojik faktörlerin özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi de ileriki çalışmalarda daha detaylı sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Hem özerk öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme üzerinde büyük etkisi olan teknolojik gelişmeler ışığında ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen ve bir süredir kullanılan Dinamik Eğitim (DynEd) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi çevrim-içi eğitim sistemleri özerk öğrenmeyi direkt olarak destekler niteliklere sahip olmakla birlikte her öğrenciye sağlanan tablet bilgisayarların özerk öğrenmeyi ve dolayısıyla da yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştıracağı öngörülerek bu konuda gelecekte farklı çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abukari, A. (2005). Conceptualizing Lifelong Learning: A Reflection on Lifelong Learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40(2), 143-154.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, M. F. (2015). *Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alspach, J. (1991). *The Self-Directed Learning Readiness of Baccalaureate Nursing Students*. (Doctoral dissertation, University of Maryland College Park, 1991). *Dissertation Abstracts International*, 52, 1980.
- Anderson, N. J. (2002). *The Role Of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A., and Scharff, E. (2000). Transcending The Individual Human Mind—Creating Shared Understanding Through Collaborative Design. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 7(1), 84-113.
- Arslan, S., and Akcaalan, M. (2015). The Adaptation And Validation Of The Turkish Version of The Lifelong Learning Scale (LLS). *The Journal Of International Educational Science*, Issue:4, 449-455.
- Arslan, S., and Yurdakul, C. (2015). Turkish Adaptation and Validation of Autonomous Learning Scale. (Özerk Öğrenme Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlilik Çalışması.) *Journal of International Social Research*, 8(39), 565-569.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: NY: W. H. Freeman and Company.
- Barfield, A., and Brown, S. H. (Eds.) (2007). *Reconstructing Autonomy in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, UK: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in Language Teaching and Learning: State of the Art. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P., and Voller, P. (2014). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London and New York. Routledge.
- Bentley, T. (2000). *Facilitation*. Second Edition. Gloucestershire, England: The Space Between Publishing.
- Bereiter, C, and Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Self-Directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.
- Boud, D. (1981). Toward Student Responsibility for Learning. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning* (pp. 21-37). London: Kogan Page.
- Boyatzis, R. E. (2002). Unleashing the Power of Self-directed Learning. In R. Sims (Ed.), *Changing the Way We Manage Change* (pp.13-32). NY: Quorum Books.
- Broady, E. and Kenning, M.-M. (1996). Learner autonomy: An Introduction to the issues. In E. Broady & M.-M. Kenning (Eds.), *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching* (pp. 9-22). London: Association for French Language Studies.
- Brockett, R. G., and Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*. London, UK: Routledge.
- Bryce, J. (2004). Different Ways that Secondary Schools Orient to Lifelong Learning. *Educational Studies*, 30(1), 53-64.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 94104-1310.
- Candy, P. C. (2000). Reaffirming a Proud Tradition: Universities and Lifelong Learning. *Active Learning in Higher Education*, 1(2), 101-125.
- Candy, P. C., Crebert, R. G., and O'Leary, J. (1994). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. Canberra: Australian Government Printing Services.
- Carr, P. B. (1999). *The Measurement of Resourcefulness Intentions in the Adult Autonomous Learner*. Unpublished Ph. D dissertation, The George Washington University.
- Carroll, J. M., Beth Rosson, M., Isenhour, P. L., Van Metre, C., Schafer, W. A., and Ganoë, C. H. (2001). MOOsburg: Multi-user Domain Support for a Community Network. *Internet Research*, 11(1), 65-73.
- Carroll, J. M., Rosson, M. B., Dunlap, D., and Isenhour, P. (6 – 9 January 2003). Frameworks for Sharing Knowledge: Toward a Professional Language for Teaching Practices, in Proceedings of HICSS-36: *Hawaii International Conference on System Sciences (Kona)*, IEEE Computer Society (publication in IEEE Digital Library).
- Chan, V., Spratt, M., and Humphreys, G. (2002). Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours. *Evaluation & Research in Education*, 16(1), 1-18.
- Chang, D. F., Wu, M. L., and Lin, S. P. (2012). Adults Engaged in Lifelong Learning in Taiwan: Analysis by Gender and Socioeconomic Status. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 310.
- Chen, S. H. (2007). *Relationship Between Lifelong Learning and Life Satisfaction in Older Adults in Taipei Metropolitan, Taiwan*. Doctoral Dissertation, Lynn University.
- Chene, A. (1983). The concept of autonomy: A Philosophical Discussion. *Adult Education Quarterly*, 34, 38-47.

- Colton, A. R. (1965). *The Soul and the Ethic*. Marina Del Rey, CA: Book Graphics, Inc.
- Commission of the European Communities (2005). *Lifelong Learning and Key Competences for All: Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion*.
- Confessore, G. J. (1992). An Introduction to the Study of Self-directed Learning. *Guideposts to Self-directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts*, 1-6.
- Corno, L. (1994). Student Volition and Education: Outcomes, Influences, and Practices. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance* (pp. 229-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Cotterall, S., and Crabbe, D. (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cropley, A. J. (1978). Some Guidelines for the Reform of School Curricula in the Perspective of Lifelong Education. *International Review of Education*, 24(1), 21-33.
- Cropley, A. J. (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking*. UIE Monographs, 8. Unesco Institute for Education, Feldbrunnenstrasse 58, D 2000 Hamburg 13, Federal Republic of Germany (DM 3.50).
- Dam, L. (1995). Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice, Dublin: Authentik. *Language Learning Resources Ltd*.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., and Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272.
- Delors, J. (1996). Report to UNESCO on Education for the 21st Century-Learning: The Treasure Within.

- Demirtaş, İ. (2010). *Üniversite İngilizce Hazırlık Eğitiminde Özerk Öğrenme Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deregözü, A. (2014). *German Language Teacher Education in the Context of Autonomous Learning: A sample of İstanbul University. (Özerk Öğrenme Bağlamında Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi örneği.)* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Derrick, M. G. (2000). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning*. Doctoral Dissertation, The George Washington University.
- Derrick, M. G. (2001). The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning. (Doctoral Dissertation. The George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62(05), 2533B.
- Derrick, M. G. (2002). Persistence and the Adult Autonomous Learner. In: HB Long, Associates (Eds.), *Twenty-first Century Advances in Self-directed Learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press. pp: 13-30.
- Derrick, M. G., Carr, P. B., and Ponton, M. K. (2003). Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners. *New Horizons in Adult Education*, 17(2), 4-10.
- Derrick, M. G., Ponton, M. K., and Carr, P. B. (2004). A Comparative Analysis of Learner Autonomy in Online and Face-to-face Settings. *Paper Presented at the 18th International Self-Directed Learning Symposium*, Cocoa Beach, FL.
- Derrick, M. G., Ponton, M. K., Carr, P. B., Rovai, A. P., and Coe, J. G. (2007). Review of the Finding on the Relationship of Curiosity and Autonomous Learning. *Paper Presented at the 21st International Self-Directed Learning Symposium*, Cocoa Beach, FL.
- Derrick, M. G., Rovai, A. P., Ponton, M., Confessore, G. J., and Carr, P. B. (2007). An Examination of the Relationship of Gender, Marital Status, and Prior Educational Attainment and Learner Autonomy. *Educational Research and Review*, 2(1), 1-8.

- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1993). Talking Shop Aspects of Autonomous Learning. *ELT journal*, 47(4), 330-336.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dixon, W. B. (1992). *An Exploratory Study of Self-directed Learning Readiness and Pedagogical Expectations About Learning Adult Inmate Learners in Michigan*. Doctoral diss., Michigan State University.
- Durr, R. E. (1992). *An Examination of Readiness for Self-directed Learning and Selected Personnel Variables at a Large Midwestern Electronics Development and Manufacturing Corporation*. Doctoral dissertation, Florida Atlantic University.
- Eden, D. (1998). Pygmalion, Goal setting, and Expectancy: Compatible Ways to Boost Productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639-652.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: European Commission.
- Eyer, J. (1993). *Self-directed Continuing Learning Characteristics and Perceptions of Professional Autonomy in Senior Baccalaureate Nursing Students*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. Unesco
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. United Kingdom UK, Trentham Books, Ltd.
- Fischer, G. (1998). Conceptual Frameworks and Innovative Computational Environments in Support of Self-directed and Lifelong Learning. *Report to BMBF, Center for Lifelong Learning and Design, University of Colorado in Boulder*.
- Fischer, G. (1999, April). Lifelong Learning: Changing Mindsets. In *7th International Conference on Computers in Education on "New Human*

- Abilities for the Networked Society*"(ICCE'99, Chiba, Japan), IOS Press, Omaha (pp. 21-30).
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning-more than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265.
- Fischer, G. (2001). Lifelong Learning and its Support with New Media. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 13, 8836-8840.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Fisher, M., King, J., and Tague, G. (2001). Development of a Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525.
- Fisher, S. M. (2004). *Autonomous Learning in the Leadership Construct of Challenging the Process*. Regent University.
- Fontaine, R. H. (1996). *Participation in Self-directed Learning by Older Adults*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi.
- Fowler, J., and Gudmundsson, A. (2003). Group Facilitation: A Case Study of Student-centered Autonomous Learning.
- Friesen, N., and Anderson, T. (2004). Interaction for Lifelong Learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687.
- Frisby, A. J. (1991). *Self-directed Learning Readiness in Medical Students at the Ohio State University*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.
- Gardner, D., and Miller, L. (1999). *Establishing Self-access: From Theory to Practice*. UK: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. *Canada: The University of Western Ontario*.
- Garland, H. (1985). A Cognitive Mediation Theory of Task Goals and Human Performance. *Motivation and Emotion*, 9, 345-367.
- Garrison, D. R. (1989). Facilitating Self-directed Learning: Not a Contradiction in Terms. *Self-directed learning: Emerging Theory and Practice*, 53-62.

- Garrison, D. R. (1997). Self-directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Goodrich, A. T. (2015). *An Investigation of the Perceived Development of the Life-Long Learning Skills of Division I Student-Athletes*. Doctoral dissertation, University of South Florida.
- Göçmez, L. (2014). *Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning. (Uzaktan eğitim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme inançları ve otonom öğrenmeye hazırbulunuşlukları.)* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64(1), 55-117.
- Guglielmino, L. M. (1992). Understanding and Facilitating Adult Learning. *Guideposts to Self-directed Learning: Expert Commentary on Essential Concepts*, 112-121.
- Hager, P. (2004). Lifelong Learning in the Workplace? Challenges and Issues. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 22-32.
- Haggard, P., and Tsakiris, M. (2009). The Experience of Agency Feelings, Judgments, and Responsibility. *Current Directions in Psychological Science*, 18(4), 242-246.
- Hanford, G. (1991). *Comparison of Self-directed Learning Readiness Scores Among Nurses in Critical-care and Medical-surgical Areas*. Master's thesis. California State University.
- Hiemstra, R. (1992). Self-directed Learning: From Theory to Practice. *Confessore, Gj & Confessore, Sj eds*, 99-111.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1988). Introduction: General Presentation. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application* (pp. 5-18). Strasbourg: Council of Europe.

- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Learner Who Continues to Participate to Learn*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hsieh, H. C. (2010). *Self-access Center and Autonomous Learning: EFL College Students' Motivations, Activities and Perceptions of Learning Effectiveness* Doctoral Dissertation, Indiana University.
- Illeris, K. (2002, October). Lifelong learning—From the Perspective of the Learners. In *Introductory Presentation for the Workshop on Motivation and Lifelong Learning at the Danish EU Presidency Conference*. Recuperado em (Vol. 5, No. 05, p. 2004).
- İmre, N. (2015). *An Investigation into Relationship between Degree of Learning Autonomy, Academic and Social Variables. (Yabancı Dil Olarak İngilizce'yi Özerk Öğrenmenin Derecesi ve Diğer Akademik ve Sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir Çalışma.)* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jansen-Simmermon, W. (2009). *A Study of a Two-Year College and How It Fosters Lifelong Learning and Empowerment*. Doctoral Dissertation, Doctoral Dissertation, The University of South Dakota.
- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary Of Adult And Continuing Education*. London and New York Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning* (3rd Ed.). New York: Routledge Falmer.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. Routledge.
- Jeffs, T. and Smith, M. K. (2011). What is Informal Education?. *The Encyclopaedia of Informal Education*. Retrieved: 05.02.2016. <http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/>.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205-220.

- Karabıyık, A. (2008). *The Relationship Between Culture of Learning and Turkish University Preparatory Students' Readiness for Learner Autonomy*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, H., ve Tuncel, Z. A. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *ijocis*, 4(7).
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., and Egnatoff, W. J. (2010). Development of a Scale to Measure Lifelong Learning. *International Journal Of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Koçak, A. (2003). *A Study On Learners' Readiness for Autonomous Learning Of English as a Foreign Language*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University. Institute of Social Sciences. Ankara.
- Lindeman, E. C. (1925). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic. (Republished in 1961 by Harvest House.)
- Little, D. (1988). Autonomy and Self-directed Learning: An Irish Experiment. In H. Holec (Ed.), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application* (pp. 77-83). Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System* 23.2, 175-181.
- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. In A. Barfield & S. H. Brown (Eds.), *Reconstructing*

- Autonomy in Language Education* (pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An Anatomy and Framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future *Research* (NALL Working Paper # 21-2001). Toronto, Ontario: Centre for the Study of Education and Work. (ERIC Document Reproduction Service No. ED452390).
- Livneh, C. (1988). Characteristics of Lifelong Learners in the Human Service Professions. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 149-159.
- Long, H. B. (1989). *Self-directed Learning: Emerging Theory and Practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional Development and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Long, H. B. (1998). Theoretical and Practical Implications of Selected Paradigms of Self-directed Learning. In H. B. L. Associates (Ed.), *Developing Paradigms for Self-directed Learning* (pp. 1-14). Norman, OK: Public Managers Center, College of Education, University of Oklahoma.
- Macaskill, A., and Taylor, E. (2010). The Development of a Brief Measure of Learner Autonomy in University Students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-361.
- Markkula, M., Van der Perre, G., and Claeys, C. (2000). Why Would Universities be in Place to Offer Learning on Demand? In A. Rocha-Trindade (Ed.), *New learning. Plenary review papers of the Lisbon 2000 European conference: 'ODL Networking for Quality Learning'* (pp. 327-339). Lisbon, Portugal: Universidade Aberta.
- Maslow, A. H. (1971). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- McCann, J. M. (1995). Education on Demand. Fuqua School of Business. Duke University. Retrieved: 16.02.2016. <http://people.duke.edu/~mccann/cyb-educ/edondmd.htm>.

- McCombs, B. L. (1991). Motivation and Life-long Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- Merriam, S. B., and Brockett, R. G. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. in S. Merriam. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., and Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., and Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Meyer, D. A. (2001). The Measurement of Intentional Behavior as a Prerequisite to Autonomous Learning (Doctoral Dissertation, The George Washington University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 61, 4697.
- Mezirow, J. (1984). A Critical Theory of Adult Learning and Education. In S. B. Merriam (Ed.), *Selected Writings on Philosophy and Adult Education* (pp. 123-139). Malibar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Morris, S. S. (1995). *The Relationship Between Self-directed Learning Readiness and Academic Performance in a Nontraditional Higher Education Program*. Doctoral dissertation, The University of Oklahoma.
- Nakata, Y. (2014). Self-regulation: Why is it Important for Promoting Learner Autonomy in the School Context? *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 342-356.
- Nerland, M. (2008). Knowledge Cultures and the Shaping of Work-based Learning: The Case of Computer Engineering. *Vocations and Learning*, 1(1), 49-69.
- Ng, S. F., and Confessore, G. J. (2010) The Relationship Of Multiple Learning Styles To Levels Of Learner Autonomy. *International Journal Of Self-Directed Learnin*, 7(1), 1-14.
- Ng, S., Confessore, G., Yusoff, Z., Aziz, N., and Lajis, N. (2011). *Learner Autonomy and Academic Performance Among Undergraduate Students*. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 669-679.

- Nordgren R. D. (2006, Feb). E-Journaling: Progressive Educational Practices and Environments in Sweden: Preparing Students to Live and Work in the Global Age. *Current Issues in Education* [On-line], 9(5).
- Nordstrom, N. M. (2008). Top 10 Benefits of Lifelong Learning. Published at http://www.selfgrowth.com/articles/Top_10_Benefits_of_Lifelong_Learning.html. Retrieved: 11.02.2016.
- Nunan, D. (1997). Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp.192-203). New York: Addison Wesley Longman.
- Nyikos, M., and Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information Processing Theory and Social Psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998a). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1998b). *Education Policy Analysis 1998*, Paris: OECD.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2013). *Experienced and Novice Teachers' Perceptions on Autonomous Language Learning. (Tecrübeli ve Tecrübesiz Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme Hakkındaki Algıları.)* Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palfreyman, D., and Smith, R. C. (Eds.). (2003). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Parkinson, A. (1999, November). Developing the Attribute of Lifelong Learning. In *Frontiers in Education Conference, 1999. FIE'99. 29th Annual* (Vol. 1, pp. 11A1-16). IEEE.

- Ponton, M. K. (1999). The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Personal Initiative in Autonomous Learning. (Doctoral Dissertation, The George Washington University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60, 3933.
- Ponton, M. K., and Carr, P. B. (1999). *A Quasi-linear Behavioral Model and an Application to Self-directed Learning* (NASA Technical Memorandum 209094). Hampton, VA: NASA Langley Research Center.
- Ponton, M. K., and Carr, P. B. (2000). Understanding and Promoting Autonomy in Self-directed Learning. *Current Research in Social Psychology* [Online], 5(19).
- Ponton, M. K., and Hall, J. M. (2003). The Relationship Between Postsecondary Education and Personal Initiative for Adult Learners. *Current Issues in Education*, [On-line], 6(17).
- Rosenbaum, M. (1980). A Schedule for Assessing Self-control Behaviors: Preliminary Findings. *Behavior Therapy* 11, 109-121.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control Under Stress: The Role of Learned Resourcefulness. *Advances in Behavior Research & Therapy* 11(4), 249-258.
- Rosson, M. B., Carroll, J. M., Seals, C. D., and Lewis, T. L. (2002, June). Community Design of Community Simulations. In *Proceedings of the 4th Conference on Designing Interactive Systems: Processes, Practices, Methods, and Techniques* (pp. 75-83). ACM.
- Sakai, S., Takagi, A., and Chu, M. P. (2010). Promoting Learner Autonomy: Student Perceptions of Responsibilities in a Language Classroom in East Asia. *Educational Perspectives*, 43, 12-27.
- Savuran, Y. (2014). *Life-Long Learning Competencies Of Prospective English Language Teachers In Comparison With Their Mentors*. Master Thesis, Hacettepe University Graduate School Of Educational Sciences, Ankara.
- Schulman, J. M. (2009). *A Comparison Between Traditional and Problem Based Learning Medical Students as Self-directed Continuing Learning*. Unpublished Ph. D Dissertation, Northern Illinois University.

- Silberstang, J. (2011). Learning Gender: The Effects of Gender-role Stereotypes on Women's Lifelong Learning and Career Advancement Opportunities. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. Oxford University Press, New York, 370-388.
- Sinclair, B. (1997). Learner Autonomy: The Cross Cultural Question. *IATEFL Newsletter*, 139, 12-13.
- Smith, J., and Spurling, A. (2001). *Understanding Motivation for Life-long Learning*. Leicester: NIACE.
- Smith, M. K. (2001) The Learning Organization. *The Encyclopedia of Informal Education*, [On-line] <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>. Retrieved: 05.02.2016.
- Smith, R. (2000). Starting with Ourselves: Teacher-learner Autonomy in Language Learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 89–99). Harlow, UK: Longman.
- The European Association for University Lifelong Learning (2009). *The Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*.
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher Autonomy: A Vygotskian Theoretical Framework*. CLCS Occasional Paper No. 48. ISSN 0332 3889.
- Tuijnman, A. (2003). Measuring Lifelong Learning for the New Economy. *Compare*, 33(4), 471-482.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- UNESCO Institute for Education (ed.) (1997). *CONFINTEA: Adult Education*, Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Üstünlüoğlu, E. (2009). Autonomy in Language Learning: Do student take responsibility for their Learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148-169.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

- Varol, B. ve Yılmaz, S. (2010). Similarities and Differences Between Female and Male Learners: Inside and Outside Class Autonomous Language Learning Activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 237-244.
- Wang, H. (2003). Lifelong Learning in Information Age. *Unpublished Paper*.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted Language Learning: An Introduction. *Multimedia Language Teaching*, 3-20.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Ability of L2 Learners, *Language Learning*, 37(4), 573-597.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International Ltd.
- Williamson, B. (1998). *Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning*. Leichestre: NIACE.
- Yaman, F. (2015). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeaxlee, B. A. (1929). Lifelong Education. *London: Cassell*.
- Yıldırım, Z. (2015). *Classroom Teachers' Views and Efficacy Perceptions on Lifelong Learning. (Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri)*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1- YÖNERGE

Saygıdeğer Katılımcı,

Bu formdan elde edilecek veriler Sakarya Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Cevaplarınız gizli tutulacak ve ad-soyad bilgisi istenmeyecektir. Sizden istenen, her ifade için olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte olduğunuz durumu yansıtacak şekilde cevaplar vermenizdir. Bölümlerden önceki ifadeleri dikkatlice okumanızı, herhangi bir bölümü boş bırakmamanızı ve bir soru için birden fazla seçenek işaretlememenizi önemle rica eder, katılımınız için teşekkür ederim.

Cengiz YURDAKUL

EK 2 - KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan bu kısa formda çeşitli sorular bulunmaktadır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplandırmanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz? ♂ Erkek () ♀ Kız ()

2) Yaşınız? (.....)

3) Sınıfınız? 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()

EK 3- ÖZERK ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yeni öğrenme deneyimlerini severim.	1	2	3	4	5
2	Bilinen şeyleri yeni yöntemlerle yapma fikrine açığım.	1	2	3	4	5
3	Zorluklarla başa çıkmayı severim.	1	2	3	4	5
4	Yeni konular hakkında kendi kendime bilgi edinmeyi severim.	1	2	3	4	5
5	Dersler zor olduğunda bile sabırla çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
6	Ödev son teslim tarihleri beni derse daha iyi motive eder.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme deneyimlerimle ilgili sorumluluk alırım.	1	2	3	4	5
8	Zaman yönetimim iyidir.	1	2	3	4	5
9	Ödev teslim tarihlerine uymada iyiyim.	1	2	3	4	5
10	Etkili çalışma için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Derse başlamak için asla bahane üretmem.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime çalışmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5

EK 4- YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.						
1	Eğitimimi kendim planlamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
2	Birden fazla çözümü olan problemleri tercih ederim.	1	2	3	4	5
3	Beklenmedik problemlerle baş edebilir ve ortaya çıktıkları anda bu problemleri çözebilirim.	1	2	3	4	5
4	Belirsiz durumlarda kendimi huzursuz hissetmem.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının karışıklık olarak gördüğü durumları çözümleyerek anlam verebilirim.	1	2	3	4	5
6	Kendi eğitimim hakkında ve eğitimimi nasıl geliştireceğim konusunda pek düşünmem.	1	2	3	4	5
7	Kendi kendini idare eden bağımsız bir öğrenci olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Başkalarının benim başarı durumumu bir öğrenci olarak değerlendirecek kadar benden daha iyi durumda olduklarını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrenmeyi, sadece öğrenmek adına severim.	1	2	3	4	5
10	Akademik eğitimimi, pratik konularla ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
11	İhtiyacım olan bilgiyi nerede kullanacağım konusunda genellikle zorluk çekmem.	1	2	3	4	5
12	Yeni bir materyal ile karşılaştığımda, daha önce öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Okulda öğrendiklerime anlam kazandırmak benim sorumluluğumdur.	1	2	3	4	5
14	Yeni bir şey öğrendiğimde, detaylarla ilgilenmek yerine “büyük resme” odaklanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Cengiz YURDAKUL, 1986 yılında İzmit'te doğmuştur. 2004 yılında Sakarya Anadolu Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini, 2004 – 2008 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından, 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulda İngilizce Öğretmeni olarak göreve başlamıştır ve halen bu göreve devam etmektedir. 2014 Güz yarıyılında ise Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Programı'na başlamıştır.

e-mail: cengizyurdakul@hotmail.com