



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE
PIYANO ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

GİZEM GEDİK

DENİZLİ – 2022

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİ İLE
PIYANO ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

GİZEM GEDİK

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Serkan DEMİRTAŞ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak

İmza

Başkan: Prof.Dr.Ufuk YAĞCI

Üye: Prof. Enver TUFAN

Üye: Dr.Öğr.Üyesi Serkan DEMİRTAŞ (Danışman)

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı ile

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Gizem GEDİK

TEŞEKKÜR

Tezimin gerçekleşmesinde, kendisinden rendiğim bilgi ve tecrübeler için değerli danışman hocam Dr.ÖĞr.Üyesi Serkan DEMİRTAŞ'a, jüri üyesi olarak tez savunmamda yer aldıkları ve paylaşmış oldukları değerli görüşleri için hocalarım Prof.Dr. Ufuk Yağcı ve Prof. Enver Tufan'a, tez savunmama katılımları ile vermiş oldukları manevi destek ve görüşleri için değerli hocalarım ÖĞr.Gör. Birol IŐIKDEMİR, Dr.ÖĞr.Üyesi AyŐegül ATAK YAYLA, Doç.Dr. Özlem AKIN ŐŐSMAN ve ArŐ.Gör. Atakan ERTEM'e, Lisans eğitimimde üzerimde çok emeği geçen değerli hocam Doç.Dr. Gamze Elif TANINMIŐ'a, verilerin toplanması kısmında yardımları için Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik EĞitimi Anabilim Dallarında görev yapan değerli hocalara ve Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik EĞitimi Anabilim Dalı lisans rencilerine, tez sürecimde manevi destek veren tüm arkadaşlarıma ve ArŐ.Gör. Ayşe Zeynep ŞEN'e, yüksek lisans eğitimim sürecinde sağlamıŐ olduğu destekten ötürü TÜBİTAK BİDEB 2210-A Yurtiçi Yüksek Lisans Burs Programı'na, ve son olarak her zaman yanımda olan canım aileme teşekkür ederim.

ÖZET

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ile Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

GEDİK, Gizem

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Serkan DEMİRTAŞ

Haziran 2022, 138 sayfa

Bu araştırmada; Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ortaya çıkarmak ve piyano öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri; cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı ve lisansüstü çalışma yapma isteği gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 325 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”, Demirtaş (2017) tarafından geliştirilen “Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği” ve öğrencilere ait demografik özelliklerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde cinsiyet, mezun oldukları lise, öğrenim gördükleri üniversite ve piyano eğitimi aldıkları süreye göre anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri süreye, düzenli piyano çalışma durumlarına, çalıştıkları piyano eğitmeni sayılarına, günlük piyano çalışmaya ayırdıkları süreye ve lisansüstü eğitim yapma

isteklerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu görölmüştür. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğine ait alt boyutlardan elde ettikleri en yüksek ortalama puanlarının güdülenme alt boyutunda olduğu görölmektedir. Pamukkale piyano öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ölçeğin alt boyutlarından duyuşsal öğrenme stilinde olduğu görölmüştür. Öğrencilerin piyano öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, piyano eğitimi, öz-yönetimli öğrenme, öğrenme stilleri.

ABSTRACT

The Relationship Between Self-Directed Learning Levels Between Piano Learning Styles Of Department Of Music Education Students

GEDİK, Gizem

M.A. Thesis/ Department of Fine Arts Education

Department of Music Education

Thesis Supervisor: Assoc. Dr. Serkan Demirtaş

June 2022, 138 pages

In this study, it was aimed to reveal the self-directed learning levels of students of the Department of Music Education and to determine whether there is a meaningful relationship between piano learning styles between self-directed learning levels. Self-directed learning levels of music education department students was examined according to variables such as; age, gender, type of high school they graduated from, university they studied, class level they studied, regular piano study status, time they devoted to piano study, time they studied piano, how many different piano instructors they worked with, the request for graduate work. A sample of this research was studied at Pamukkale University, Balıkesir University, Çanakkale Onsekiz Mart University, Muğla Sıtkı Koçman University, Aydın Adnan Menderes University, Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the spring semester of the 2020-2021 academic year, consisted of 325 undergraduate students. The "Self-Directed Learning Skills Scale" developed by Aşkın Tekkol and Demirel (2018), the "Pamukkale Piano Learning Styles Scale" developed by Demirtaş (2017) and the "Personal Data Form" created by the researcher were used to collect demographic characteristics of the students. According to the findings of the research; there was no significant difference in the level of self-directed learning of the students participating in the study according to gender, the high school they graduated from, the type of university they studied at, and the length of time they studied piano. Self-directed learning levels of students differ significantly depending on their learning time, regular piano working status, the number of piano instructors they work with, the time they devote to studying piano, and their desire to do graduate education. It was observed that the students who participated in the study had high levels of self-directed learning. It is seen that the highest average scores of the

students obtained from the sub-dimensions belonging to the self-directed learning skills scale are in the “motivation” sub-dimension. According to the results obtained from the Pamukkale piano learning styles scale, it is observed that the highest average scores of students are in the “affective learning style” from the other sub-dimensions of the scale. There is a positive and moderate statistically significant relationship ($p<0.05$) between students piano learning styles and self-directed learning levels.

Keywords: Music Education, piano education, self-directed learning, learning styles.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	1
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.5. Sayıtlılar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Müzik Eğitimi ve Genel Amaçları	6
2.1.2. Çalgı Eğitimi	7
2.1.3. Piyano Eğitimi.....	8
2.1.4. Öğrenme	9
2.1.5. Öz-Yönetimli Öğrenme.....	10
2.1.6. Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri	15
2.1.6.1. <i>Tough'un öz-yönetimli öğrenme modeli.</i>	15
2.1.6.2. <i>Jarvis'in öz-yönetimli öğrenme modeli.</i>	17
2.1.6.3. <i>Candy'nin öz-yönetimli öğrenme modeli.</i>	17
2.1.6.4. <i>Piling-Cormick'in öz-yönetimli öğrenme süreci modeli.</i>	18
2.1.6.5. <i>Grow'un aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli.</i>	19
2.1.6.6. <i>Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modeli.</i>	22
2.1.6.7. <i>Brockett ve Hiemstra kişisel sorumluluk oryantasyonu modeli.</i>	24
2.1.7. Öğrenme Stilleri	24

2.1.8. Öğrenme Stili Modelleri	26
2.1.8.1. <i>Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli.</i>	27
2.1.8.2. <i>Gregorc öğrenme stili modeli.</i>	30
2.1.8.3. <i>Kolb öğrenme stili modeli.</i>	31
2.1.8.4. <i>Felder – Silverman öğrenme stili modeli.</i>	34
2.1.8.5. <i>Fleming ve Mill (VARK) öğrenme stili modeli.</i>	36
2.2. İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	38
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	69
3.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği	69
3.3.3. Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği	70
3.4. Veri Toplama Süreci	71
3.5. Verilerin Analizi	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	74
4.1. Bulgular	74
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	74
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	76
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	84
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	84
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Tartışma ve Sonuç	86
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma	86
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma	87
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma	92
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma	92
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma	93
5.2. Öneriler	95
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	95

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	97
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	110
EK 2. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	112
EK 3. PAMUKKALE PİYANO ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ	113
EK 4. ETİK KURUL ONAYI	115
EK 5. İZİNLER.....	116
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4. 1. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	76
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	77
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları...	78
Tablo 4. 6. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Düzenli Piyano Çalışma Durumuna Göre Farkını Test Eden T Testi Sonuçları	78
Tablo 4. 7. Levene Testi	79
Tablo 4. 8. Öğrencilerin Günlük Piyano Çalışmaya Ayırdıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 4. 9. Öğrencilerin Günlük Piyano Çalışmaya Ayırdıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farklara İlişkin Gruplara ait İkili Mann Whitney U Testi	79
Tablo 4. 10. Öğrencilerin Piyano Eğitimi Aldıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 4. 11. Öğrencilerin Piyano Eğitmeni Sayılarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Tablo 4. 12. Bonferroni Karşılaştırma Testi.....	82
Tablo 4. 13. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Lisansüstü Çalışma Yapma İsteğine Göre Farkını Test Eden T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4. 14. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin GÜdülenme, Öz-İzleme, Öz-Kontrol ve Özgüven Alt Boyutları Puanları ve Toplam Puanın Dağılımı.....	83
Tablo 4. 15. Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Bağımsız Öğrenme, Analitik Öğrenme, Bağımlı Öğrenme ve Duyuşsal Öğrenme Alt Boyutları Puanları ve Toplam Puan Dağılımı.....	84
Tablo 4. 16. Öğrencilerin Piyano Öğrenme Stilleri ile Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Öz-yönetimli öğrenme kavramsal çerçevesi	13
Şekil 2. 2. Öz-yönetimli öğrenmenin temel konuları	14
Şekil 2. 3. Öz-yönetimli öğrenme süreci modeli.....	19
Şekil 2. 4. Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli.....	21
Şekil 2. 5. Öz-yönetimli öğrenmenin boyutları.....	22
Şekil 2. 6. Başlangıç motivasyonu faktörleri	23
Şekil 2. 7. Kişisel sorumluluk oryantasyonu modeli.....	24
Şekil 2. 8. Öğrenme stili modelleri.	26
Şekil 2. 9. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli	30
Şekil 2. 10. Gregorc öğrenme stili modeli.	31
Şekil 2. 11. Kolb öğrenme stili modeli envanteri.....	34
Şekil 2. 12. Öğrenme ve öğrenme stilleri boyutları	36

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AY:	Aktif Yaşantı
IMU:	Uluslararası Tıp Üniversitesi
İÖDKKÖM:	İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öğretici Destekli Kendi Kendine Öğrenme Modeli
KKÖB:	Kendi Kendine Öğrenme Becerileri
KKÖBÖ:	Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği
KKÖH:	Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk
KKÖHÖ:	Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği
ODTÜ:	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ÖYÖHÖ:	Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği
PPÖSÖ:	Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği
PRO:	Personal Responsibility Orientation
SDL:	Self-Directed Learning
SDLI:	Self-Directed Learning Inventory
SDLP:	Self-Directed Learning Process
SDLSS:	Self Directed Learning Skills Scale
SK:	Soyut Kavramsallaştırma
SRSSDL:	Self-Rating Scale Of Self-Directed Learning
SSDL:	Staged Self-Directed Learning Model
SY:	Somut Yaşantı
THSÖ:	Teste Hazırlık Stratejileri Ölçeği
YBÖEÖ:	Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği
YG:	Yansıtıcı Gözlem

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin öğrenmeleri öz-yönetimli olarak gerçekleşmesi halinde daha verimli hale gelebilir. “Öz-yönetimli öğrenme daha çok yetişkin eğitimi ile ilgili bir kavramdır ve bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, kendi hedeflerini ortaya koymaları, buna uygun olan öğrenme yollarını seçmeleri ve sonucunda da öğrenmelerini değerlendirmeleri anlamına gelmektedir” (Aşkın, 2015, s.14). Bireyler öz-yönetimli olarak diğer bir deyişle öğrenme etkinliklerini yönlendirmeyi kendileri yaptıklarında, yeni bilgileri önceden mevcut olan bilgilerinin üzerine kurduklarında, öğrenmelerinin anlam ve öneminin farkına varabildikleri zaman en iyi şekilde öğrenebildikleri görülmüştür (İlğan, 2021). Böylece öz-yönetimli öğrenen bireyler hayatları boyunca her alanda öğrenmelerini gerçekleştirmede daha planlı hareket edebilirler. Öğrenme sürecinde bireyler öğrenmede karşılaştıkları güçlü ve zayıf yönlerine çözüm getirmede öz-yönetim kazanmaları sayesinde başarı sağlayabilir. Bireylerin öğrenmelerini kendi öz-yönetimleri ile gerçekleştirmeleri özgüvenlerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir.

Öz-yönetimli öğrenmenin eğitim kuramları arasında yer alması öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin nasıl bir süreçten geçtiği, öğrenmelerini öz-yönetimli olarak gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri, öz-yönetimli öğrenmede karşılaştığı durumlarının incelenmesini gerektirmiştir. Eğitim alanında yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, öz-yönetim, öz-yönetimli öğrenme gibi kavramların öneminin arttığı görülmüştür: (Alsancak Sırakaya, 2015; Alkan, 2012; Aşkın, 2015; Salas, 2010; Ulusoy, 2016; Kayıhan, 2017; Karafil ve Oğuz, 2019; Doğru, 2020; Arslan, 2019; Üstün, 2019; Topal Kaya, 2021). Eğitimdeki yeni yönelimlerin bireyleri öğrenmede daha aktif, bilgiye daha kolay ulaşmayı, öğrenmeyi daha hızlı ve öğrenilenleri kalıcı durum getirmeyi amaçladığı bilinmektedir (Okan ve Arapgirlioğlu, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi oluşturulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano

öğrenme stilleri arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkılarak alt problemler oluşturulmuştur.

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?

2. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

3. Öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin “Güdülenme, Öz-İzleme, Öz-Kontrol ve Özgüven” alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

4. Öğrencilerin, Pamukkale piyano öğrenme stilleri ölçeğinin “Bağımsız öğrenme stili, Analitik öğrenme stili, Bağımlı öğrenme stili ve Duyuşsal öğrenme stili” alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?

5. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında eğitim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini belirlemek, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde oluşabilecek verimlilik değişikliğinin belirlenmesi ve müzik eğitimine katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyinde oluşabilecek verimlilik değişikliğinin ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, müzik eğitimine yönelik yeni görüşler ve yeni bakış açılarının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu

görüşler doğrultusunda öğrencilerin etkili bir şekilde derslere katılım göstermeleri, ders dışı etkinliklerinin verimli hale gelmesi ve ders başarılarının artırılması sağlanabilir. Müzik eğitimi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini arttırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi ve bu önerilerin uygulanması, mesleki açıdan daha gelişmiş, yeterli öğretmenler yetişmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle araştırma, müzik öğretmenliği programı öğrencilerinde nitelik gelişimi oluşmasına yapacağı katkı düşüncesiyle önem taşımaktadır. Araştırmanın önemini destekleyen bazı çalışmalardan örnekler aşağıda verilmiştir;

Özcan (2015), “Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi” isimli araştırması sonucunda öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Ayrıca öz-yönetimli öğrenmeye dayalı bir öğretimin öğrencilerin edindiği bilgileri ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkın (2015), “Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi” adlı araştırmasında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiş ayrıca öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesini farklı boyutlar açısından öğrencilere olumlu etkisi olduğu görülmüş ve öz-yönetimli öğrenmenin önemi vurgulanmıştır.

Kayihan (2017), “Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmasında öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ve bu iki yapı açısından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıkların incelenmesini amaçlamıştır. Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ yapılarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenmesiyle üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Böylece araştırma öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin ve düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin gerekliliği ve önemini desteklemektedir.

Doğru (2020), “Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazırbulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri” isimli doktora tezinde Grow (1991) tarafından geliştirilen aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli temel alınmış ve araştırmacı tarafından öz-yönetimli öğrenme programı hazırlanmıştır.

Araştırmada öz-yönetimli öğrenme modellerinin eğitimde kullanılması ve öz-yönetimli öğrenmenin öğrenmedeki önemi vurgulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, başarı testi ve tüm ölçeklere ait hem ön-test ve son-test puanları hem de son-test ve kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın gerçekleştirilmesinde problem durumunun yanı sıra alanyazın çalışmalarının da araştırmanın önemini önemli ölçüde desteklediği görülmüştür. Araştırmanın yalnızca müzik eğitimi için değil diğer eğitim alanlarında yapılabilecek yeni çalışmalara da ışık tutabileceği düşünülmektedir. Araştırmada belirlenmesi veya saptanması hedeflenen durumlar sonucunda müzik eğitimi alanında öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stillerine yönelik yöntem, model, program veya materyal geliştirilmesi gibi çalışmalar gerçekleştirilebilir, öngörülen bu hedefler araştırmanın potansiyel bir öneme sahip olduğunu destekler niteliktedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma ADIM Üniversiteleri içerisinde yer alan ve random olarak seçilen; Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerde katılımcıların verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan ölçekler öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stillerini ölçebilecek ve arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stili: “Öğrenme stili öğrencinin yeni bir bilgiyi ve/veya yeteneği kavrama ve anımsama sürecinde kullandığı yoldur” (Dunn, 1984, s.12)

Kuram: “Doğrulanmış hipotezlerdir. Kuram, bilgi edinme sürecinde ortaya atılan, geçerlik ve güvenilirliği bilimsel yöntemlerle saptanmış olan, iç tutarlılığı bulunan bilgiler açıklamalar bütünüdür” (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.11).

Psiko-motor: “Psiko-motor gelişim, yaşam boyu devam eden, motor becerilerde meydana gelen değişimleri inceler” (Demirci, 2007, s.3).

Örtük sınıf: “Hem gözlenen hem örtük değişkenin süreksiz yapıda olduğu durumlarda kullanılan bir örtük değişken modeli” (Güngör, Korkmaz ve Sazak, 2015, s.91)

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu kısmında kuramsal çerçeve ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Alanyazın taramasıyla kuramsal bilgiler verilmiştir. Müzik eğitimi öğrencilerinin piyano öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeylerini tespit etmek ve arasındaki ilişkiyi anlamaya yardımcı olabilecek kavramlardan bahsedilmiştir.

2.1.1. Müzik Eğitimi ve Genel Amaçları

“Müzik, insan yaşamının her evresinde yer alan, onsuз olunamayan bir olgudur” (Uçan, 2018, s.9). Müzik kavramının insan yaşamında oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. “Müzik, çağlar boyunca insan ruhunu derinde etkileyen bir güce sahip olması nedeniyle, insan yaşamının her boyutunda yer edinmiş, kutsal sayılmış, din alanında kullanılmış, en kutsal törenlere eşlik etmiştir” (Türkmen, 2019, s.1). Müziğin hayatın her alanında yer almasının, günümüze kadar olan süreçteki gelişiminde oldukça önemli bir rolü vardır. Say (2019), müzik eğitimini “İnsanın müziksel davranışında gelişme sağlama süreci” olarak tanımlamıştır. Uçan (2018) “Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme süreci” şeklinde müzik eğitimini tanımlamıştır. Müzik eğitimi sanat eğitiminin içinde yer alır ve bireylerin etkileşimde bulunduğu çevre ile sağlıklı iletişim kurabilmelerinde, bireysel algı ve duyarlılıklarının artmasını sağlama ve toplumun kültürel yapısının nesiller arası aktarılmasında esas olduğu görülmektedir (Gün ve Yıldız, 2013). Müzik eğitiminin, bireyin sanat duygusunu hazırlayan faktördür ve amacı öğrencilerin seslerini kullanabilme becerilerini, işitme, duyum gücü, ritim duygusu, dil gelişimi, grupla çalışma duygusu ve bireyin kendine olan güveni gibi özellikleri geliştirilmesiyle topluma yararlı bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir (Yüçetoker, 2009). Müzik eğitiminin amacının bireyler üzerinde sevgi, sorumluluk ve yaratıcılık duygularının gelişmesini sağlamak, bireylere müziği sevdirmenin yanında müzik dinleme, yargılama becerileriyle bireylerin beğeni düzeyini yükseltmek olduğu görülmüştür (Öz Biber, 2001). Eğitimin türüne, düzeyine, süresine ve içeriğine bağlı olarak müzik eğitiminde bulunan ilke ve amaçlar değişiklik gösterebilir ama bütün tür ve düzeylerde önemli görülen bazı esas ilke ve amaçlar olduğu bilinmektedir (Uçan, 2018). Müzik eğitimi ilke ve amaçları doğrultusunda bireylere

kazandırdığı değerler sayesinde bireyler, topluma faydalı olma ve kendilerini gerçekleştirme yolunda emin adımlarla ilerleyebilirler.

2.1.2. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin en önem arz eden ve temel boyutlarından birinin çalgı eğitimi olduğu düşünülmektedir. Müzik eğitiminde çalgının, müzikle insanı birleştiren, kendisiyle bütünleşmesini sağlayan, duyguları ifade edebilme imkanı tanıyan, toplumsal olmaya yönlendiren önemli bir araç olduğu ifade edilmektedir (Uslu, 1998). “Müzik seslerle anlatılan bir sanattır. Malzemesi seslerdir; sesleri birleştirip düzenleyen ve bir anlatım sanatına dönüştüren ise insandır” (Say, 2019, s.19). Seslerle oluşturulan bu anlatım sanatında çalgılar önemli bir yere sahiptir. İnsanlar, çalgılar aracılığı ile müziğe farklı anlamsal boyutlar kazandırılmasına katkıda bulunmuştur. Tufan ve Güdek (2008), müzik eğitimi içerisinde yer alan çalgı eğitiminin hem örgün hem yaygın eğitimde bulunduğunu ayrıca bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları önemle kapsayan boyutlarından biri olduğunu belirtmiştir. Akbulut (2013), çalgı eğitiminin bireylerin müzikal davranışları edinme, bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirme, müzikle daha samimi ilişki oluşturmada etkin bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalgı eğitiminin gerçekleşmediği durumlarda müzik öğretiminin noksan kalacağını, sağlam ve istikrarlı bir yapı taşımayacağını ifade etmiştir.

Müzik eğitimi çalgı eğitimi ile beraber yürütüldüğü takdirde bireylerdeki müzikal gelişimin daha etkili olabileceği ve hızlı gelişme kaydedebileceği düşünülmektedir. Kutluk (2001), çalgı çalmanın insanların müzikle uğraşmalarının temel biçimlerinden biri olduğunu ve çalgı ile müzik ortaya koyan bir insanın, müzikle çok daha iç içe olduğu, müziği daha iyi öğrendiği ve müzikal doyum sağladığını ifade etmiştir. Çalgı eğitiminin bireylere kazandırdığı değerler ve faydalar göz önüne bulundurulduğunda, müzik eğitimi alan bireylerin aynı zamanda çalgı eğitimi almalarının kendi gelişimleri açısından oldukça yararlı olduğunu söyleyebiliriz. Kurtuldu (2007), çalgı eğitiminde çalgıyı çalabilmenin ötesinde, temel olarak çalgıyı en etkin biçimde kullanma bilinci yattığını belirtmiştir. Çalgısını daha aktif ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler, müzik eğitiminin en önemli alt boyutu olan çalgı eğitimi başarıyla gerçekleştirebilirler. Çalgıyı etkili bir şekilde kullanmanın yalnızca bireysel başarıyı sağlama yönünden değil aynı zamanda çalgıyı çalan kişinin kendisini müzikal olarak da daha iyi ifade edebilmesine yardımcı olduğu bilinmektedir. “Çalgı eğitimi, genellikle bireysel bir ders konumundadır ve buna uygun olarak toplu derslere göre farklı yaklaşımlar gerektirmektedir. Bununla ilgili olarak çalgı

eğitiminde öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklı yaklaşımlar uygulanabilmektedir” (Öztürk, 2006, s.15). Yücetoker (2009), çalgının hatasız ve başarılı şekilde çalınmasında gelişmesi gerekli olan iki yetenek olduğunu belirtmiştir: ruhsal yetenek ve bedensel yetenek. Ruhsal yeteneğin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, yaratıcılık gibi durumları içeren bir yetenek türü olduğunu ayrıca zeka ve kültürün gelişimine paralel olarak ruhsal yeteneğin de gelişeceğini ifade etmiştir. Bedensel yeteneğin ise çalgıyı çalma esnasında vücudun tamamının görevini rahat bir şekilde yapabilmesi, vücudun sağlıklı olabilmesi gibi değerleri içeren yetenek türü olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3. Piyano Eğitimi

Piyano eğitiminin çalgı eğitimini oluşturan alt boyutlardan biri olduğu bilinmektedir. Ertem (2014, s.3), müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitiminin temel boyutlarından birinin de piyano eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Piyanonun müzik eğitiminin en temel boyutlarından biri olarak görülmesinde piyanonun birçok özelliği etkili olmuştur. “Piyano, müzik eğitimcileri tarafından müziği çalma, dinleme ve okuma becerilerini kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir” (Buchanan’dan aktaran Çevik, 2017, s.244). Piyano tüm dünyada yaygın olarak kullanılması ve çok yönlü olması sebebiyle müzik eğitiminde oldukça önemli bir yer edinmiştir. Kurtuldu (2007), piyanonun uygulama anında bireylerin duyu organlarına, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin tümüne etki etmesinin ve etkin olarak kullanılmasının piyanonun temel çalgı olarak nitelendirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Böylelikle piyanonun kişilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini geliştiren bir çalgı olduğuna ulaşabiliriz. Piyanonun insan ve çalgı aleti seslerini verebilen geniş bir ses çeşitliliğine sahip bir çalgı olduğu görülmüştür (Gün ve Demirtaş, 2016). Piyanonun hem çalgı hem insan seslerine yönelik geniş ses aralığında sahip bir çalgı olması çok yönlü bir çalgı olduğunu göstermiş ve birçok alanda piyano kendine önemli bir yer edinmiştir.

Piyanonun yalnızca bireysel bir çalgı olarak değil aynı zamanda orkestra ve koro gibi çok sesli müzik gruplarında da oldukça önemli bir yere sahip olan çalgı olduğu bilinmektedir. Mesleki müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini piyano eğitiminin oluşturduğu ve içeriğinin aşamalı olarak teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekler, eğitim müziği örnekleri, piyano literatürü, müzik eğitiminde öğrenme öğretme teknikleri gibi nitelikleri içerdiği görülmüştür (Tufan ve

Güdek, 2008, s.79). Çevik Kılıç (2017) piyano eğitiminin amaçlarının doğru oturuş, el pozisyonu, nota okuma, ritim, tempo gibi temel öğeleri ve armoni, dinamikler gibi teknik ve müzikal davranışları kapsadığını ve bu özelliklerin sayesinde bireylerin piyano eğitiminde edinmesi gereken becerilerin teknik ve müzikal açıdan ilerlemesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Piyanonun bu özelliklere sahip olmasının müzik eğitiminin en temel boyutlarından biri olmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Etkin olarak piyanoyu kullanabilen bir müzik öğretmenin, derslerde öğrencilerin dikkatini çekebilmede ve ders kazanımlarının öğrenciler tarafından daha rahat algılanmasını sağladığı bilinmektedir (Demirtaş, 2021).

2.1.4. Öğrenme

İnsanın yaşamını sürdürebilmesinde en önemli yapılardan birinin öğrenme olduğu görülmüştür. Senemoğlu (2012), öğrenmeyi “bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme, bireylerin ne öğrendiği ile bireylerin nasıl öğrendiğini araştıran bir süreç olarak ifade edilebilir. Alkan (1987), öğrenmeyi “Karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Jarvis (2006, s.6) öğrenmeyi, “Dünyada olma süreci” olarak tanımlamıştır. Candy (1991), öğrenmenin ve bilgi inşasında bireyin çevresindeki insanların yeni fikirlerin kaynağı ve bireyin inşa ettiği bilgiyi doğrulayan büyük sosyal eylemler olduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin hayatımızın her alanında karşımıza çıktığı görülmüştür. İnsanın yaşamını sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için çevresini tanıması, yaşamını sürdürmesinde kendisine yardımcı olabilecek yöntemleri bilmesi ve uygulayabilmesi gerektiği görülmüştür ve bu tanıma ve uygulama becerilerini edinme öğrenme kavramı ile açıklanmaktadır (Türkmen, 2019).

Kolb (1984), öğrenmenin insanın yaşama adaptasyonunun ana temeli olduğunu belirtmiş ve öğrenmenin okul sınırlarının dışını da kapsayan geniş bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrenmenin her durumda gerçekleşebileceğini ve insanların yaşamı boyunca tüm yaşam evrelerini kapsadığını belirtmiştir. On dokuzuncu yüzyıldan bugüne kadar bilim, teknoloji ve toplum yaşamında önemli değişim ve gelişimler yaşandığı görülmüştür. Meydana gelen bu değişim ve gelişimler sonucu bilgilerin arttığı ve gittikçe karmaşık bir nitelik kazandığı görülmüştür. Böylece bireylerin öğrenmeleri okul yıllarının dışına çıkabildiği ve yaşam boyu devam ettiği görülmüştür (Özer, 2008). Bireylerin bilinçli veya bilinçsiz olarak etkileşimde bulunduğu yaşantıların sonucunda öğrenmenin oluştuğu,

öğrenmenin sonucu olarak da bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimler yaşadığı görülmüştür (Çepni ve Keleş, 2006). Öğrenme hakkında yapılan tanımlamalardan da anlaşılabilirceği gibi öğrenmenin günlük yaşamdaki eylemlerimizin çoğunu gerçekleştirmemizi sağladığını söyleyebiliriz.

2.1.5. Öz-Yönetimli Öğrenme

Öz-yönetimli öğrenme kavramı günümüzde yapılan çalışmalar neticesinde oldukça önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Öz-yönetimli öğrenmenin geçmişten günümüze kadar olan sürecine bakıldığında, ilk çağlardan itibaren günümüze kadar geldiği görülmüştür. Hiemstra (1994), öz-yönetimli öğrenmenin antik çağlardan beri var olduğunu belirtmiştir. Kendi kendine çalışmanın Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi Yunan filozoflarının yaşamlarında önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenenlerin diğer tarihsel örnekleri arasında Büyük İskender, Sezar, Erasmus ve Descartes gibi isimlerin yer aldığı bilinmektedir. Öz-yönetimli öğrenme kavramının Dewey ve Thorndike'ın bireyselleşme kavramını öne çıkarması sonucu görülmeye başlandığı bilinmektedir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Öz-yönetimli öğrenme kavramının tartışılması ve eğitim kaynaklarında yer verilmesi ilk olarak 1926 yılında görülmüştür (Şahin, 2010). Öz-yönetimli öğrenmenin temeli Houle'un (1961) gözlemleri sonucu atılmıştır (Hiemstra, 1994). Brockett ve Hiemstra (1991), öz-yönetimli öğrenmenin başlangıcında Houle'un (1961) sürekli eğitim alan yetişkinlerle röportaj yaptığı çalışmasıyla kaynak olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme merkezli bireylerin daha nitelikli olarak anlaşılmasına yönelik ilk atılım Houle'un doktora öğrencilerinden biri olan Allen Tough tarafından yapılmıştır. Tough'un öz-yönetimli öğretim faaliyetlerini analiz ettiği tez çalışması ve daha sonraki araştırmalarında bulunan ek konuların da eklenmesiyle "The Adult's Learning Projects" adlı bir kitap haline getirilmiş ve bu çalışma farklı birçok benzer çalışmayı teşvik etmiştir (Hiemstra, 1994).

Öz-yönetimli öğrenmenin en bilinen tanımlarından biri Knowles'a ait tanımdır. Knowles (1975), öz-yönetimli öğrenmeyi "Bireylerin başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini ortaya koyma, öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda inisiyatif almaları süreci" olarak tanımlamıştır (Knowles'dan aktaran Edmondson, Boyer ve Artis, 2012, s.40). Brockett'e (1983, s.16) dayanarak Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith (2009, s.411) öz-yönetimli öğrenmeyi şu şekilde tanımlamışlardır: "Bireyin, insanlar (öğretmen,

ebeveyn veya akran gibi) tarafından yönlendirilmeden veya yol gösterilmeden geliştirdiği ve uyguladığı öğrenme etkinliklerine özerk bir şekilde katılma eğilimi”. Hiemstra (1994), sosyal koşullar ve örgün eğitim kurumlarının eksikliği gibi durumlarda birçok insanın kendi başlarına öğrenmesini gerektirdiğini belirtmiştir. Guglielmino (1978), öz-yönetimli öğrenen bir bireyin insiyatif, bağımsızlık ve süreklilik sergileyen, öğrenmek için sorumluluk kabul eden ve ortaya çıkan sorunları engel olarak değil aşılması gereken zorluklar olarak gören, öz-disiplin yeteneğine ve yüksek derecede merakla sahip olan; öğrenme veya değişim için kuvvetli bir arzusu olan ve kendisine karşı güven sahibi olan, ana çalışma becerilerini uygulayabilen, zamanını planlayabilen, öğrenmek için yeterli hızı belirleyebilen ve çalışmalarını tamamlama üzerine bir tasarı geliştirebilen; öğrenmeyi seven ve hedefe yönelik olma eğilimi olan kişiler olduğunu ifade etmiştir (Guglielmino’dan aktaran Guglielmino, 2013).

Öz-yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenmenin ve öğrenme sürecinin oldukça önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmenin en önemli karakteristik özelliklerinden birinin öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları ve öğretime (komut/bilgi) cevap vermeleri olduğu vurgulanmıştır (Boud’dan aktaran Edmondson ve diğ. 2012). Fisher, King ve Tague (2001) öz-yönetimli öğrenme hakkında yetişkin eğitiminde giderek daha fazla yararlanılan bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Öz-yönetimli öğrenmenin öğrencinin bizzat öğrenmesi için aldığı sorumluluk oranı olarak belirtildiği görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenen öğrenci kontrolü devralır ve kendisi için mühim gördüklerini öğrenmede özgür olduğunu anlayabilir. Öğrencinin kendi öğrenmesini devralma isteği; kontrolün derecesine, tutumlarına, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine bağlı olduğu görülmüştür. Sorumluluk almanın bir sonucu olarak, öğrenciler kendi ihtiyaçları ve eğitim programının çerçevesine ilişkin özel bir içeriği öğrenmeye olan ilgilerini göz önünde bulundurarak öğrenme durumunda etkili olabilirler (Silén ve Uhlin, 2008).

Öğrenme yaşamın ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle öz-yönetimli öğrenmenin kritik önem kazandığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme yalnızca sınıf ortamında verilen bir sorunu çözmek değildir, bir şeyi anlama ya da bir şeyler yapma arzumuz ve ihtiyacımız tarafından yönlendirilir (Fischer ve Scharff, 1998). “Yaşam boyu öğrenen” kavramının ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmenin öz-yönetimli öğrenme teorisi ve pratiğinin merkezinde yer aldığı görülmüştür (Higgs ve Boud, 1991). Brookfield (1985), yetişkinlik sürecinde olan bir bireyin öğrenme özelliği olan öz-yönetimli öğrenmenin öğretim olaylarının dış yönetiminden çok içsel bir bilinç değişikliği ile ilgili olduğunu ifade

etmiştir. Cyril Houle, öz-yönetimli öğrenmeyi yetişkin eğitimi alanında ön plana çıkarmada en önemli rol oynayan kişi olarak bilinmektedir ve kendi çalışmalarından biri olan “The Inquiring Mind (1961/1993)” ve eski öğrencileri olan Allen Tough ve Malcolm Knowles çalışmalarından etkilenmiştir (Brockett ve Donaghy, 2005).

Öz-yönetimli öğrenme isminden de anlaşılacağı gibi öğrencinin kendi kendine öğrenmesini ve öğrenmeyi öğrenmesini amaçlamaktadır. Yabancı literatürde “Self-directed” veya “Self-directed learning” şeklinde de yer aldığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme hakkında farklı tanımlamalar yapıldığı da bilinmektedir. Hiemstra (2004) öz-yönetimli öğrenme üzerine şaşırtıcı derecede çok sayıda terim olduğunu ifade etmiştir. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili önemli olan ilk sekiz kitapta kullanılan 205 farklı terim ve ikinci sekiz yıllık dönemde 53 kelime daha tanıtılmıştır. Ayrıca öz-yönetimli öğrenme alanının, disipline özgü bir eş anlamlıların gerekli olduğu noktaya hızla ulaştığını ifade etmiştir. Öz-yönetimli öğrenme hakkında yabancı literatürde kullanılan tanımlardan bazıları: “Assuming primary responsibility, Self-educated, Asynchronous learning environment, Self-guided learning, Individual responsibility toward learning, Self-regulated learning, Inner directed, Self-taught, Intrinsically motivated learning, Solitary learning, Isolated learning, Student generated learning, Learning without a teacher, Teacherless individual learners, Self-acquired knowledge, Unsupervised learning” şeklindedir (Hiemstra, 2004, s.4). Öğrenmede öz-yönetim, özellikle son 40 yıldır oldukça hızlı büyüyen ve fazlasıyla araştırılan eğitim alanlarından biri olmuştur ve öz-yönetimli öğrenmenin 21.yüzyıl için önemli bir beceri olduğunun farkına varılmıştır (Guglielmino, 2013, s.2). 1996 ve 2003 yılları arasında meydana gelen teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında öz-yönetimli ile ilgili bazı ilginç yeni terimler de getirdiği görülmüştür. Bu terimler arasında uzaktan eğitim, e-öğrenci, e-mentorluk, çevrimiçi ortamda öz-yönetimli öğrenme, sanal öğrenci ve web tabanlı öğrenme gibi tanımlamalar yer almıştır (Hiemstra, 2004). Towle ve Cottrell (1996), öz-yönetimli öğrenme için oluşturulabilecek etkinlikleri şu şekilde ifade etmişlerdir: “Kendi öğrenme hedeflerini belirleme, uygun öğrenme kaynaklarının belirlenmesi, uygun öğrenme stratejilerini seçme, önemsizden önemli olanı seçme, farklı kaynaklardan malzeme entegre etme, zaman yönetimi, öğrenme çıktılarının başarısının izlenmesi, kendi çalışma alışkanlıklarının etkinliğinin izlenmesi”. Boud (1981), Knowles (1975), Tough (1971) ve Guglielmino’nun (1977) ifadelerine dayanarak Kim, Olfman, Ryan ve Eryılmaz (2014), öz-yönetimli öğrenme kavramsal çerçevesini tasarlamışlardır. Kavramsal çerçeveyi oluştururken öz-yönetimli öğrenmenin istenen bilgi ve becerileri belirleme, uygun öğrenme stratejilerini benimseme ve öğrenme çıktılarını

değerlendirme gibi karakteristikler temel alınmıştır. Öz-yönetimli öğrenmenin kavramsal çerçevesi Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Öz-yönetimli öğrenme kavramsal çerçevesi

Not: Şekil örneği "Kim, R., Olfman, L., Ryan, T., Eryılmaz, E. (2014). Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments. Computers & Education, (70), 150–160." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Kavramsal çerçeve beş görevden oluşmaktadır (Kim ve diğ., 2014);

1. Öğrenme hedefleri oluşturma: Öğrenci belirli bir öğrenme deneyiminden istenen başarıyı tanımlar. Hedefler, sınav için iyi bir not almayı, ders içeriğine hakim olmayı ve kişinin kariyer hedefleriyle ilgili bilgileri öğrenmeyi içerebilir.

2. Kaynakları bulma ve Erişme: Öğrenci bir öğrenme deneyimini gerçekleştirmek için gerekli kaynakları tanımlayabilir. Kaynaklar arasında ders kitapları, eğitmenle öğrenme materyalleri, İnternet, kütüphane, akranlarla çevrimiçi tartışmalar ve eğitmenle etkileşimler yer alabilir.

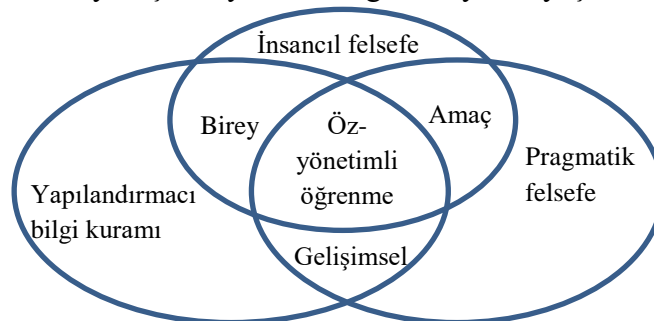
3. Öğrenme aktivitelerini benimseme ve yürütme: Öğrenci belirlenen hedeflere ve mevcut kaynakların kullanımına uygun belirli bir eylem planına karar verebilir. Etkinlikler arasında bir ödev ve proje takvimi tutmak, sürekli bir tempoda çalışmak için zamanı yönetmek, sınıf tartışmalarına katılmak, başkalarıyla işbirliği yapmak yer alır ve eğitmen de dahil olmak üzere diğerlerinden aktif olarak geri bildirim alır.

4. Performansı izleme ve değerlendirme: Öğrenci daha önce gerçekleşmiş hedeflerin performansını izleyebilir ve ölçebilir. Performans sonuçlarına dayanarak, öğrenci öğrenme faaliyetlerini ve hedeflerini geliştirebilir.

5. Öğrenme stratejilerinin ilerlemesini yeniden değerlendirme: Öğrenci öğrenme deneyimini geliştirmenin yollarını belirlemek için tamamlanan çeşitli etkinlikleri kendi kendine yansıtır ve yeniden inceler. Bu etkinlik, öğrenme sonuçlarını iyileştirilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşmak için önceki görevlerden birinde veya daha fazlasında düzeltme yapılmasına etken olabilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ortamlarına daha fazla katılım sağlaması için kendilerini daha iyi hazırlamalarına yardımcı olabilir.

Guglielmino'nun (2013, s.2) ifade ettiği gibi “Öz-yönetimli öğrenme, çeşitli öğretim yaklaşımlarında bir süreklilik boyunca mevcuttur; her öğrenme durumu öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyen beceri ve tutumları geliştirme potansiyeline sahiptir, ancak kurumsal bağlamlarda tamamen öz-yönetimli öğrenme fırsatı nadiren mevcuttur”. Knowles'un (1975) öz-yönetimli öğrenme alanının gelişiminde oldukça önemli katkıları olduğu görülmüştür. Yetişkin öğrenimini açıklamak için birçok model mevcut olsa da, bu çabaların en bilineni Knowles (1970,1975) tarafından tanımlanan ve altı varsayıma dayanan androgojidir. Androgoji yetişkinlerin öğrenmelerine destek olma sanatı ve bilimi olarak ifade edilmektedir (Knowles'dan aktaran Daily ve Landis, 2014):

1. Birey olgunlaştıkça, benlik kavramı bağımlı bir kişilikten kendi kendini yöneten bir bireyden birine doğru yönelir.
2. Yetişkinler, öğrenme için zengin bir kaynak olan büyüyen bir deneyim rezervuarı biriktirir.
3. Yetişkin bireylerin öğrenmeye hazır halde bulunması sosyal rolünün gelişim görevleriyle yakın ilişkilidir.
4. Bireylerin olgunlaşmaları sonucunda bilginin gelecekteki uygulamasından uygulamanın yakınlığına kadar zaman perspektifinde bir değişiklik vardır.
5. En güçlü motivasyonlar dışsaldan ziyade içseldir.
6. Yetişkinlerin neyi niçin veya neden öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu bilmelidir.



Şekil 2. 2. Öz-yönetimli öğrenmenin temel konumları (SDL) (Morris, 2019)

Not: Şekil örneği “Morris, H.T. (2019). Self-directed learning: a fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, (65), 633–653.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Higgs ve Boud (1991), öz-yönetimli öğrenme programlarının doğasının ayrıca çok önemli iki yönü daha olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan ilki, öğrencinin öz-yönetimli öğrenmesinin izole bir öğrenme anlamına gelmediğidir, daha ziyade öz-yönetimli öğrenme içsel motivasyonunu ve öğrencinin içinden gelen öğrenme için itici gücü ifade ettiğini belirtmiştir. İkinci yönü ise öz-yönetimli öğrenme programlarının içinde bir dizi aşamalar ve çeşitli öğrenci davranışları ortaya çıkmasıdır. Higgs ve Boud (1991), öz-yönetimli öğrenmeyi öğrencinin davranışının karakterize edildiği öğrenmeye bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır (Higgs'den aktaran Higgs ve Boud, 1991, s.246):

1. Kendi öğrenme sürecinin ve sonucunun sorumluluğu ve eleştirel farkındalığı.
2. Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmede ve öğrenme göreviyle ilişkili problemleri çözmede yüksek düzeyde öz-yönetime sahip olma.
3. Öğrenme görevi ile ilgili karar vermede aktif girdi.
4. Öğretmenin kaynak olarak kullanılması.

2.1.6. Öz-Yönetimli Öğrenme Modelleri

Öz-yönetimli öğrenme 1960'lı ve 1970'li yıllarda popüler hale gelmeye başlamış ve akademik çalışmalar yayınlanmaya başlamıştır (Tough, 1971; Guglielmino, 1977). Öz-yönetimli öğrenmenin yıllar içerisindeki önemi artmasıyla araştırmacılar öz-yönetimli öğrenmenin uygulanması için modeller geliştirmiştir. Aşağıda öz-yönetimli öğrenmeye yönelik önemli görülen modellerden örnekler verilmiş ve bu modeller başlıklar altında incelenmiştir.

2.1.6.1. Tough'un öz-yönetimli öğrenme modeli. Tough öz-yönetimli öğrenme konusundaki çalışmalarında, Houle ile yaptığı çalışmalardan doğrudan etkilenmiştir. Tez çalışmasının sonucunda öz-yönetimli öğrenme aktiviteleri ve diğer başlıkları bir araya getirerek bir kitap (*Learning without a teacher*) oluşturmuştur. Tough (1967), bir kişinin belirli bilgileri veya becerileri öğrenmek istediğine karar verdiğinde, ona nasıl devam edeceğini ve öğrenmesini nasıl denetleyeceğini karar vermek için genellikle profesyonel bir eğitmen arayacağını ifade etmiştir. Ancak bireyler sorumluluğunu profesyonel bir öğretmene devretmek yerine kendi öğretmeni (*self-teaching*) olarak hareket etmeye karar verebilir. Öğrenme projesini planlamak, başlatmak ve yürütmek için birincil sorumluluğu kendisi üstlenebilir. Bu davranış “kendi kendine öğretme (*self-teaching*)” olarak ifade edilebilir ve bu şekilde öğrenen kişi kendisini “kendi öğretmeni (*self-teacher*)” olarak adlandırılabilir. Tough (1967, s.3) kendi kendine öğretmenin (*self-teaching*), aynı zamanda

öz-yönetimli öğrenmeyi “kendine öğretme” (self-instruction), “kendini eğitme” (self-education), “bağımsız öğrenme” (independent study), ve “öz-yönetimli öğrenme” (self-directed study) olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Yetişkinlerin, belirli özellikleri ve becerileri elde etmek ve sürdürmek ya da bir şekilde ya da başka bir öğrenmeyi değiştirmek amacıyla kendi tanımıyla “öğrenme projeleri” üzerinde (en az yedi saat kadar) kayda değer zaman harcadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme projeleri, açık bir bilgi veya beceri kazanmak için kasıtlı ve sürekli (en az yedi saatten oluşan) bir girişim olan, büyük bir öğrenme olayı anlamına gelmektedir. Tough (1971) öğrenenlerin istenilen bilgi veya yeteneğe sahip olabilmeleri için 13 basamaktan oluşan bir karar verme ve düzenleme mekanizmasından geçmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu basamakları “hazırlık adımları” olarak ifade etmiştir:

1. Hangi ayrıntılı bilgi ve becerinin öğrenileceğine karar vermek; bu adımda öğrenci mevcut bilgisindeki belirli hataları, mevcut beceri veya stilindeki belirli zayıflıkları tespit etmeye çalışabilir.

2. Öğrenmede kullanacağı özel faaliyetler, yöntem, kaynak, ekipman gibi kaynaklara karar vermek; bu adımda kişi kendi özel ihtiyaçlarını inceleyebilir, belirli bir kaynağı seçerken kullanılacak kriterlere karar verebilir.

3. Öğrenme için uygun ortamı belirlemek; öğrenci öğrenmesini kesintisiz olarak gerçekleştirebileceği sessiz ve konforlu bir yer seçebilir, belirli ekipmanlarının veya kaynaklarının mevcut olacağı bir yere ihtiyaç duyabilir.

4. Hedefler veya ara hedefler belirlemek.

5. Öğrenmeye başlama.

6. Öğrenme hedefinde ulaşılmak istenen noktaya karar vermek.

7. Mevcut bilgi veya yetenek seviyesini belirlemek.

8. Öğrenmeyi engelleyen sorunları veya durumları belirlemek ve çözmek.

9. İstenilen kaynak veya ekipmanların elde edilmesi; bu aşamada, kişi seyahat etmek, kütüphanede belirli bir kitap bulmaya çalışmak, bir kitap veya başka bir kaynak sipariş etmek, belirli nesnelere kullanma izni almak veya belirli bir kişiyi ziyaret etmek için zaman harcayabilir.

10. Ortama uyum sağlama; öğrenci kendisi için en uygun fiziksel öğrenme ortamını sağlayabilir.

11. Öğrenme ihtiyaçları için finansal koşulları sağlama; kitap alabilmek, ders ücretini karşılamak gibi.

12. Öğrenme için zaman ayarlamak.

13. Motivasyonu arttırmak; öğrenci öğrenmeyi daha ileriye taşımak, hızını artırmak veya zevk, çaba ve konsantrasyonunu artırmak için ek motivasyona ihtiyaç duyabilir.

2.1.6.2. Jarvis'in öz-yönetimli öğrenme modeli. Jarvis'in yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim ve öğrenme üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Jarvis (1999), öz-yönetimli öğrenmeyi “Yetişkin eğitimindeki son çalışmalarda çok yaygın olan ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini planlamak için tam sorumluluk üstlendikleri, hedeflerini takip etmek ve planlarını tamamlamak için kendilerini motive eden bir öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır (Jarvis'den aktaran Taylor, 2002). Jarvis (2006) modelinde; tahmin, göz ardı etme, reddetme, bilinç öncesi, alıştırma yapma, hatırlama, düşünme, yansıtıcı alıştırma yapma ve deneysel öğrenme olmak üzere sekiz aşama olduğunu, bireylerin ihtiyaçlarına ve isteklerine gereğince tek başına veya başka kişilerle beraber çalışmaya karar verebileceği belirtilmiştir (akt. Aşkın, 2015).

2.1.6.3. Candy'nin öz-yönetimli öğrenme modeli. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerini, hedeflerini ve sonuçlarını belirleme, öğrenme görevini planlama ve organize etme, değerini değerlendirme ve ondan anlam oluşturma sorumluluğunu üstlenmesi durumunda gerçekleşen öğrenme türüdür (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994). Candy (1991), öz-yönetimin bir bireyde veya durumda bağımsız olarak var olan sabit bir durum olmadığını ifade etmiş ve öz-yönetimin bir kişi ile bir durumun karşılıklı etkileşim göstermesinin bir neticesi olduğunu savunduğu görülmüştür. (Candy'den aktaran Mentz ve Oosthuizen, 2016). Ayrıca öğrencilerin aşına oldukları yahut geçmiş deneyimlerine benzer alanlarda yüksek düzeyde öz-yönetim sahibi olabileceklerini ifade etmiştir (Candy'den aktaran Song ve Hill, 2007). Candy (1991), öz-yönetimli öğrenme duygusunu kişisel özerklik olarak ifade etmiştir ve iki tanımdan bahsetmiştir; felsefi ve psikolojik. Felsefi anlam her durumda özerk düşünme ve hareket etme eğilimi (kendi kararını verebilme) ve psikolojik anlamı öğrenmeyi kontrol etme eğilimi (öz-yönetim) ile ilgilidir (Candy'den aktaran Leach, 2000). Candy (1991), öz-yönetimli öğrenmeyi bir süreç veya hedef olarak tanımlamış ve birbiriyle ilişkili dört farklı boyuta ayırmıştır: kişisel özerklik, öz-yönetim, otodidaksi ve öğrenci kontrolü. Kişisel özerklik ve öz-yönetim boyutu kişisel özelliklere, otodidaksi ve öğrenci kontrolü boyutu öğrenme aktivitelerine vurgu yapmaktadır (Candy'den aktaran Pilling-Cormick, 1996). Bu dört boyutun Candy'nin öz-yönetimli öğrenme modelini oluşturduğu görülmüştür. Candy'e

(1991) göre öğrencilerin yaklaşımı benimsemesine teşvik eden faktörler şunlardır (Candy'den aktaran Mentz ve Oosthuizen, 2016):

1. Bilgi alanının temel fikirlerine ve bunların nasıl ilişkili olduğuna odaklanarak öğretme.
2. Kapsamın genişliğinden ziyade öğrenme derinliğini vurgulamak.
3. Öngörülen sonuçların elde edilmesini desteklemek için öğretim ve değerlendirmeyi kasıtlı olarak hizalamak.
4. Öğrencilerin mevcut bilgisine dayanarak öğretim.
5. Bilgiyi açıklayarak, öğretmekten ziyade öğrencilerin ilgisini çekerek öğretim yapmak.
6. Öğrencilerin kavram yanlışlarıyla yüzleşmek ve ortadan kaldırmak.
7. Öğrencileri gerçek dünyadaki özgün görevlere dahil etmek.
8. Öğrencilere yansıtma fırsatı vermek.
9. Öğrencilere ilerlemeleri hakkında yapıcı geri bildirim sağlamak için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanma.
10. Gerçekler için değil, anlayış ve uygulama için değerlendirme yapma.

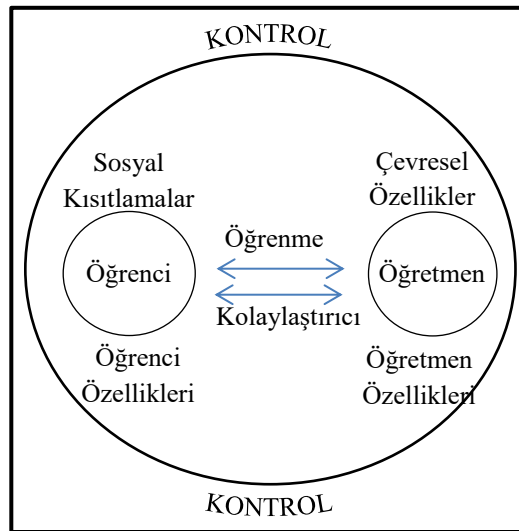
2.1.6.4. Pilling-Cormick'in öz-yönetimli öğrenme süreci modeli. Pilling-Cormick (1996, s.10) öz-yönetimli öğrenmeyi “öğrencilerin olayları, fikirleri veya koşulları yorumlamak için bir anlam sistemi geliştirmede aktif bir rol oynama fırsatına sahip oldukları bir süreç” olarak tanımlamıştır. Öğrenci önceliklerini belirler, öğrenmeyi gerçekleştirmek için yöntemler ve çeşitli kaynaklar seçer. Bu süreç hem öğrenme hem de kolaylaştırıcı süreçlerin özelliklerini ve kontrolün etkisini yansıtmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme süreci modeli öz-yönetimli öğrenmenin, kontrol bağlamlarına göre değişiklik gösterebilen öğrenci ve eğitimci arasındaki etkileşime dayandırılmaktadır. Modelde temel olarak üç bileşen vardır: kontrol faktörü, eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşim, eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşimin etkileyen faktörler (Pilling-Cormick, 1997). Pilling-Cormick'in geliştirmiş olduğu modeldeki öz-yönetimli öğrenme süreci, eğitimci ile öğrenci arasındaki öğrenme ve kolaylaştırma sürecidir. Bu süreçler, daha geniş bir kontrol bağlamında insanların bu süreçlerin her ikisini de etkileyen kontrolü nasıl uyguladıkları ile görülür (Pilling-Cormick, 1996).

1. Kontrol: Öğrencilerin öğrenmelerini ne ölçüde yönlendirebilecekleri, öz-yönetimli öğrenme süreci sürecinin temel çerçevesidir. Modeldeki dış daireyi temsil eder ve öğrencilerin öğrenme sürecini ne ölçüde yönlendirdiklerinin öğretme ve öğrenmenin

diğer tüm yönlerini etkilediğini gösterir. Kontrol, insanların kolaylaştırıcı ve öğrenme süreçleri arasındaki etkileşim hakkında karar vermesinin sonucudur.

2. Öğrenci ve eğitimci arasındaki etkileşim: Öz-yönetimli öğrenme sürecinin başarısı, hem öğrenciye hem de eğitimciye bağlıdır. Öz-yönetimli öğrenme süreci modelinde, öğrenci ve eğitimci iki merkezi daire tarafından temsil edilir. Eğitimci ve öğrenci arasındaki oklar, her birinin etkileşimlerinde diğerini etkilediğini gösterir. Öz-yönetimli öğrenme eğilimi olan öğrenciler (veya ona karşı olumsuz bir tutum), eğitimcinin kolaylaştırma tarzını değiştirebilir ve benzer şekilde, benlik saygısını destekleyen ve savunan bir eğitimci, öğrencilerin öğrenmelerine bakış açılarını etkileyebilir.

3. Öğrenci-eğitimci etkileşimini etkileyen faktörler: Öğrencilerin sahip oldukları kontrol miktarını dört faktör etkiler: sosyal kısıtlamalar, çevresel özellikler, öğrenci özellikleri ve eğitimci özellikleri. Modelde, bu faktörler kontrol çemberinin içinde bulunur ayrıca öğrencilerin ve eğitimcilerin öğrenme ve kolaylaştırma konusunda nasıl karar verdiklerini etkilerler. Bu faktörlerden sadece çevresel özellikler bu bölümün odak noktasıdır (Pilling-Cormick, 1997).



Şekil 2. 3. Öz-yönetimli öğrenme süreci modeli (SDLP)

Not: Şekil örneği "Pilling-Cormick, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale.* [Doctor of philosophy]. University Of Toronto." künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.6.5. Grow'un aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli. Grow (1991, s.128) öz-yönetimi öğrenenin karakteri "öğrenenlerin bir öğretim durumu içinde sahip oldukları seçim derecesi" olarak görmüştür. Ayrıca iyi bir öğretimin öğrencilerin öz-yönetim seviyelerin algılanmasını ve öğrencilerin öğrenme durumlarında yönlerini kendilerinin daha iyi bir şekilde belirlemelerinde yardımcı olmayı içerdiğini belirtmiştir. "Öğretmenin

amacı, öğrencinin öz-yönetimli öğrenme aşamasını belirlemek ve öğrenciyi daha yüksek aşamalara ilerlemeye hazırlamaktır” (Grow, 1991, s.6). Grow’un (1991) aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinde bir öğrencinin daha fazla öz-yönetim sahibi olması için gereken öğretmen rolü ve öğretim tekniklerini tanımlamıştır ve modelin varsayımları belirtilmiştir;

1. Eğitim sürecinde öz-yönetimli, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek amaçtır. Ancak devlet okulları ve üniversitelerde mevcut birçok eğitim uygulamasının, öz-yönetimli bireyler yaratmaktansa bağımlı öğrenen bireyler geliştirmeyi sürdürdüğü belirtilmiştir.

2. İyi öğretme şeklinin birden fazla yolu vardır. Bazı istisnalar dışında iyi bir öğretim durumsaldır ve öğrencilerin verdiği karşılıklara göre değişir.

3. Öz-yönetimli öğrenme yeteneği, öğrenen kişiler bir konuda öz-yönetimli olabilirken diğer bir konuda bağımlı bir öğrenen olabileceği için durumsaldır. Bununla birlikte, öz-yönetim tamamen durumsal değildir; kısmen olgunluğa benzer kişisel bir özelliktir. Öz-yönetim gelişmiş hale geldiğinde, yeni durumlara aktarılabilir.

4. Öz-yönetim birçok konuda avantajlıdır ve model bu değeriyle güçlü bir görüş üzerine kurulmuştur.

5. Öz-yönetim hem öğrenilebilmektedir hem de öğretilebilmektedir.

6. Bir teorinin faydalı hale gelmesi amacıyla teorinin doğru olarak kabul edilmesi gerekmemektedir. Yaptığımız eylemlerin takriben tamamı, kavram yanlışlarının uygulanabilir bir yakınsamasından kaynaklanır.

Grow (1991), “Durumsal Liderlik” kuramında açıklanan dört liderlik tarzından ilham alan “Aşamalı Öz-Yönetimli Öğrenme Modeli” (SSDL) modelinin tanıtmıştır. Model 4 aşamadan oluşmaktadır:

Aşama 1; Düşük derecede öz-yönetimli öğrenenler: Bağımlı öğrenenler ne yapacakları, nasıl yapacakları veya ne zaman yapacakları gibi açık talimat verecek yetki sahibi birine ihtiyaç duyarlar. Bu şekilde öğrenenlerde öğrenme öğretmen merkezlidir. Bazı öğrenciler “öğretilen” tüm konulara bağımlı olabilirken diğerleri sadece belli konulara bağımlı olabilir. Bazı bağımlı öğrenciler özel bir alanda mükemmel bir öğrenci haline gelebilir, sistematik, kapsamlı ve disiplinli olabilirler, bir konuya hakim olabilirler (Grow, 1991).

Aşama 2; Orta seviyeye yakın derecede öz-yönetimli öğrenenler: Bu aşama seviyesinde bulunan öğrenciler “ilgili” ya da “ilgi göstermeye hazır” olabilirler. Motivasyon tekniklerine cevap verirler. Amacını görebilecekleri ödevleri yapmaya istekli olurlar. Öz

güvene sahiptirler ancak öğrenim konusunda büyük ölçüde bilgi sahibi olmayabilirler (Grow, 1991).

Aşama 3; Orta derecede öz-yönetimli öğrenenler: Bu aşamada, öğrenciler beceri ve bilgiye sahiptir ve kendilerini kendi eğitimlerine katılımcı olarak görürler. İyi bir rehberle bir konuyu keşfetmeye hazırdırlar. Kendi başlarına konuları keşfedebilirler. Daha derin bir benlik kavramı, daha fazla özgüven, daha fazla yön duygusu ve başkalarıyla çalışmak (ve öğrenmek) için kendilerini geliştirmeleri gerekebilir (Grow, 1991).

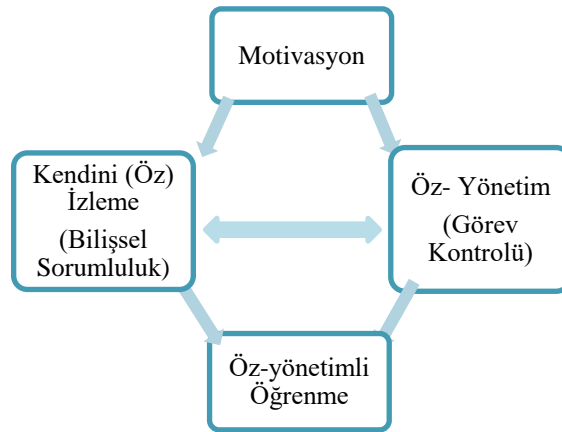
Aşama 4; Yüksek derecede öz-yönetimli öğrenenler: Öz-yönetimli öğrenciler, bir uzman yardımı olsun ya da olmasın kendi hedeflerini ve standartlarını belirleyebilirler. Bu hedefleri takip etmek için uzman kişileri, kurumları ve diğer kaynakları kullanabilirler. Bağımsız öğrenen bireyler olmanın anlamı yalnız olmak değildir, birçok bağımsız öğrenci son derece sosyal bireyler olabilir, çalışma kulüplerine, öğrenme gruplarına dahil olabilir. Bu aşamadaki öğrenciler öğrenmeleri, öğrenmeyi yönlendirmeleri ve üretkenlikleri için sorumluluk sahibi ve isteklidirler. Öğrencilerin zamanlarını planlayabilme, proje yönetimi, hedefler oluşturabilme, öz değerlendirme, bilgi edinme ve eğitim kaynaklarını kullanma gibi becerilerden yararlandıkları bilinmektedir (Grow, 1991).

Aşama	Öğrenci	Öğretmen	Örnek
Aşama 1	Bağımlı	Otorite, Eğitmen	Anında geri bildirim ile koçluk. Alıştırma yapmak. Bilgilendirici seminer. Eksikliklerin ve dirençlerin üstesinden gelmek.
Aşama 2	İlgili	Motive edici(Güdüleyici), Rehber	İlham verici seminerler yapmak ve rehberlik eşliğinde tartışmalar düzenlemek. Hedef ve öğrenme stratejileri belirlemek.
Aşama 3	Dahil Olmuş	Kolaylaştırıcı	Öğretmenin de herkes gibi eşit katıldığı tartışma grupları oluşturmak. Seminer. Grup projeleri.
Aşama 4	Öz-Yönetimli	Danışman, Yetki Veren	Stajyerlik, tez yazmak, bireysel çalışmak veya öz-yönetimli çalışma grubu kurmak.

Şekil 2. 4. Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli

Not: Şekil örneği "Grow, G.O. (1991). Teaching learners to be self-directed. Adult Education Quarterly, 41(3), 125-149." künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.6.6. Garrison'un öz-yönetimli öğrenme modeli. Garrison'un (1997) öz-yönetimli modeli, öz-yönetimli öğrenmeye anlamlı ve değerli bir yaklaşımı kazandırmak için öz-yönetim (görev kontrolü), öz-izleme (bilişsel sorumluluk) ve motivasyon (başlangıç ve görev) boyutlarını bütünleştirir. Garrison (1997, s.18) öz-yönelimli öğrenmeyi “öğrencilerin anlamlı ve değerli öğrenme çıktılarının oluşturulmasında ve doğrulanmasında bilişsel (öz-izleme) ve bağlamsal (öz-yönetim) süreçlerin kişisel sorumluluğunu ve işbirlikçi kontrolünü üstlenmeye motive oldukları bir yaklaşım” olarak tanımlar. Garrison (1997), öz-yönetimli öğrenme modelinin boyutlarından birinin bir diğerinden bağımsız olarak tartışmanın çok zor olacağını ifade etmiştir. Garrison'un (1997, s.21) öz-yönetimli öğrenme modeli aşağıdaki üç boyutu kullanır:



Şekil 2. 5. Öz-yönetimli öğrenmenin boyutları

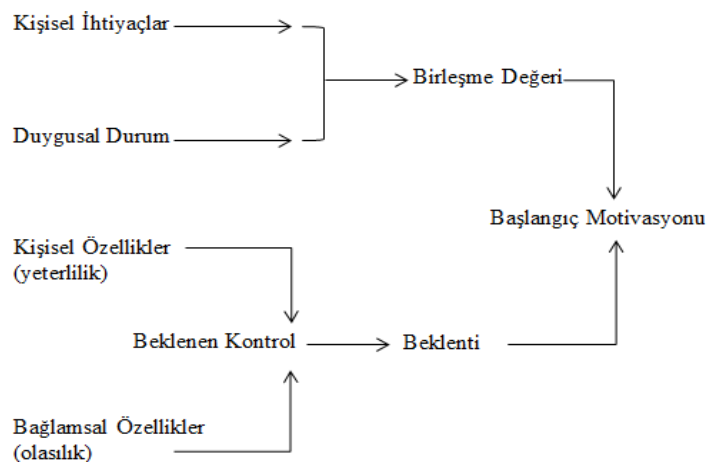
Not: Şekil örneği “Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1) , 18-33.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

1. Öz-yönetim (görev kontrolü): Öz-yönetim, görev kontrolü sorunlarıyla alakalıdır. Öğrenme amaçlarının sosyal ile davranışsal uygulanmasına, öğrenme süreciyle ilişkili dış faaliyetlere odaklanmaktadır. Bu boyutta öğrenme hedeflerinin yürürlüğe girmesi, öğrenme kaynaklarının ve desteğinin yönetimi ile ilgilidir. Hedef yönetimi, öğrenme yöntemleri, destek ve sonuçlarla ilgili sorular işbirliği içinde sürekli olarak değerlendirilir ve müzakere edilir. Örnek verecek olursak öğrencilere öğrenme sürecini tedbirli olarak nasıl yürütmek istediklerine dair seçenekler sunulması gerekebilir. Materyaller mevcut olmalı, yaklaşımlar önerilmeli, esnek adımlar uygulanmalı ve gerektiğinde sorgulama ve geri bildirim sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenme sürecinin öz-yönetimi, anlamlı ve sürekli öğrenmeye olanak tanıyabilir (Garrison, 1997).

2. Kendini İzleme (Bilişsel sorumluluk: Kendini İzleme ya da diğer bir ifadeyle öz-izleme, bilişsel ve üst bilişsel süreçleri de inceler; öğrenme stratejilerini izlemenin yanı sıra

düşüncemiz hakkında bir farkındalık ve düşünme yeteneği: öğrenme görevine/amacına göre düşünmeyi planlama ve değiştirme gibi): Kendini İzleme, (yeni fikirlerin ve kavramların önceki bilgilerle bütünleştirilmesi gibi) öğrencinin kişisel anlamın inşası için sorumluluk aldığı bir süreçtir. Kendini İzleme sorumluluğu, eleştirel yansıma ve işbirlikçi onay yoluyla anlam inşa etme taahhüdünü ve yükümlülüğünü yansıtır. Öğrenme sürecini kendi kendine izlemek, yeni ve mevcut bilgi yapılarının anlamlı bir şekilde entegre edilmesini ve öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlamaktır. Öğrenme çıktılarının kalitesini değerlendirmek ve ileride karşılaşılabilecek öğrenme etkinlikleri için stratejiler oluşturma merkezidir (Garrison, 1997).

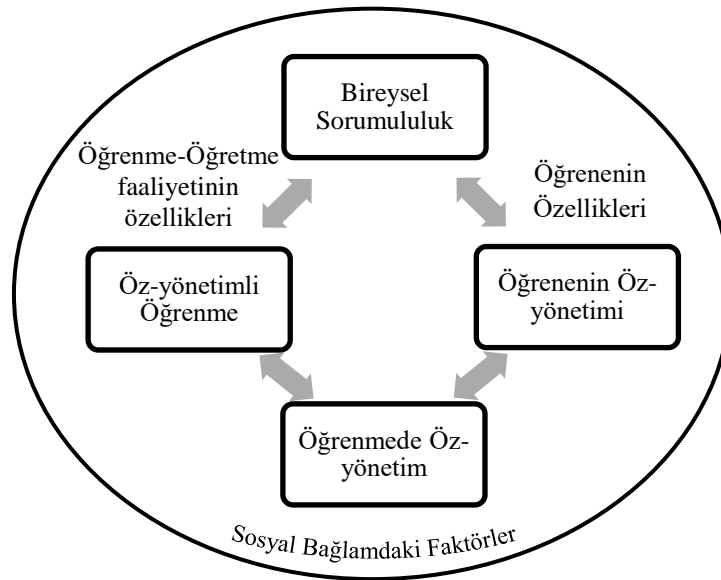
3. Motivasyon (ilk, başlangıç motivasyonu ve görev motivasyonu): Garrison (1997), motivasyonun öğrenmeye yönelik çabaların başlatılmasında, devam ettirilmesinde ve bilişsel hedeflere erişilmesinde çok önemli bir görev aldığını belirtmiştir. “Motivasyon, öğrenme sürecinin başlangıcında algılanan değeri ve öğrenme hedeflerinin beklenen başarısını yansıtır ve öğrenme sürecinde bağlam (kontrol) ve biliş (sorumluluk) arasında aracılık eder” (Garrison, 1997, s.26). Motivasyon faktörlerinin yaygın etkisini anlamak için, katılmaya karar verme süreci (motivasyona girme) ile görevde kalmak ve devam etmek için gereken çaba (görev motivasyonu) arasında ayırım yapılması gerekmektedir. Motivasyona girmek, öğrenme görevlerine harcanan çabayı doğrudan etkilediği için motivasyon durumlarına girmenin nasıl kurulduğunu takdir edilmesi önemlidir. Motivasyona girmek, belirli bir hedefe bağlılık ve hareket etme niyetini belirlemektedir (Garrison, 1997).



Şekil 2. 6. Başlangıç motivasyonu faktörleri

Not: Şekil örneği “Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.6.7. Brockett ve Hiemstra kişisel sorumluluk oryantasyonu modeli. Brockett ve Hiemstra (1991) öz-yönetimli öğrenmede iki boyuttan bahsetmiştir: öz-yönetim ve öz-yönetimli öğrenme. Bu iki boyutun birbirleriyle ilişkili olduğu ve her ikisinin de öz-yönetimli öğrenmede mevcut olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Brockett ve Hiemstra, 1991). Kişisel sorumluluk oryantasyonu modeli (Personal responsibility orientation/PRO), bireylerin kişisel olarak aldıkları fikrine dayanmaktadır. Bireysel sorumluluk, modelin merkezinde yer almaktadır. Öz-yönetim, hem bir öğretim yöntemi (öz-yönetimli öğrenme) hem de bir kişilik özelliği (öğrencinin öz-yönü) olarak görülebilir. Ayrıca, PRO modeli, öğrenmenin gerçekleştiği sosyal bağlamı anlamının önemini vurgulamaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991).



Şekil 2. 7. Kişisel sorumluluk oryantasyonu modeli (PRO)

Not: Şekil örneği "Brockett, R.G. & Hiemastra, R., (1991). Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. New York: Routledge." künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.7. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmek istediği bilgi veya becerilerin nasıl alındığı ve işlendiğini ele aldığı bilinmektedir. Öğrenme stili kavramının ilk girişimin Rita Dunn tarafından 1960 yılı itibariyle atıldığı, öğrenme stilleri üzerine çeşitli araştırmalar ve çalışmaların bu yıldan itibaren yürütülmeye başladığı görülmüştür (Güven, 2004). Her bireyin farklı ve kişiye özgün öğrenme durumları mevcut olabilir, her birey aynı şekilde öğrenemeyebilir. Ekici (2002, s.43), bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumlarının, bireylerin öğrenme stillerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bireylerin kendi öğrenmelerini keşfetmeleri amacıyla, öğrenme stillerinin

belirlenmesi ve incelenmesi gerekmektedir. Kolb (1981) öğrenme stili tanımını bireylerin bilgiyi alma ve işleme sürecindeki seçimleri olarak ifade etmiştir. Felder ve Silverman (1988), öğrenme stili tanımını bireylerin bilgiyi alma, depolama ve işleme sürecindeki tipik, özgün yapılar ve bu süreçteki bireysel tercihleri şeklinde tanımlamıştır. Öğrenme stilleri ile öğrenen kişinin; bilgi ve becerileri algılama, bilgi ve becerilerle girdiği etkileşimleri, tepki vermesini bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından olarak incelenmesine olanak sağladığı bilinmektedir. Bireylerin öğrenme stilleri dikkate alınarak planlanmış bir eğitimin, öğrenmenin daha kalıcı ve verimli olmasını sağladığı görülmüştür. Aşkar ve Akkoyunlu (1993), bireylerin kendileri için elverişli olan öğrenme stilini keşfetmesinin bireylerin öğrenme gücünün gelişimine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir eğitim programı oluşturması öğrencilerin akademik başarılarını arttırmalarında etkili olabilir, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından derslerin daha verimli olarak yürütülmesi sağlanabilir.

İnsanların öğrenme biçimleri açısından benzerlikler ya da farklılık gösterdiği görülmüştür. Her birey aynı şekilde öğrenemeyebilir. Bireyleri birbirinden farklı kılan birçok özellik bulunabilir. Bu özellikler bireysel farklılıklar olarak tanımlanmaktadır ve bireylerin neden farklı biçimlerde öğrendikleri ile beraber neden farklı hızda öğrendiklerini aydınlatmaya yardımcı olur. Bu özelliklerin arasında öğrenme stili kavramının yer aldığı görülmüştür (Gülbahar, 2005). Given (1996), öğrenme olanaklarının bireyin oynama, keşfetme ve araştırma gibi doğal eğilimleriyle eşleştirildiği takdirde öğrenmenin hızlanacağını ifade etmiştir. Bireylerin kendi öğrenme stillerinin farkında oldukları zaman öğrenmelerinin daha hızlı gerçekleşebileceği, karşılaştığı problemlere daha hızlı çözümler üretebileceği, kendisine olan güveninin artacağı, daha az kaygı duyacağı, derslerine ve okula karşı tutumunun olumlu gelişim gösterebileceği görülmüştür (Bayırlı, Orkun ve Bayırlı, 2019). Senemoğlu (1998), son yıllarda gerçekleştirilen araştırma sonuçlarının bireylerin öğrenme güçlerine ve öğrenme hızlarına uygun öğrenme koşullarının sağlandığı durumlarda bireylerin öğrenme düzeyi ve niteliğinin yükselebileceğinin görüldüğünü ifade etmiştir. “Herkes bir öğrenme stilline sahiptir, öğrenme stili bir imza gibi bireyseldir” (Dunn, Beaudry ve Klavas, 2002, s.75). Polat (2014), insanların yaşadıklarını kendilerinde öne çıkan tarafları ile algıladıklarını ve zihinlerinde canlandırdığını, zihindeki varlık ve olaylarla ilgili düşüncelerin bilgiyi oluşturduğunu, her bireyin kendine özgü bir anlamlandırma ve yorumlama yaptığını, bu durumun ise insanların öğrenme ve hatırlama yöntemlerinin farklı olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Kolb, öğrenme stiline farklılıkların sebebi olarak geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimler ve çevre

beklentilerinden kaynaklandığını ayrıca aile, okul, iş yerinde edinilen deneyimlerin de bireyleri etkilediğini belirtmiştir (Güven, 2004). Özer (2008), bireylerin öğrenme stillerinin çevrelerini içselleştirmeleri neticesinde oluştuğunu belirtmiştir. Ancak bu içselleştirme sadece bilişsel faaliyet olmadığı, fiziksel ve duyuşsal yönlerinin bulunduğunu bunun sonucu öğrenme stillerinin fiziksel, duyuşsal ve bilişsel faaliyetlerin birleşmesiyle oluştuğunu ifade etmiştir. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerinden yararlanılması bireyler üzerinde olumlu şekilde etkili olabilir. Günümüzde teknoloji sayesinde herhangi bir bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabiliriz. Böylelikle bireylerin yaşamları boyunca öğrenmek istedikleri bilgilere kolayca ulaşabilirler. Bu nedenle öğrenmede önemli bir etken olarak öğrenen kişinin nasıl öğrendiğini keşfetmesi ve farkına varması önemli olabilir.

2.1.8. Öğrenme Stili Modelleri

Bireylerin bilginin alınması ve işlenmesi sürecinde yapmış oldukları bireysel tercihler olan öğrenme stillerine yönelik çeşitli araştırmacılar tarafından öğrenme stili modelleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, öğrenme için gerekli olan tüm ihtiyaçlarının belirlenmesi yoluyla daha etkili öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Alanyazında bulunan ve bilinen öğrenme stili modellerinden bazıları şekil 2.8.'de belirtilmiştir.

1. Jung'un psikolojik tipler kuramı	16. Barsch öğrenme stili
2. Myers & Briggs tip göstergesi	17. Brandt öğrenme stilleri
3. Lawrance öğrenme stili	18. Butler öğrenme stili
4. Fleming & Mill öğrenme stili	19. Hermann'ın beyinsel baskınlık
5. Reinert öğrenme stili	20. Hill bilişsel öğrenme stili
6. Kolb'un öğrenme stili	21. Kagan'ın bilişsel stili
7. Honey & Mumford öğrenme stili	22. Keirse & Bates stili
8. 4MAT öğrenme stilleri	23. Letteri öğrenme stilleri
9. Grasha-Riechmann öğrenme stili	24. Merrill sosyal stilleri
10. Dunn & Dunn öğrenme stili	25. NASSP öğrenme stili
11. Felder & Silverman öğrenme stili	26. Riding & Cheema'nın bilişsel stil
12. Alan bağımlı-bağımsız öğrenme	27. Silver & Hanson öğrenme stili
13. Gregorc öğrenme stili	28. Simon & Byram öğrenci tipleri
14. Canfield öğrenme stili	29. Torrance öğrenme stilleri
15. Curry öğrenme stili	30. Witkin'in bilişsel stili

Şekil 2. 8. Öğrenme stili modelleri.

Not: Şekil örneği "Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20)." künyeli çalışmadan alınmıştır.

Öğrenme stillerinin yapısı ve öğrenme stillerini belirleme yöntemleri hakkında çeşitli yaklaşımlar bulunmasının temelinde bireylerin öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olarak üç çeşit boyut bulunması ve kuramcılarının bu boyutlardan biri hakkında yoğunlaşmasının olduğu görülmüştür (Ekici, 2002). Jarvis'in (2006, s.6) de belirttiği gibi "Öğrenmenin kalbinde sadece ne öğrenildiği değil, öğrencinin yapma, düşünme ve hissetme sonucunda neler öğrendiği de vardır. Zihnin, duyuların sonuçlarını deneyimlediği için, sadece işlevleri yerine getiren bir bilgisayar değildir". Öğrenme stilleri hakkında bilinen modellerden bazıları başlıklar altında incelenmiştir.

2.1.8.1. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli. Dunn (1984), öğrenme stiline, her bireyin bilgi ve becerileri sakladığı yol olduğunu ve bu sürecin nasıl tanımlandığına bakılmaksızın, her birey için önemli ölçüde farklı olduğunu ifade etmiştir. Rita Dunn bir kişinin öğrenme stilini oluşturan ana bileşenleri "Bir kişinin öğrenme stili, süreçlere odaklanmasının yeni ve zor akademik bilgi veya becerileri içselleştirmesi ve hatırlamasıdır. Yaş, başarı seviyesi, kültüre, global ve analitik işleme tercihi ve cinsiyete göre öğrenme stili değişebilir" şeklinde ifade etmiştir (Shaughnessy, 1998, s.141). Bu modelin oldukça geniş bir bakış açısından oluştuğu, uyarı alanlarının çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alan şeklinde belirlendiği ve öğrenme sürecinin bu alanları etkileyen faktörlerin incelenmesini esas alındığı görülmüştür (Şimşek, 2007). Bir kişi için son derece önemli olan unsurlara güçlü tercihler denir. Bu tercihler bireyler için hem olumlu hem de olumsuz olabilir. Örneğin ses için güçlü bir tercihi olan bir birey arka planda müzikle daha kolay öğrenebilir, konsantre olabilir veya hatırlayabilir ancak sessizliğe ihtiyaç duyan biri (ses için olumsuz bir güçlü tercihi olan kişi) öğrenme sırasında mevcut herhangi bir sesle öğrenmede zorlanabilir (Dunn'dan aktaran Dunn, 1984). Dunn ve Dunn modeli sınıflandırıldığında beş ana uyarıcıya göre sınıflanmaktadır ve bu uyarıcıları oluşturan 21 elementten meydana gelmektedir (Dunn, 1990).

1. Çevresel Faktörler (ses, ışık, sıcaklık, oturma düzeni): Dunn ve Dunn (1979) yapılan gözlemlere ve deneysel çalışmalara dayanarak, bireylerin yaşlarına, sosyoekonomik durumlarına veya başarı seviyelerine bakılmaksızın, yakın çevrelerine benzersiz bir şekilde tepki verdikleri görüldüğünü belirtmiştir. Bazı öğrencilerin sessizlik içinde çalışmayı tercih ederken bazılarının müzik ile çalışmayı tercih edebileceğini, bazı öğrencilerin serin bir ortamda çalışmayı tercih edebilirken bazıları ise bazıları sıcak ortamda çalışmayı tercih edebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin ayrıca çalıştıkları ortamdaki ışık kullanımına göre farklı tepkiler verebilir; bazı öğrenciler bazıları loş ışıklı

bir ortamda daha iyi çalışmayı tercih edebilirken bazıları aydınlık ortamda çalışmayı tercih edebildiğini ifade etmiştir (Dunn ve Dunn, 1979).

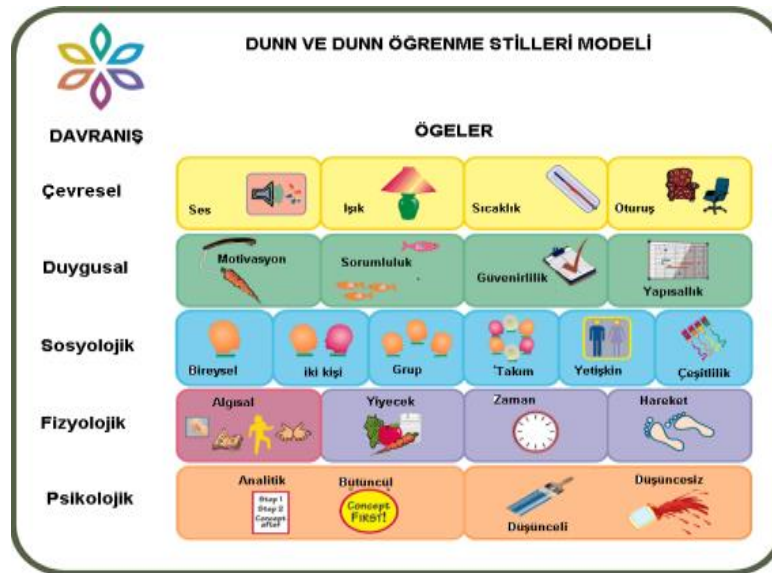
2. Psikolojik uyarıcılar (global-analitik, yansıtıcı-tepkisel): Analitik öğrenen bireyler bilgiyi kavramsal bir anlayışa doğru inşa edilen kümülatif sıralı bir modelde adım adım sunulduğunda daha kolay öğrenebilirler. Global öğrenen bireyler ise önce kavramı anladıktan sonra ayrıntılara odaklanabilirler veya tercihen örnekler ve grafiklerle ile tanıtıldıklarında bilgiyi daha kolay öğrenebilirler (Dunn, 1990). “Bazı öğrenciler sonuca ulaşmak için olabildiğince hızlı düşünmeyi tercih ederken bazıları da var olan seçenekleri değerlendirerek bir sonuca ulaşmayı tercih ederler” (Koç Erdamar’dan aktaran Güven ve Özerbaş, 2021, s.77). Yansıtıcı ve tepkisel öğrenen öğrenciler hakkında hızlı karar verebilen veya düşünme süreci sonucu karar vererek bir sonuca ulaşabilen öğrenciler olduğu bilinmektedir.

3. Sosyolojik tercihler (tek başına çalışma, ikili çalışma, grup halinde çalışma, bir yetişkin ile çalışmak, bir rutin veya çeşitlilik ile): Öğrenciler, tek başına, bir veya iki arkadaşla, küçük bir grupta veya bir ekibin parçası olarak, yetişkinlerle veya herhangi bir varyasyonda çalışmayı içeren çeşitli sosyolojik kalıplarda öğrenebilirler. Bazı öğrencilerin bir yetişkinden en iyi şekilde öğrenebilir; kendilerinden yaşça büyük bir kişiyi bilge, güç ve otorite kaynağı olarak görürler ve sadece bu kişiyle etkileşimde bulunmak isteyebilirler (Dunn ve Dunn, 1975).

4. Duygusal (motivasyon, süreklilik, sorumluluk/uygunluk, yapı): Dunn ve Dunn (1975) geleneksel sınıf ortamında öğrenmek için motive olmayan çoğu öğrenciye seçim yapma, öğrenme tarzlarıyla işlev görme, sosyal öğrenme grupları oluşturma ve kısmen kendilerini test etme ve değerlendirme fırsatları verildiğinde öğrenmeye son derece ilgi duyabileceğini ve sorumlu bir şekilde öğrenebileceğini belirtmiştir. Süreklilik ile ilgili Dunn ve Dunn (1975), tamamlanması gereken bir görev verildiğinde, öğrencilerin hedeflerini ustalaşana kadar takip edeceklerini; diğerlerinin de nispeten kısa bir süre içinde genellikle ilgisiz alanlara veya faaliyetlere girecekleri belirtmiştir. Talimatların uzunluğunun ve türünün, öğretmenin öğrencinin belirli bir görevde kalma yeteneğini gözlemlemesine bağlı olarak değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sorumluluk/Uygunluk hakkında bazı öğrencilerin hangi görev verilirse verilsin, görevi takip edeceğini ve yeteneklerinin en iyi şekilde kullanarak tamamlayacaklarını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin ise doğrudan denetim olmadan herhangi bir şeyin sorumluluğunu üstlenemeyeceğini ifade etmiştir. Öğrencilere verilen ödevlerin bireyler arasındaki bu gibi farklılıkları yansıtması gerektiğini ifade etmiştir. Yapı hakkında Dunn ve Dunn (1975), öğrencilerin

kolay görevler üzerinde bağımsız olarak çalışmaya başladıkça, gerekli yapı miktarının hemen belirginleşmeye başladığını belirtmiştir. Yapının, öğrenme sürecinde bulunan sık sık gözetim ve rehberlik ihtiyacı olduğu ve genellikle dayatılan baskı, sıkı ve esnek olmayan zamanlama anlamına geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca motive olmuş, ısrarcı, sorumlu bir öğrencinin genellikle daha az yapıya ihtiyaç duyabileceğini vurgulamıştır (Dunn ve Dunn, 1975).

5. Fizyolojik uyarıcılar (algısal güçler, yeme-içme, zaman, öğrenme sırasında hareketlilik): Dunn ve Dunn (1975) öğrencilerin algılarının, duyuların bir kombinasyon halinde öğrenmeye dahil olduğunda en iyi şekilde çalıştığını belirtmiştir. İnsanların nasıl öğrendiği kısmen fiziksel benliklerinin bir işlevidir ve bazı insanlar çeşitli duyularla öğrenebilse de, öğretilecek materyallerin en güçlü algısal duyularıyla tanıtılması ve ek algısal duyular aracılığıyla güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dunn ve Dunn, (1975) bazı yetişkinlerin veya öğrencilerin, bir göreve odaklandıkları sırada fiziksel olarak ya da enerji çıkışı tarafından ortaya çıkan gerginliği serbest bırakan bir aktiviteye ihtiyaç duyabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle de iyi bir eğitim ortamının, ihtiyaç duyan kişiler için öğrenme sürecinin bir parçası olarak besin alımını oluşturacağını ifade etmiştir. Fizyolojik uyarıcılardan zaman alt boyutu hakkında Dunn ve Dunn (1975), bazı bireylerin günün bir saatinde maksimum kapasitede performans gösterebileceğini vurgulamıştır. Bazı öğrencilerin akşam saatlerinde daha verimli çalışabilirken bazıları gündüz saatlerini tercih edebileceğini bu sebeple her öğrenci için en iyi öğrenme zamanının ne olduğunu öğrenmeli ve buna göre programlama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme Sırasında Hareketlilik ile ilgi bazı öğrenciler hareketlilik halinde verimli öğrenemeyebileğini ancak bazı öğrenciler ise nispeten uzun bir süre boyunca tek bir fiziksel pozisyonda iken bir görevi tamamlayabileceği veya öğrenebileceğini belirtmiştir. Hareketlilik arzusunun, kişinin fiziksel, duygusal ve çevresel tepkilerinin sonucu toplanmış bir işlev olduğunu, ancak çoğu öğrencinin öğrenirken hareket etme ihtiyaçlarını kolayca kontrol edemeyebileceğini ifade etmiştir (Dunn ve Dunn, 1975).



Şekil 2. 9. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli

Not: Şekil örneği “Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-8.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.8.2. Gregorc öğrenme stili modeli. Gregorc (1979), bilginin nasıl alındığı ve işlendiği gibi noktalar üzerinde durduğu görülmüştür (Gregorc’dan aktaran Gülbahar, 2005). Gregorc, bireylerin öğrenmesinde ve öğrenme stillerinde algılama yeteneğinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Ekici, 2002). Bireyler algılama yetenekleri gereğince somut ve soyut algılayanlar, algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine bağlı olarak da ardışık ve random olarak iki gruba ayrıldığı, algılama yeteneklerine göre meydana gelen öğrenmelerin bireylerin öğrenme stillerini oluşturduğu bilinmektedir (Gregorc’dan aktaran Ekici, 2013). Gregorc öğrenme stili modelinde; Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili mevcuttur (Gregorc ve Ward, 1977, s.21):

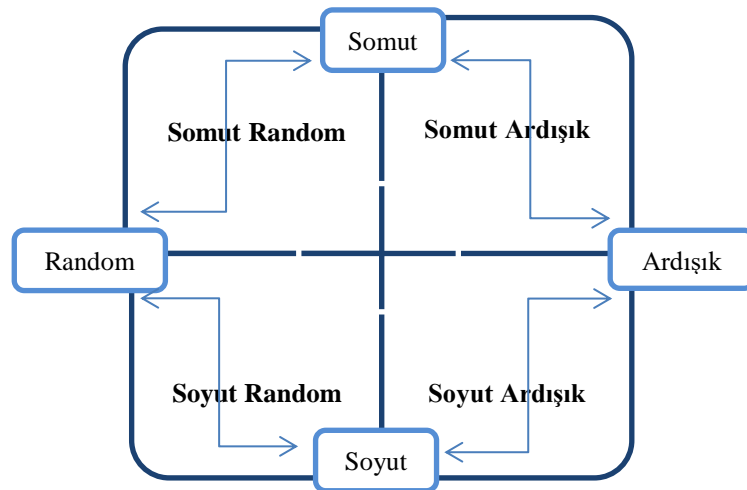
Somut Ardışık Öğrenen Bireyler (The Concrete Sequential Learner): Bu bireyler olağanüstü derecede gelişmiş beş duyu organına sahiptir. Somut ardışık öğrenen bireyler bilgileri adım adım öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenme esnasında kendilerine bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini, yaşayarak öğrenmeyi ve somut materyaller aracılığı ile öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Soyut Ardışık Öğrenen Bireyler (The Abstract Sequential Learner): Okuma, dinleme ve görsel becerilere sahiptirler ve bu becerileri kullanmayı severler. Bu bireylere göre şekil veya semboller birçok kelimedenden daha değerlidir. Soyut ardışık öğrenen bireyler öğrenecekleri konularla ilgili öncelikle zihinlerinde boş bir kavramsal çerçeve yapısı meydana getirirler. Düzenli bir biçimde verilmiş bilgilerin içinden kendilerine uyanları alır

ve meydana getirmiş oldukları kavramsal çerçeveye yerleştirerek konu üzerine bir sonuca varırlar.

Somut Random Öğrenen Bireyler (The Concrete Random Learner): Somut random öğrenen bireylerin deneysel bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Bu bireyler fikirlerin özünü hızlı bir şekilde aldıkları ve yapılandırılmamış problem çözümlerinde üstün yeteneklerini gösterdikleri görülmüştür. Problem çözümünde müdahale edilmeden özgün bir şekilde çalışmayı tercih ederler ve bilgilerin problem çözümü sırasında sistemli bir düzen zarfında verilmesine gereksinim duymazlar.

Soyut Random Öğrenen Bireyler (The Abstract Random Learner): Soyut random öğrenen bireyler olağanüstü bir algılama ve yorumlama becerilere sahip olabilirler. Öğrenme atmosferine ve duygu durumlarına göre uyum sağlarlar. Öğrenme deneyimini bir bütün olarak değerlendirirler. Bu bireyler olayları ve kavramları düzensiz bir şekilde algılayabilirler, bu sebeple soyut random öğrenen bireyler çoklu duyumsal deneyimleri içeren ortamlarda öğrenmeyi tercih ederler. Bu tür öğrenen bireyler için kısa okuma ödevleri, sınıf etkinlikleri, grup tartışmaları, grup veya takım çalışması, filmler, televizyon vb. tercih edilebilir.



Şekil 2. 10. Gregorc öğrenme stili modeli.

Not: Şekil örneği "Alan, B. (2018). Gregorc Öğrenme Stili Sınıflaması Ve Öğrenme-Öğretme Durumlarının Gregorc Öğrenme Stillere Göre Düzenlenmesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(3), 1-12" künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.8.3. Kolb öğrenme stili modeli. Kolb'un öğrenme stili modelinin öğrenme sürecinde yaşantıların önemine dikkat çeken ve yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşiminin öğrenmeyi oluşturduğunu savunan deneysel öğrenme kuramına dayandığı bilinmektedir (Özgür, 2013). Kolb'un (1984) deneysel öğrenme teorisi, deneysel öğrenme sürecinin bütünsel bir modelini ve yetişkinlerin gelişiminin doğrusal bir modelini

geliştirmek için insan öğrenme ve gelişim teorilerinde merkezi bir rol oynayan 20. yüzyılın önde gelen bilim adamlarının (özellikle Dewey, Lewin, Piaget, James, Jung, Freire, Rogers gibi) çalışmalarına dayandığı bilinmektedir. Kolb'un (1984) teorisi, bu bilim adamları görüşlerinden oluşan ve altı önerme üzerine oluşturulmuştur (Kolb'dan aktaran Kolb ve Kolb, 2013):

1. Öğrenme bir süreç olarak düşünülür.
2. Tüm öğrenme yeniden öğrenmedir.
3. Öğrenme, diyalektik şekilde karşıt dünyaya uyum modları arasında geçen çatışma durumlarının çözülmesini gerektirmektedir. Farklılıklar, çatışma ve anlaşmazlıklar öğrenme sürecini yönlendiren etmenlerdir.
4. Öğrenme, dünyaya bütünsel bir uyum sürecidir.
5. Öğrenme, birey ve çevre arasındaki sinerjik işlemlerden kaynaklanır.
6. Öğrenme, bilgi yaratma sürecidir.

Kolb (1981, s.238), yeni bilgilerin dört farklı öğrenme biçimi yardımıyla elde edildiğini belirtmiştir: Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) ve Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience). Öğrenme bu dört öğrenme biçimi arasında gerçekleşir. Kolb ve Kolb (2013), bu dört öğrenme biçiminin kendine ait ayrı öğrenme yolları bulunduğunu ifade etmiştir; Somut yaşantıda hissederek, yansıtıcı gözlemlerle izleyerek, soyut kavramsallaştırmada düşünerek, aktif yaşantı yaparak. Bu öğrenme biçimleri etkin şekilde test edilebilir ve yeni deneyimlerin yaratılmasında kılavuz olabilir (Kolb ve Kolb, 2013).

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) Kolb'un öğrenme stili modeline göre öğrenme stillerinin bir döngü şeklinde gerçekleştiği ve öğrenme stili envanteri aracılığıyla bireyler döngünün içinde nerede bulunduğunu belirlemeyi sağladığını ifade etmiştir. Kolb öğrenme stili envanterini çeşitli çalışmalar ve verilerden elde edilen sonuçlara göre mevcut envanterin güncellenebileceği görülmüş ve eklemeler yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre orijinal dört öğrenme stili bireysel öğrenme stillerini kalıplarını daha iyi tanımlamak ve ortaya çıkabilen karışıklıklarının giderilmesi amacıyla dokuz öğrenme stili olacak şekilde genişletilmiştir. Envanterin güncel hali "The Kolb Learning Style Inventory 4.0" şeklinde tanımlanmıştır. Kolb ve Kolb'un (2013) genişletilmiş toplam 9 öğrenme stilinden oluşan modeli şu şekildedir:

1. Başlatan (Başlangıç) stil, deneyimler ve durumlarla başa çıkabilmek için eylem başlatma yeteneği ile karakterizedir. Başlatan stil, aktif deney (active experimentation/AE) ve somut deneyim (concrete experience/CE) içerir.

2. Deneyimleyen (Deneyimleme) stil, deneyime derin şekilde katılarak anlam bulma kabiliyetidir. Aktif deney (active experimentation) ve yansıtıcı gözlemi (Reflective Observation) dengelerken somut deneyimi (concrete experience) kullanır.

3. İmgeleyen (Hayal eden) stil, deneyimleri gözlemleyerek ve yansıtarak olasılıkları hayal etmektir. Somut deneyim (concrete experience) ve yansıtıcı gözlem (Reflective Observation) öğrenme adımlarını birleştirir.

4. Yansıtan stil, deneyim ve fikirleri sürekli yansıma yoluyla birleştirir. Yansıtan stil deneyim ve fikirleri sürekli yansıma yoluyla bağlayabilme yeteneği ile karakterizedir. Somut deneyim (concrete experience) ve soyut kavramsallaştırmayı (Abstract Conceptualization) dengelerken yansıtıcı gözlemi (Reflective Observation) kullanır.

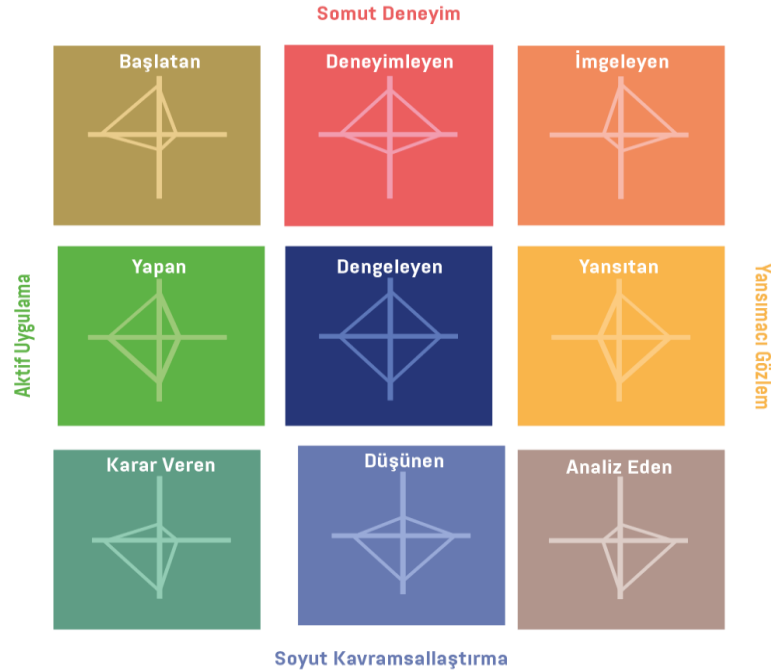
5. Analiz etme stili, düşünceleri yansıma yoluyla kısa/özlü modellere ve sistemlere bütünleştirmesidir. Analiz etme stili, yansıma yoluyla fikirleri bütünleştirme ve sistematize etme yeteneği ile karakterizedir. Yansıtıcı gözlem (Reflective Observation) ve soyut kavramsallaştırmayı (Abstract Conceptualization) birleştirir.

6. Düşünen stil, soyut akıl yürütme ve mantıksal akıl yürütme disiplinli bir dâhil olma şeklidir. Düşünme tarzı, soyut ve mantıksal akıl yürütmeye disiplinli katılım kapasitesi ile karakterizedir. Aktif deneyleri (active experimentation) ve yansıtıcı gözlemleri (Reflective Observation) dengelerken soyut kavramsallaştırmaya (Abstract Conceptualization) dayanır.

7. Karar veren stil, problem çözümlerinde ve eylem derslerine karar vermek için teori ve modellerin kullanılması. Karar verme tarzı, problem çözümlerine ve eylem kurslarına karar vermek için teori ve modelleri kullanma yeteneği ile karakterizedir. soyut kavramsallaştırmayı (Abstract Conceptualization) ve aktif deneyi (active experimentation) birleştirir.

8. Yapan stil, insanları ve görevleri bütünleştiren hedefe yönelik eylem için güçlü bir motivasyondur. Yapan stil, insanları ve görevleri bütünleştiren hedefe yönelik eylem için güçlü bir motivasyon ile karakterizedir. Somut deneyimi (concrete experience) ve soyut kavramsallaştırmayı (Abstract Conceptualization) dengelerken aktif deneylere (active experimentation) yararlanır.

9. Dengeleyen stil, dengeleme stili, uyum sağlama yeteneği karakteristik özelliğidir; eyleme karşı yansıtmanın ve uygulamaya karşı düşünmenin artılarını ve eksilerini tartar. Somut deneyim (concrete experience) soyut kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization), aktif deney (active experimentation) ve yansıtıcı gözlemi (Reflective Observation) dengeler (Kolb ve Kolb, 2013).



Şekil 2. 11. Kolb öğrenme stili modeli envanteri

Not: Şekil örneği “Kolb, A.Y. & Kolb, D.A., (2013). The Kolb learning style inventory 4: Guide to theory, psychometrics research & applications. *Experience Based Learning System.*” künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.8.4. Felder – Silverman öğrenme stili modeli. Felder ve Silverman (1988), öğrenmeyi bilginin alınması ve işlenmesi biçiminde gerçekleşen iki aşamalı bir süreç olarak ifade etmiştir. Bilginin alınması aşamasında, dış dünyadan (duyu organları ile elde edilen) dış kökenli ya da (iç gözlem yoluyla elde edilen) iç kökenli bilgi, öğrenci tarafından edinilebilir. Bilgiyi işleme basamağında temel şekilde akılda tutma, tümevarımsal ya da tümdengelimsel irdeleme, yansıtma ya da etkin halde olma, iç gözlem ya da diğerleriyle etkileşim içinde yer alma gibi işlem süreçlerini içerebilir. Felder ve Silverman (1988) birçok yol ile öğrencilerin öğrenebileceğini ifade etmiştir; görerek, duyarak, yansıtma ile oyunculuk (taklit etme), mantıksal, sezgisel, gibi. Bu nedenle öğrenme stillerini duysal ve sezgisel, aktif ve yansıtıcı, ardışık ve bütünsel, görsel ve işitsel, tümevarımla ve tümdengelim olmak üzere beş boyut olacak şekilde gruplandırılmıştır (Felder ve Silverman, 1988):

1. Duyusal ve sezgisel öğrenenler: Duyusal öğrenme duyular yoluyla bilgi toplamayı içerir. Sezgisel öğrenmede ise hafızadan, düşüncelerden ya da imgelemlerden ortaya çıkan bilgi bilinçaltından dolayı algılanarak elde edildiği belirtilmiştir. Duyusal öğrenenler gerçekleri, verileri ve deney yaparak öğrenmekten hoşlanırken, sezgisel öğrenenler teorileri ve ilkeleri tercih eder. Duyusal öğrenenler standart metotlarla problemleri çözmekten hoşlanırlar. Sezgisel öğrenenler yeniliklerden hoşlanırlar ama tekrara düşmeyi sevmezler. Duyusal öğrenenler ayrıntılarla ve gerçeklere karşı sabırlıdırlar ama sorun ve pürüzlerden hoşlanmazlar. Sezgisel öğrenenler detaylar karşısında sıkılabılır ama sorun ve pürüzleri tolere edebilirler. Duyusal öğrenenler yeni kavramlar ezberlemede, sezgisel öğrenenler ise yeni kavramı anlamada iyidirler. Duyusal öğrenenler dikkatli çalışır ancak yavaş olabilirler, sezgisel öğrenenler ise hızlı ama dikkatsiz olabilirler.

2. Aktif ve yansıtıcı öğrenenler: Aktif şekilde öğrenme stilinde olan öğrenciler aktif olarak birşeyler yaparak bilgiyi en iyi şekilde saklama ve anlama yatkınlığında bulunurlar. Grup çalışmalarında birlikte çalışmayı sevebilirler. Yansıtıcı şekilde sahip öğrenen öğrenciler öncelikle sessiz düşünmeyi tercih etmektedirler. Yansıtıcı öğrenenler yalnız başına ya da aşına oldukları bir kişi ile çalışmayı tercih edebilirler. Felder ve Silverman (1988), aktif öğrenenlerin öğrencinin pasif olduğu durumlarda öğrenmelerinin zor olabileceğini, yansıtıcı öğrenmeye sahip olan öğrencilerin de sunulan bilgi hakkında düşünebilme şansı tanımayan durumlarda öğrenmelerinin zor olabileceğini ifade etmiştir.

3. Görsel ve işitsel öğrenenler: Görsel öğrenen bireyler ne gördüklerini iyi anımsarlar: resim, diyagram, akış çizelgeleri, film, gösteri gibi. Görsel öğrenenler kendilerine söylenen basit bir şeyi muhtemelen unutabilirler. Sözel öğrenenler ise duyduklarını ve söylediklerinden de daha fazlasını hatırlayabilir. Tartışmasız sözel öğrenenler, görsel kaynaklardan ziyade daha çok yazılı veya sözlü kaynaklardan etkili öğrenebilirler.

4. Sıralı (Ardışık) ve Bütünsel: Sıralı öğrenenler problemleri çözerken doğrusal akıl yürütme süreçlerini takip ederler, bütünsel öğrenenler ise sezgisel atılımlar yaparak çözüm üretebilirler ancak nasıl bir çözüm ürettiklerinin açıklayamayabilirler. Sıralı öğrenenler her aşamayı bir önceki aşamayla mantıkla bağdaştırarak öğrenirler. Bütünsel öğrenen bireyler eğitimlerinde önemli atılımlar gerçekleştirebilir, verilen materyallerin arasında bir ilişki oluşturmadan anlık öğrenirler. Sıralı öğrenenler, konuyu kısmen veya yüzeysel olarak anladıklarında çalışabilirken, bütünsel öğrenenler bunu yapmakta zorluk çekebilirler. Sıralı öğrenenler yakınsak düşünme ve analizde güçlü olabilir; bütünsel öğrenenler farklı düşünme ve sentezde daha iyi olabilirler. Bütünsel öğrenenlerin kendi metotlarını

geliştirmesi ve problemleri kendileri çözmesi için öğreticinin stratejilerini benimsemektense serbest ve özgür olmaları gerekebilir. Sıralı öğrenenler konuların sabit şekilde ilerleyen bir zorluk içinde sunulduğunda daha iyi öğrenebildikleri bilinmektedir. Bütünsel öğrenenler ise bazen daha karmaşık ve zor konulara doğrudan ilgi gösterebilir ve başarılı olabilirler.

5. Tümevarımsal ve Tümdengelimli öğrenenler: Tümevarım doğal bir öğrenme stilidir. Tümevarım ayrıntılardan genellemeye doğru gelişen bir tahminde bulunma sürecidir. Tümdengelim ise ters yönde ilerler. Tümevarımda ilkelerin çıkarımı yapılır, tümdengelimde ise sonuç çıkarım yapılır (Felder ve Silverman, 1988).

Tercih edilen Öğrenme Stili	Öğretme stili
Duyusal } Sezgisel } Algilama	Somut } Soyut } İçerik
Görsel } İşitsel } Girdi	Görsel } Sözlü } Sunuş
Tümevarımsal } Tümdengelimli } Örgütleme	Tümevarım } Tümdengelim } Örgütleme
Aktif } Yansıtıcı } İşleme	Aktif } Pasif } Öğrenci Katılımı
Sıralı } Bütünsel } Anlama	Ardışık } Bütünsel } Perspektif

Şekil 2. 12. Öğrenme ve öğrenme stilleri boyutları

Not: Şekil örneği “Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal Of Engineering Education*, 78(7), 674–681.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

2.1.8.5. Fleming ve Mill (VARK) öğrenme stili modeli. VARK öğrenme stili Neil Fleming (1987) tarafından geliştirmiştir (Fleming & Bonwell, 2019). Fleming (2012) VARK modelinin aslında teknik olarak bir öğrenme stili olmadığını ifade etmiştir. Bir öğrenme stilinin günün belirli bir saatinde veya belirli bir sıcaklıkta veya aydınlatmada öğrenme tercihleri gibi çok çeşitli öğrenme davranışlarının tercihlerinin yanı sıra başkalarıyla veya yetişkinlerle veya akranlarla, tek başına veya karışık gruplarda öğrenme gibi yapısal seçenekleri içerdiğini ama VARK’ın bireyler ve bireylerin öğrenmeleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. VARK bireylerin öğrenirken tercih edebilecekleri çalışma

yöntemlerine odaklandığını ifade etmiştir. Kısaca VARK'ı öğrenme tercihleri olarak da ifade edebiliriz. VARK modeli 4 karakteristik öğrenme stilinden oluşmaktadır. VARK'ın açılımı; Görsel (Visual), İşitsel (Aural), Okuma-yazma (Read-write), Devinişsel (Kinesthetic) şeklinde ifade edilmiştir (Fleming, 1995);

Görsel (Visual): Görsel (visual) öğrenenler bilgilerin grafikler ve akış diyagramları şeklinde verilmesinden hoşlanabilirler. Bazen öğrenme planlarının haritalarını oluşturabilirler. Farklı veya değişen mekansal düzenlemelere duyarlıdırlar ve sembollerle kolayca çalışabildikleri bilinmektedir (Fleming, 1995).

İşitsel (Aural): İşitsel yolla bilgi edinmeyi tercih eden öğrenciler derslerden, öğreticilerden ve diğer öğrencilerle görüşerek veya tartışarak en iyi şekilde öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür (Fleming ve Mills, 1992).

Okuma-yazma (Read-write): Bu öğrenme stili tercihi okunabilen veya yazılabilen, kelimeler ile görüntülenen bilgiler için geçerli olduğu belirtilmiştir. Kitapları, bildirileri tercih eden bireyler olduğu görülmüştür. Metin içeren herhangi bir kaynaktan bilgi edinmek olarak ifade edilebilir. Bu öğrencilerin dilde doğruluğa önem verirler ve alıntılar, listeler, metinler, kitaplar, bildiriler veya broşürler kullanmaya istekli oldukları ve kelimelere karşı saygı duydukları görülmüştür (Fleming ve Bonwell, 2019).

Devinişsel (Kinesthetic): Tat alma ve görme dahil olmak üzere tüm duyarlarını kullanarak öğrenmelerini deneyimlemeyi seven bireylerdir. Teorileri uygulama yoluyla öğrenirler. Öğrenmelerinde somut ve duyuşsal deneyimleri tercih ettikleri görülmüştür. Kavramsal ve soyut materyalleri uygun benzerlikler, gerçek yaşam örnekleri veya metaforlar aracılığıyla kolayca öğrenebilirler. (Fleming, 1995).

VARK öğretmenler ve öğrenciler arasında öğrenme hakkında paylaşım yapabilmeleri için bir başlangıç yeri olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca VARK farklı öğrenci gruplarının öğretme stratejileri hakkında düşünmeyi, daha çeşitli ve uygun öğrenme ve öğretme durumlarını sağlayabileceği bilinmektedir (Fleming ve Baume, 2006). VARK envanterinde sorularda farklı senaryoların oluşturularak, bireylerin o durumlarda hangi tercihleri yapacağını yanıtlaması istenmektedir. Bireyler birden fazla yol seçimi yapabilirler veya birden fazla seçenek işaretleyebilirler. Bireyler tek bir seçeneği bile kendilerine uygun olduğunu düşünmüyorsa soruyu boş bırakabilecekleri belirtilmiştir (Fleming ve Mills, 1992).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmalarda öz-yönetimli öğrenme kuramının “kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme, vb.” kavram şeklinde de ele alındığı alanyazında görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda ölçek geliştirme çalışmaları yapılmış, yabancı dilde mevcut olan ölçeklerin Türkçeye uyarlama çalışmaları da yapıldığı bilinmektedir.

2.2.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yenilmez ve Şan (2008), “Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri” adlı yapmış oldukları araştırmada matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, öğrenim şekli, not ortalaması, mezun oldukları lise türü, okul öncesi eğitim durumları gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında gerçekleşmiş, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adayları oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerini belirlemek amacıyla Fisher ve diğerlerine (2001) ait Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının demografik özellikleri açısından kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Şahin ve Erden (2009), Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)”nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin Türkçe halinin dil eşdeğerliği, geçerliği ve güvenilirliği incelenmiş ve Türkiye koşullarına uyarlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2006-2007 öğretim yılı Bursa ilinde üç ilkokulda bulunan 79 kadın 51 erkek olmak üzere toplam 130 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Ölçeğin orijinal hali ile Türkçeye uyarlanmış ölçeğin faktör yapılarının uygunluğunu belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz kontrol becerileri olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluşan özgün ölçeğin yapısıyla araştırmadaki bulguların karşılaştırılması sonucunda üç faktördeki maddelerin tam olarak örtüştüğü gözlemlendiği belirtilmiştir. 40 maddeden oluşan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve kullanılabilir olduğu ifade edilmiştir.

Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından “Fen ve teknoloji dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeği geliştirme çalışması 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel modeldir. Veriler betimsel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında alanyazın taraması yapılmış ve gerekli uzman görüşleri alınmıştır ve uzmanların görüşlerinin doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonucunda 446 ilköğretim öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplam 25 madde ve “Kendi kendine öğrenmeyi planlama” ve “Kendi kendine öğrenmeye yönelik güven” olmak üzere iki faktörlü yapıdan oluşan “Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” geliştirilmiştir.

Sarmasoğlu (2009), “Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi hemşirelik bölümünde bulunan toplam 383 öğrencinin katılımıyla 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada analiz edilmesi için ölçeği tam olarak dolduran 256 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma modeli tanımlayıcı olarak belirtilmiştir. Verilerin toplama kısmında “Tanıtıcı özellikler formu” ve Kocaman ve diğerleri (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği” uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri ölçek için kesim puanı olarak kabul edilen 150 puanının üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaş, öğrenim sınıf değişkenlerine göre incelendiğinde değişkenler ve kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin mezuniyet derecesi ve akademik ortalama, mesleği seçme sebebi, lisansüstü yapma isteği, kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri açısından anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Şahin (2010) “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi” isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim stili tercihlerine göre mesleki yeterlik puanları arasında yalnızca uzman öğretim stili lehine anlamlı farklılık belirlendiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin öz-

yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öz yeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında bir ilişki olduğu ve sadece uzman öğretim stilini tercih etmeleri açısından orta düzey bir ilişkinin belirlendiği ifade edilmiştir. Araştırma, Bursa ilindeki üç ilçedeki okullardan seçilen 50 sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel modeldir. Verilerin toplanmasında Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe uyarlanan “Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği”, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa ve diğ. (2004) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğretmen öz yeterlik ölçeği”, Grasha (1996) tarafından geliştirilen Bilgin ve diğ. (2002) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğretim stili envanteri” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen mesleki yeterlik gözlem formu” kullanılmıştır.

Ayan (2010), “Elektronik portfolyolar ile yabancı diller eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin desteklenmesi: bir durum çalışması (Promoting EFL pre-service teacher’s self-directed learning through electronic portfolios: a case study)” adlı yüksek lisans tezinde araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışmasıdır. Veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi bölümü dördüncü sınıf okul deneyimi dersi öğrencisi sekiz aday öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde Elektronik portfolyo, “ICT competency and attitudes toward ICT survey”, Guglielmino (1977) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” kullanılmış ve katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucu elektronik portfolyoların kullanılmasının yansıtıcı düşünce, özgün öz-değerlendirme, öz-yönetim, ve öğrenim sürecinin sahiplenmesi becerilerini geliştirdiği ve bu becerilerin kendi kendine öğrenmeyi geliştirdiğinin öngörüldüğü ifade edilmiştir.

Salas (2010), “Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları” yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, 2009-2010 öğretim yılında gerçekleştirilmiş, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı 10 lisans programının birinci ve dördüncü sınıf 555 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak orijinal hali İngilizce olan Fisher ve diğ. (2001) “Kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada ölçek maddeleri dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve Türkçeye çevrilmiştir, ayrıca geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yedi madde ölçekten çıkarıldığı belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutları “Kendini yönetme”, “Öğrenmeye isteklilik” ve “Kendini kontrol” şeklinde ifade edilmiştir. Kendini yönetme alt

boyutunun 17 madde, öğrenmeye isteklilik alt boyutunun 10 maddede, , kendini kontrol alt boyutunun ise altı maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırma sonucu lisans eğitiminin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu olumlu şekilde etkisinin bulunmadığına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Fizan Sasa (2011), “Karma öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri 1 dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerinde yaşam boyu öğrenme, öğrenmeye ilişkin merak ve özgüven boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yönelik fikirlerinde ise anlamlı farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Araştırma karma metot desenlidir ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Fırat Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında bulunan üçüncü sınıf düzeyinde 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Guglielmino ve Guglielmino’nun (1977) geliştirmiş olduğu “Öğrenme tercihlerini değerlendirme ölçeği (Learning Preference Assessment)” ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerindeki değişimlerini ayrıntılı bir şekilde belirlemek amacıyla açık uçlu anket uygulanmış, 12 öğretmen adayı ile bireysel yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Alkan (2012), “Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi” başlıklı araştırmasında laboratuvar da kendi kendine öğrenmenin öğrencilerin kimya başarıları, laboratuvar da kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluğu ve kimya laboratuvarı endişeleri üzerinde anlamlı katkısı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma tek grup için ön test–son test araştırma desenlidir. Örneklemi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören toplam 33 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen “Kimya başarı testi”, “Laboratuvar becerilerine yönelik tutum ölçeği”, “Laboratuvar da kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği” ve Bowen’ın (1999) geliştirmiş olduğu, Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kimya laboratuvarı endişe ölçeği” kullanılmıştır.

Ergören (2012), “Kendiliğinden örgütlü ortamlarda kendi kendine öğrenme süreci: sekizinci sınıf teknoloji ve tasarım dersi öğrencileri üzerine bir araştırma” adlı araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesi için kontrol gruplu deneysel modeldedir, ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında

Ankara ilinde bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarından 32 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretim kendi kendine öğrenme yöntemi ile kendiliğinden örgütlü ortam ile bilgisayar destekli gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Öğretmen merkezli yöntemle (geleneksel yöntem) öğretim yapılan kontrol grubu 15, deney grubu ise 17 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen bulgularda deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubuna göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Akgündüz (2013), “Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında bir devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıf düzeyinde 74 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada yüz yüze öğrenme uygulanmış kontrol grubu, harmanlanmış öğrenme uygulanmış deney grubu-1 ve sosyal medya destekli öğrenme uygulanmış deney grubu-2 belirlenmiştir ve her grupta 5E öğrenme döngüsü modeli uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturmuş “Akademik başarı testi”, Dede ve Yaman (2008) “Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği”, Akınoğlu (2001) “Fen bilgisi tutum ölçeği” ve Aydede ve Kesercioğlu (2009) “Kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” kullanılmış, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, harmanlanmış öğrenme başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerini yüz yüze öğrenmeye kıyasla anlamlı biçimde artırdığı, sosyal medya destekli öğrenmenin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine olumlu etkide bulunduğu ama yüz yüze öğrenmeye kıyasla anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğrenci görüşmeleri amacıyla gerçekleştirilen nitel verilerin sonuçları nicel sonuçları desteklediği sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Demir ve Yurdağül (2013), “Çocukların teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlanması: bir geçerlik çalışması” isimli araştırmalarında Teo, Tan, Lee, Chai and Koh (2010) tarafından geliştirilen, “Teknolojiyle öz-yönetimli öğrenme ölçeği” (Self-directed learning with technology scale) Türkçeye uyarlamasını yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1051 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veriler Bursa ve Ankara'da bulunan dört okuldan toplanmıştır. Ölçeğin dilsel denkliği ve içerik geçerliliği için dört uzman görüşü alınmış ve uzmanların geri bildirimlerine göre gereken değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin faktöriyel geçerliliğini kanıtlamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır. Teo ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen

orijinal ölçek ile ölçeğin Türkçe halinin madde-faktör yapısı bakımından aynı olduğu görülmüştür. Ölçek iki ve dört madde olarak toplam altı madde, “amaçlı öğrenme” ve “öz-yönetim” şeklinde iki faktörden oluştuğu ifade edilmiştir.

Karataş (2013), “Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin yordadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlik düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış, çalışma grubunu ise Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Fisher, King ve Tague tarafından (2001) geliştirilen “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” uygulanmıştır. Toplam 649 kişiden toplanan veriler analiz edilmiştir.

Acar (2014), “Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli araştırmasında ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve “Kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada demografik özellikler formu ve KKÖB ölçeği kullanılmıştır. KKÖBÖ araştırmacı tarafından alanyazında yapılan ölçek maddelerinden oluşturulan bir havuzdan geliştirilmiştir. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasında Aydede ve Kesercioğlu'nun (2009) “Fen ve teknoloji dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek toplam 21 maddeden ve “Öz yeterlilik” ve “Farkındalık” şeklinde iki alt faktörlüdür, Analiz sonuçlarına bakılarak üç madde ölçekten çıkarılmıştır. KKÖB ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasının sonucunda kullanılabilir olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ölçeğin “Farkındalık” alt faktörü puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak “Öz yeterlik” alt faktörü puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Cinsiyet, yaş, akademik başarı, mezun oldukları lise türü, lise mezuniyet dereceleri, sınıf değişkeni, kardeş sayıları, bakımın üstlenen kişiye, sosyo-ekonomik durumları, hangi tür kitap okudukları, okul öncesi eğitim alma sürelerine göre öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının KKÖB puanlarının bilgisayarları olup olmamasına değişkenine göre bilgisayara sahip olanların lehine fark olduğu

belirtilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı olan öğretmen adaylarının okumayanlara kıyasla daha yüksek kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Küçüker (2014), “İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi” adlı doktora tezinde bir model (İÖDKKÖM) geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma bir eylem araştırmasıdır ve uygulanma öncesi ve uygulama süreci şeklinde iki etaptan oluşmuştur. Araştırmada uygulama öncesinde ilköğretim bir, iki, üç ve dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kendi kendine öğrenmeyi nasıl betimlediklerine bakılmış ve öğrencilerinin sınıflarında kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıklarına yönelik görüşleri alınmıştır. İlkokul bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin derslerinde, öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaların ve bu sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin sınıf ortamında kazandıkları kendi kendine öğrenme becerilerinin belirlenmesine yönelik gözlemler yapılmış ve İlkokul bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmenleri, velileri ve öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda dört boyuttan oluşan “İlkokul öğrencilerine yönelik öğretici destekli kendi kendine öğrenme modeli” geliştirilmiştir.

Alsancak Sırakaya (2015), “Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi” adlı araştırmasında karma yöntem kullanılmış, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında iki farklı şubede öğrenim gören, “Bilimsel araştırma yöntemleri” dersini alan toplam 66 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. İki şubeden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama kısmında araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” ve Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Güdülenme ve öğretim stratejileri ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 16 haftalık uygulama sonrasında, deney ve kontrol grubu arasında genel akademik başarı bakımından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu toplam puanında ve öz-yönetim, öğrenme istekliliği, öz kontrol becerileri alt faktörlerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı belirtilmiştir. Motivasyon puanına bakıldığında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Uygulamadan beş hafta sonra kalıcılık testi yapılmış, bu testten alınan puanlar karşılaştırılması sonucu deney ve kontrol grubu arasında

anlamli farklılık olduğu ifade edilmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerine kıyasla kalıcılık testi puanının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Aşkın (2015), “Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiş ayrıca öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış, çalışma grubunu Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinin Mühendislik, Tıp, Dış Hekimliği, Güzel Sanatlar, Hemşirelik, Sağlık Bilimleri, İktisadi ve İdari Bilimler, Eğitim ve Fen ve Edebiyat Fakülteleri ile Devlet Konservatuvarında öğrenim gören lisans bir ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 2600 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada verilerin incelenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ayyıldız ve Tarhan (2015), “Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi” adlı araştırmalarında lise öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan Literatür taraması ve benzer araçlardan elde edilen verilerin sonucunda, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili tüm becerilerin tanımlanması yapılmıştır ve bunun sonucunda çeşitli liselerden 255 öğrenciye bir madde havuzu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Toplanan verilerin uygunluğunu test etmek için açımlayıcı faktörü analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin sonuçlarına göre, ölçek madde öğeleri arasında korelasyon olduğu ve faktör analizinin sonucunda ve dokuz faktörün elde edildiğini ortaya koyulmuştur. Faktör yapısının kalitesi ile ilgili doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ve analiz sonuçları dokuz faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değerinin .86 olduğu görülmüştür. Ölçeğin son hali dokuz faktörlü bir yapıya sahiptir ve toplam 40 madde içermektedir. Ölçme aracı beşli Likert tipi bir ölçektir ve “Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği (SDLSS)” olarak adlandırılmıştır.

Özcan (2015), “Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi” adlı araştırmada öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, olumlu tutum değişiklikleri göstermelerini sağladığı, öğrencilerin kelime bilgilerini arttırdığı ve kelime bilgisinin kalıcılığını sağladığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve

olumlu tutum değişiklikleri sağladığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisini arttırdığı ve kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Araştırma karma desenlidir, nicel aşamada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel aşamada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2013-2014 öğretim yılında elde edilmiştir. Araştırmaya 27 kontrol ve 33 deney grubu olmak üzere toplam 60 hemşirelik bölümü öğrencisi katılmıştır. Veri toplama kısmında Keller ve Subhiyah (1993) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Ders motivasyon ölçeği”, Gömleksiz (2003) “İngilizce duyuşsal alana ilişkin tutum ölçeği”, Horwitz (1987) “Dil öğrenme inanışları anketi”, öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretimi hakkında öğrencilerin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından “Öğrenci görüşme formu” ve grupların kelime düzeylerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kelime başarı testi” kullanılmıştır.

Avcı Çelik ve Arslan (2016), “Öz-yönetimli öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması” isimli çalışmalarında Suh, Wang ve Arterberry (2015)’nin geliştirmiş olduğu “Öz-yönetimli öğrenme ölçeği” ortaokul öğrencilerine uygulanmak üzere Türkçeye uyarlanması gerçekleştirmiştir. Doğrulayıcı Faktör analizleri sonucu 28 ölçek maddesinin sekiz faktörle yüklü ve sekiz boyutlu modelin uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 iken toplam madde korelasyonu ise .29 ile .69 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme ölçeği’nin Türkçe uyarlamasının bulguları, uyarlanabilirliğinin yanı sıra ölçeğin olması gereken güvenilirlik ve geçerlilik özelliklerinin bulunduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

Ulusoy (2016), “Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin örneği)” adlı araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerdeki birer genel lise ve birer meslek lisesi olmak üzere sekiz lisedeki toplam 1280 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere, genel lise öğrencilerinin ise meslek lisesi öğrencilerine nazaran öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik görüşlerinde sınıflara göre anlamlı farklılık oluşmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen sonuçlarda lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğunu belirtilmiştir.

Yalçın (2016), “Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” isimli araştırması yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı-ilişki arayıcı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik “Öğrenci bilgi formu”, “Öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemlerini belirleme formu”, Jane Lee-Hsieh (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” ve “Bilgi okuryazarlığı ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada 419 hemşirelik bölümü öğrencisi ile görüşülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinden alınan en yüksek puanının “Sürekli kendimi geliştirmeyi ve en üst düzeye çıkmayı kesinlikle istiyorum” maddesinden, en düşük puanının ise “Öğrenim zamanımı ayarlama ve kontrol etmede iyiyim.” maddesinden alındığı görülmüştür. Verilerin analizi sonucunda kendi kendine öğrenme ve bilgi okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade edilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinden “Öğrenme motivasyonu”, “Planlama ve uygulama”, “Öz-izleme” ve “Kişilerarası iletişim” alt boyut puanları ve ölçek toplam puanı, öğrencilerin yaş grubuna, cinsiyetine göre, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve lise türüne göre karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir.

Kayihan (2017), “Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ve öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ bakımından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine açısından farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelindedir ve çalışma grubunu Sakarya Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde eğitim gören toplan 303 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla Suh, Wang ve Arterberry (2015) tarafından geliştirilen, Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öz-yönetimli öğrenme ölçeği” kullanılmıştır. “Öz-yönetimli öğrenme ölçeği” cinsiyet, sınıf düzeyi ve alt boyutlar gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri bakımından araştırmaya katılan yetişkin bireylerin cinsiyetleri ve sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin sekiz alt boyutu sınıf düzeyi açısından bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme seviyeleri açısından anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür ve bu nedenle ortaya çıkan sonuç bulgular kısmına dahil edilmemiştir. Ölçeğinin alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyet

farklılıkları incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarından ikinci ve dördüncüsünde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ancak diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Doğan, Tarhan ve Sunal (2018), “Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler” adlı araştırmanın yöntemi tanımlayıcı-ilişki arayıcı şekildedir. İstanbul’da bir üniversitesinin hemşirelik bölümünde öğrenim gören 411 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel bilgi formu”, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından düzenlenen Kolb’un (1984) “Öğrenme stilleri envanteri” ve Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Kocaman, Dicle, Üstün ve Çimen (2006) tarafından Türkçe uyarlanması yapılmış “Kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeği (KKÖHÖ)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin, ağırlıklı olarak özümseyen ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiş ve sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre yaş grupları ve sınıf düzeyi ile arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stilleri envanteri ve kendi kendine öğrenmeye hazıroluş ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Ulusoy ve Karakuş (2018), “Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” isimli yaptığı araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımı ile yapılmıştır. Araştırmada veriler toplama aşamasında nicel kısımda tarama yöntemi, nitel kısımda açık uçlu soru kullanılmıştır. Nicel bulguların elde edilmesinde Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği”, Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği” kullanılmıştır. Nitel kısımda açık uçlu sorular kullanılmış, sorular öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili alanyazın incelemesi ve ölçeğin alt boyutları doğrultusunda hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular eğitim bilimlerinden üç öğretim elemanı ve üç lise öğretmenin görüşleri ile tekrar düzenlenmiş ve formda toplanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mersin ilinde bulunan dört genel lise ve dört meslek lisesi olmak üzere toplam sekiz lisede öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlara göre lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk hakkında öğrenmeye yönelik istekli oldukları, hedef belirledikleri, öğrenme sorumluluklarını aldıkları, öğrenmeye ilişkin plan yaptıkları görüldüğü ifade edilmiştir.

Arslan (2019), “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiler ve bu yapıların cinsiyet, branş ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılıklarını araştırmayı, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri hakkındaki fikirlerin incelemesini amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel çalışma olmak üzere karma yöntemlidir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'nin Kartepe ilçesinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan 233 kadın ve 130 erkek olmak üzere toplam 363 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen Arslan ve Akcaalan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği”, Çelik ve Arslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz-Yönetimli Öğrenme Ölçeği”, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel bilgi formu” ve uzman görüşleri doğrultusunda “Öz Yönetimli Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme düzeylerinde ise değişkenler göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Süreci değerlendirme alt boyutunda branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunduğu belirtilmiştir.

Karafil ve Oğuz (2019), “Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmalarında üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 yılında Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin farklı lisans programlarında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuş, örneklemini ise belirtilen evrenden yansız seçilen 570 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde “Kişisel bilgi formu” ve Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilen “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (ÖYÖHÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi düzeyde olduğu belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öz-

yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinde erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin fakültelere göre anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Üniversitede düzenlenen konferans, panel, sempozyum vb. etkinliklere katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin etkinliklere katılmayan öğrencilere kıyasla; bu etkinliklere bazen katılan öğrencilerin puanlarının da hiç katılmayan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Üstün (2019), “Ortaokullarında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ile teste hazırlık stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılması” isimli yüksek lisans tezinde, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi ve birinci dönem sonu not ortalamalarının fen bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ile teste hazırlık stratejileri üzerindeki etkilerinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Muğla ili Marmaris ilçesinde bulunan tüm ortaokullarda öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde Muğla ili Marmaris ilçesindeki dört devlet ortaokulunda öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftaki toplam 1343 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada verilerin elde edilmesinde “Kişisel bilgi formu”, Bıçak (2013) tarafından geliştirilen “Teste hazırlık stratejileri ölçeği (THSÖ)” kullanılmıştır ve “Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği (KKÖBÖ)” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Öz yeterlik” ve “Farkındalık” alt faktörlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme beceri ve teste hazırlık stratejilerinde, her iki ölçeğin alt faktörlerine göre çoğunlukla öğrencilerin yüksek ve orta düzeyde becerilere sahip olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ve teste hazırlık stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre her iki ölçeğin de tüm alt faktörlerinde kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri sınıf düzeyine göre, planlama alt faktöründe anlamlı farklılık göstermiştir, bu farklılık altıncı sınıflar ile sekizinci sınıflar arasında olduğu ve altıncı sınıfların lehine olduğu bulunmuştur. Güven alt faktöründe ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerilerinin, planlama ve güven alt faktörlerinde anne eğitim

düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anne/baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin birinci dönem sonu not ortalamalarına göre Fen Bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerilerinin, planlama ve güven alt faktörlerinde, not ortalaması yüksek olanların lehine farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada kendi kendine öğrenme becerileri ile teste hazırlık stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Yılmazsoy ve Kahraman'ın (2019) “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi” yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Karabük Üniversitesinde uzaktan eğitim ile öğrenim gören toplam 151 öğrencinin katılımından oluşmaktadır. Veri toplama kısmında Aşkın (2015) tarafından geliştirilen “Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ve alt faktörleri ölçek orta puanının üzerinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, üniversite, lisansüstü çalışma yapma isteklerine göre ölçeğin güdüleme alt faktöründe, yaş değişkenine göre ölçeğin tamamında ve özgüven alt faktörü haricinde tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Genel not ortalaması değişkenine göre ölçeğin tamamında ve özgüven alt faktörü haricinde tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencilerinin anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin, lisansüstü çalışma yapmak istemeyen öğrencilere kıyaslandığında öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Doğru (2020), “Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazırbulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri” adlı doktora tezinde Grow (1991) tarafından geliştirilen “Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modeli” temel alınmıştır, araştırmacı tarafından hazırlanan öz-yönetimli öğrenme programının uzaktan İngilizce eğitiminde uygulanmasının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğa, başarıya, İngilizce dersine yönelik tutuma, uzaktan eğitime yönelik

tutum ve kalıcılığa etkilerinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yarı deneyseldir ve desenini ön-test, son-test kontrol gruplu desen oluşturmaktadır ve örneklemini 2017-2018 akademik yılı güz döneminde İngilizce-I dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 146 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin topla aracı olarak Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” ve Kışla (2015) tarafından geliştirilen “Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Grup değişkenine göre yapılan analizlerde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında kontrol grubu lehinde anlamlı farklar bulunduğu ifade edilmiştir. Başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin, istek ve kaygı alt boyutu, Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine ait ön-test ve son-test puanları ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğine ait son-test ve kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeninde başarı testi ve tüm ölçeklere ait hem ön-test ve son-test puanları hem de son-test ve kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

Topal Kaya (2021), “Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde cinsiyet ve ekonomik durum değişkenlerine göre öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeylerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplanması kısmında “Gür-Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından geliştirilen “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği (YBÖEÖ)”, Fisher ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (ÖYÖHÖ)” ve Lombearts ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen, Ozan, Çelik Ercoşkun ve Kincal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inançları ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler toplanmıştır. Araştırmaya 2018-2019 eğitim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencisi toplam 218

öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri, öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve ekonomik durum gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeylerinde ve ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ve öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.2.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Guglielmino (1977), “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” geliştirmiştir. Ölçek toplam 58 maddeden oluşmaktadır. Guglielmino'nun (1977) geliştirmiş olduğu ölçeğin faktör analizleri sonucunda ölçeğin, öğrenme fırsatlarına açık olma, öğrenmeyi sevmek, girişkenlik ve bağımsızlık, yaratıcılık, geleceğe olumlu uyum, etkili bir öğrenen olarak benlik algısı, kendi öğrenmesi konusunda sorumluluk alma, temel çalışma ve problem çözme becerileri olmak üzere toplam sekiz boyuta sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa değeri farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar sonucunda 0.87 olarak bulunmuştur (Guglielmino'dan aktaran Guglielmino, Guglielmino ve Long, 1987).

Hudspeth (1991), “Öğrenci çıktıları: öğretim tarzının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilişkisi (Student outcomes: the relationship of teaching style to readiness for self-directed learning)” isimli araştırmasında öğretim tarzının üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yaş, lise başarısı, cinsiyet, öğretim tarzı ve üniversite eğitimi gibi demografik faktörlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu beş değişkenin analizi, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme yönelimlerini ölçmede “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma Eylül 1989'da başlayarak Haziran 1990 yılına kadar üç Montana topluluk üniversitesi ve bir Washington topluluk üniversitesinde yapılmıştır. “Öğretim tarzı yetişkin öğrenme ölçeği (Principles of adult learning scale)” ile tanımlanan öğretmenler, “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” sınıflarında uygulamışlardır. Öğretmenlere öğretim tarzı kavramı ile ilgili herhangi bir bilgi veya talimat verilmemiş ve sınıflarda öğretim geleneksel şekilde yürütmüştür. Elde edilen sonuçlara göre yaş, lise not ortalaması ve üniversiteye devam

etmenin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk puanları üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada 25 yaşın üzerinde olan, lise not ortalaması düşük ve daha büyük, daha kapsamlı topluluk üniversitesine devam eden öğrencilerin, öğrenmeye yönelik öz-yönetimli öğrenmeyle ilişkili beceri ve tutumları tercih ettiklerini görülmüştür. Öğretim tarzı ve cinsiyet değişkenlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden elde edilen öğrenci puanları ile anlamlı bir ilişkisi olmadığına ulaşılmıştır.

Baxter (1993) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğrenme stilleri, öz-tempolu eğitim ve becerileri yerine getirme güveni arasındaki ilişki (The association of self-directed learning readiness, learning styles, self-paced instruction, and confidence to perform on the job)” doktora tezinde kendi kendine eğitim kurslarına kayıtlı 125 yetişkin çalışan için öğrenme stilleri ve kendi kendine öğrenme hazırlığı belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için Kolb (1984) “Öğrenme stilleri envanteri” ve Guglielmino (1988) “Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme başarısı, iş yerinde öğrenilen becerileri yerine getirme güveni ile ölçülmüştür. Güven puanları, öğrenme stili türleri ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu arasında karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmuştur ve bu farkın öğrenme stillerinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Aktif ve yansıtıcı öğrenme stiline sahip olanların güven puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öz-yönetimli öğrenmeye daha hazır olan öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenmeye daha az hazır olanlara göre yapılacak işi gerçekleştirme güveninde önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Öz-adımlı öğrenme eğitim programlarının çeşitli öğrenme stili tercihleri için etkili olabileceği sonucuna varılmıştır ve öz-yönetimli yetişkin çalışanların, öz-adımlı talimatlarda daha az öz-yönetim sahibi olanlara göre daha fazla başarı sağlayacakları ifade edilmiştir. Aktif öğrenme (Accommodator veya Converger) stili türlerine sahip olan bireylerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlarda ve yansıtıcı öğrenme stili türlerini (Asimilatör veya Diverger) tercih eden bireylerin öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığına ulaşıldığı görülmüştür. Aktif öğrenme stillerine sahip bireylerin öz-yönetimli öğrenme için daha hazır oldukları görülmüştür. Aktif öğrenme stillerinden “dönüştürücü” grubundaki kişilerin en yüksek puanı aldığı ve diğer üç gruptan ikisinden önemli ölçüde farklı oldukları görülmüştür. Yüksek lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların yalnızca üniversite eğitimini almış olanlara göre önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğrenme stillerine göre yetişkin çalışanların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında önemli bir fark tespit ettikleri görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmeye daha hazır olan öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenmeye daha az hazır olanlara göre daha yüksek özgüven puanları olduğuna ulaşılmıştır.

Harvey ve Harvey (1995), “Endonezya uzaktan eğitim öğrencilerinde öğrenme stilleri ve Öz-yönetimli öğrenme (Learning styles and self-directed learning in Indonesian distance education students)” yapmış oldukları çalışmada araştırmacılar tarafından toplam iki farklı çalışma yapılmıştır ve Endonezya uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stillerini ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluklarını incelemek amaçlanmıştır. Öğrenme stillerini ölçmek için, Kolb (1985) “Öğrenme stili envanteri” , öz-yönetimli öğrenme yapısını ölçmek için Guglielmino (1978) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenme stillerini ölçmek için Terbuka Üniversitesi'nden tam zamanlı toplam 395 öğrenciye ölçek gönderilmiştir ve tüm fakülteler temsil edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeyi ölçmek için “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği”, Terbuka Üniversitesi'nden tam zamanlı toplam 600 öğrenciye gönderilmiştir ve tüm fakülteler temsil edilmiştir. Her iki çalışma için de seçilen performans değişkeni, öğrencilerin not ortalaması ile ölçülmüştür. Ekonomi, Matematik ve Eğitim bölümü öğrencilerinin “Özümseyici” öğrenme stiline sahip olma eğilimindeyken, Sosyal ve Siyasal Bilimler öğrencilerinin “Değiştiren” öğrenme stiline sahip olma eğiliminde olduklarının görüldüğünü ifade etmiştir. Son sınıftaki öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Ayrıca son sınıf öğrencilerinin not ortalaması başarısı ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde aldıkları puanlar arasında anlamlı korelasyon olduğu, kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden erkeklerden daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Pilling-Cormick (1996), Öz-yönetimli öğrenme algısı ölçeğinin geliştirilmesi” adlı doktora tezinde öz-yönetimli öğrenmenin teorik olarak yapı taşlarını tanımlamak, öğrencilere öz-yönetimli öğrenmelerini geliştirmede yardımcı olabilecek durumlarının incelenmesi amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen ölçme aracının doğrulanması amaçlanmıştır. Araştırmada Pilling-Cormick “Öz-yönetimli öğrenme süreci modeli (Self-directed learning process model)” ortaya konmuş ve “Öz-yönetimli öğrenme algısı ölçeği”nin ön çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen modelde, öz-yönetimli öğrenme süreci, değişen kontrol bağlamında gerçekleşen öğrenci ve eğitmen arasındaki etkileşim olarak ifade edilmiştir ve modelde eğitmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, kontrolün

kapsayıcı rolü ve etkileşimi etkileyen boyutlar olmak üzere temel olarak üç bileşenden oluşmaktadır. “Öz-yönetimli öğrenme algısı ölçeği”nin pilot çalışmasına toplam 52 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, 32 katılımcının yanıtlarının analiz edilmek için uygun bulunduğu ifade edilmiştir. Pilot çalışma sonucunda ölçek üzerinde değişiklikler yapılmıştır ve ölçek ikinci bir pilot çalışmada 110 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulanan ölçek toplam 58 maddeden oluşmuştur. Geliştirilen modelin temel özellikleri, “Öz-yönetimli öğrenme algı ölçeği” maddelerinde ele alınmıştır. Bir öğrenme kurumunun özellikleri, sınıfın fiziksel özellikleri, kurumun nasıl işleyişi, nasıl ders işlendiği ve ilişkiler kurmak için destekleyici bir ortam sağlama gibi faktörleri içermiştir. Ölçeğin geliştirilmesindeki amacın öz-yönetimli öğrenme sürecini derslerde eğitimciler tarafından kullanılması için pratik olacak şekilde geliştirmek olduğu belirtilmiştir. “Öz-yönetimli öğrenme algısı ölçeği”nin eğitimcilere, öğrencilerin öğrenmelerine nelerin yardımcı olduğu veya olmadığını keşfetme fırsatı veren bir araç olarak ifade edilmiştir.

Haggerty (2000), “Yetişkin öğrencileri öz-yönetimli öğrenmeye dahil etmek ve öğrencileri öz-yönetimli öğrenmenin öğrenme stilleri üzerindeki etkisi (Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles)” adlı doktora tezinde yetişkinlere öz-yönetimli öğrenme becerilerini öğretme ve yetişkinleri öz-yönetimli öğrenme etkinliklerine dahil etmenin, öz-yönetimli öğrenme tercihini ve bu becerilerin kullanımını artırıp artırmayacağını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya birinci sınıf düzeyinde bir genel biyoloji kursuna kayıtlı, 18-36 yaşları arasındaki Güney Louisiana Üniversitesinden 36 öğrenci katılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme için ilk tercihleri ölçmek için Vermunt (1996) tarafından geliştirilmiş olan “Yükseköğrenim için öğrenme stilleri envanteri” kullanılmıştır. Dönem boyunca, deneklere öz-yönetimli öğrenme becerileri öğretilmiş ve öz-yönetimli öğrenme sürecine dahil edilmiştir. Envanter dönem sonunda katılımcılara ikinci kez uygulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında öğrenciler öğretmen odaklı bir öğrenme stilini tercih ettiği görülmüştür. Araştırmanın bir sonucunda, öz-yönetimli öğrenme stili tercihinde bir değişiklik olduğunu gösteren istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Diğer bir sonucunda, deneklerin %33’ü ilk %6’ya kıyasla öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etmiştir. Elde edilen bulguların analiz sonuçlarına göre, yaş ve öz-yönetimli öğrenme tercihindeki değişim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı arasında ise olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeyi tercih edenlerin öğrenme sorumluluğunda artış, materyallerin daha iyi anlaşılmasında ve akademik yazınlarında genel olumlu bir tutum olduğu görülmüştür. Konuların çoğunluğunun hala öğretmen

tarafından yönlendirilmesinin tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgu yetişkin öğrencilerin öz-yönetimli olduğu düşünülen androgojik varsayımı desteklemediği ifade edilmiştir.

Canipe (2001), “Öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki (The relationship between self-directed learning and learning styles)” adlı doktora tezinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Guglielmino’nun (1977) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” ve Kolb (1984) “Öğrenme stilleri ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 260 öğrenciden oluşmaktadır, 20 katılımcı araştırmadan ayrılmıştır ve toplam 240 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Korelasyonel ve Nedensel-karşılaştırmalı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden 65 kişi yerleştiren, 64 kişi değiştiren, 50 kişi ayarlayan, 61 kişinin ise özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile yansıtıcı gözlem öğrenme stili arasında ve öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile soyut kavramsallaştırmayı öğrenme stili arasında düşük düzeyde anlamlı korelasyon bulunduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşlukları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık ve anlamlı bir ilişki olmadığı görüldüğü belirtilmiştir.

Cox (2002), “Yetişkin üniversite öğrencilerinin yaratıcılık ve öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişki (The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students)” adlı doktora tezinde, Tennessee’deki üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yaratıcılıkları arasındaki ilişki incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Walters Üniversitesinden toplam 114 öğrenci katılmıştır. Veri toplama kısmında Guglielmino (1977) “Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” ve “Khatena Torrance yaratıcılık algısı envanteri (Khatena Torrance Creative Perception Inventory)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yaş ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk arasında zayıf ama anlamlı bir ilişki olduğu, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yaratıcılıkları arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Beswick, Chuprina, Canipe ve Cox (2002) “Öz-yönetimli öğrenmenin, kültür, öğrenme stilleri ve yaratıcılık üzerinde incelenmesi (Investigating self-directed learning in culture, learning styles, and creativity)” adlı makale öz-yönetimli öğrenmenin kültür, öğrenme stilleri ve yaratıcılık ile ilişkisini ele alan araştırma bulgularını içermektedir. Tufts Üniversitesi’ndeki üç doktora tezi, öz-yönetimli öğrenme ile ilgili problemleri araştırmıştır.

Chuprina tarafından yapılan ilk çalışmada, öz-yönetimli öğrenme ve kültürler arası adaptasyon önlemlerini kullanarak bir şirkette çalışan 832 Amerikalı gurbetçi yönetici arasında öz-yönetimli öğrenme ve kültürler arası adaptasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kültürler arası uyarlanabilirliğinin teşvik eden faktörler olabileceğini göstermiştir. Canipe tarafından yapılan ikinci çalışma ise, 260 yüksek lisans öğrencisinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk dört öğrenme stiline hepsinde gerçekleştiğini ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, öğrenme stillerinin ve öğrenme modlarının bir birleşimi olduğunu göstermektedir. Cox tarafından yapılan üçüncü çalışma, 114 üniversite öğrencisinde yaratıcılık ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma öz-yönetimli öğrenme ve yaratıcılık arasındaki bağlantıları doğruladığı belirtilmiştir. Her üç çalışmanın sonuçları, öz-yönetimli öğrenmenin kültür, öğrenme stilleri ve yetişkin öğrenciler için yaratıcılık ile ilişkisi hakkındaki bilgilere katkıda bulunduğunun görüldüğü belirtilmiştir.

Ware (2003), “Gelişimsel okuma öğrencileri arasında öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri ilişkilerinin incelenmesi (An investigation of the relationships of self-directed learning and learning styles among developmental reading students)” adlı doktora tezinde öz-yönetimli öğrenmeye ile öğrenme stili arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik değişkenlerin bulunduğu form, Guglielmino (1978) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” ve Gregorc (1984) “Öğrenme stil tanımlayıcı” kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 84 lisans öğrencisi katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öz-yönetimli öğrenme ile “Soyut rastgelelik (Abstract randomness)” arasında anlamlı bir ters korelasyon olduğu ve diğer öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir ters korelasyon olduğuna ulaşılmıştır.

Oladoke (2006), “Çevrimiçi öğrenenlerde öz-yönetimli öğrenmenin ölçülmesi (Measurement of self directed learning in online learners)” adlı çalışmada online doktora eğitimi almakta olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme özelliklerini incelemiştir. Araştırma için 50 katılımcı rastgele bir biçimde seçilmiştir. Nitel ve nicel araştırma yaklaşımları, veri toplama ve analiz süreçlerinde kullanılmıştır. Katılımcılar, 24-27 yaşları arasında ve online öğrenme ortamında en az bir dersi başarılı bir biçimde tamamlamış kişilerden oluşmaktadır. Tüm katılımcılar nicel anketlere yönlendirilmiş ve katılımcıların küçük bir kısmı günlüklere ve röportajlara katılmak üzere rastgele seçilmiştir. Nicel

verilerin toplanmasında Guglielmino (2005) “Uzaktan öğrenme hazırbulunuşluğu değerlendirme”, Guglielmino (1978) “Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” , Felder ve Soloman (1991) “Öğrenme stilleri ölçeği” ve iki nitel veri toplama metodu; günlükler ve görüşmeler kullanılmıştır. Beş adet araştırma sorusu oluşturulmuş ve bu sorular öz yönlendirme, öğrenme stilleri, motivasyon, öğrenen kontrolü ve online öğrenmenin ve dönüştürücü öğrenmenin uygunluğu üzerine odaklı şekilde hazırlanmıştır. Tüm veriler elektronik olarak toplanmıştır. Nicel veriler ölçeklerin uygulanması ile toplanmış ve daha sonrasında ise nitel veriler toplanmıştır, önce günlükler yazdırılmış ve günlükler toplandıktan sonra görüşme soruları yönlendirilmiştir. Veri toplama süreci beş ay süren bir dönemde içinde toplanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda örneklemdeki doktora öğrencilerinin, öz-yönetimli öğrenme özelliklerine sahip oldukları, bu özelliklerini kendi öğrenmelerinde uyguladıkları görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenme aracı olarak ön görülen faktörlerin, bu öğrenenlerin öğrenme yetilerini bu ortamda başarılı bir biçimde etkilediği tespit ettikleri görülmüştür.

Maung, Abdullah ve Zoraini (2006), “Yükseköğrenim ortamında öz-yönetimli öğrenme, üniversite öncesi eğitim ve öğrenme stilleri bir rol oynar mı? (Self-directed learning in a higher education environment: do pre-university education and learning styles play a role?)” adlı araştırmalarında, öğrencilerin üniversite öncesi eğitimden edindikleri ön bilginin ve öğrenme stili tercihlerinin, yükseköğrenim ortamında sağlanan öğrenme kaynakları ile ilgili olarak öz-yönetimli öğrenme algılarını nasıl etkilemiş olabileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Uluslararası Tıp Üniversitesi (IMU) tıp bölümünden 708 öğrenci katılmıştır. Erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Üniversite öncesi eğitim gruplarının yanıtları arasında farklılık görülmüştür ancak bu farklılık anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, aktiften daha çok yansıtıcı, sezgiselden daha çok duyarlı, sözelden daha çok görsel, küresel öğrencilerden daha çok sıralı öğrenenler şeklinde olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, öğrenme stili ve üniversite öncesi eğitimden bağımsız olarak öğrencilerin çoğunluğunun öz-yönetimli öğrenmelerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Mizok-Taylor (2008), “Yetişkin piyano eğitiminde kendi kendine öğrenmeyi teşvik edilmesi (Promoting self-directed learning in adult piano instruction)” adlı doktora tezinde kendi kendine öğrenmeyi yetişkin piyano çalışmasına dahil etmenin yollarını belirlemek ve yetişkin öğrencilerin öğretmenlerine hangi kitapların öğrenci için kendi kendine öğrenmeyi teşvik ettiğini keşfetmek için bir kaynak sağlamak, seçilen yetişkin yöntem kitaplarını,

yetişkinleri kendi kendine öğrenme sürecini kullanmaya ne ölçüde teşvik ettiklerini belirlemek için incelemek amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında Knowles'un “Self-directed learning” kitabından türetilen sorular ve Hung Ling Chen tarafından hazırlanmış “Bire bir piyano öğretiminde müzik dışı büyük yetişkin piyano öğrencileri arasında kendi kendine yönlendirilmiş öğrenmenin araştırılması” tezinde kullanılan sorular kullanılmıştır. Ayrıca yetişkin piyano öğretimi kitaplarının kendi kendine öğrenmeyi mi yoksa öğretmen ile öğrenmeyi mi teşvik ettiğini incelemek için üç yetişkin piyano öğretimi kitabı gözden geçirilmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda sunulan somut hedeflerin ve kavramların çoğu, bir yetişkinin kendi başına anlaması için yeterince kapsamlı olduğu ve bununla birlikte, bilgilerin çoğunun öğrenciye belirtildiği görülmüştür. Öğrencinin kendi başına bilgi keşfetmesi için çok az fırsat olduğu belirtilmiştir. Öğrenciye repertuar seçimi konusunda ve iki istisna dışında hiçbir seçenek verilmediği, aynı tarzda ek çalışma materyali bulmak için herhangi bir dış kaynağa referans önerilmediği görülmüştür. Araştırma sonucunda yeni yapılacak olan çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Chen (2011) yapmış olduğu “Yapısal denklem modellerini kullanarak Tayvan'daki Teknoloji Üniversitesi öğrencileri için öz-yönetimli öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Relationships among self-directed learning, learning styles, learning strategies and learning achievement for students of Technology University in Taiwan by using structural equation models)” adlı çalışmada Tayvan'daki bir Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde sigorta finansmanı öğrencileri tarafından İngilizce derslerinde öz-yönetimli öğrenme, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkileri araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada anket formu oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Oluşturulan anketin Cronbach alfa değeri 0.7 olarak bulunmuştur. Yapısal eşitlik modelleme analizini kullanarak araştırma modeli ve hipotezler doğrulanmıştır. Anket 2007 yılında Tayvan Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde toplam 293 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerden elde edilen veriler analiz için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenme stratejileri ve öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etkisi olmadığını görülmüştür. Öğrenme stillerinin ise öğrenme stratejilerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca beklentilerin aksine, öğrenme stillerinin öğrenme başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrenme stratejilerinin öğrenme başarısı üzerinde de bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrenme stratejilerinin öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme başarısı arasındaki etki incelenmiştir ve öğrenme stratejilerinin de öğrenme stillerinin öğrenme başarısı üzerindeki etkisine doğrudan bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir.

Carson (2012), “Ortaokul çevrimiçi öğrencilerinde öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı (Self-directed learning and academic achievement in secondary online students)” adlı doktora tezinde Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri’nde devlet çapında bir çevrimiçi program aracılığıyla çevrimiçi kurslar alan sekiz ve 12.sınıf arasındaki öğrencilerde öz-yönetimli öğrenmenin (self-directed learning) özelliklerini incelemiştir. Araştırmada örtük sınıflarda (latent class model) öz-yönetimli öğrenmenin mevcut olup olmadığı, öz-yönetimli öğrenmenin cinsiyet, etnik köken ve sınıf seviyesi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve online kurs bitirme, online final notu veya akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme sınıf üyeliği ile arasında ilişki olup olmadığı araştırılması amaçlanmıştır. 780 katılımcıdan elde edilen veriler demografik özellikleri, başarı verilerini ve “Öz-yönetimli öğrenme envanteri” (SDLI) verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek orijinal 10 maddelik hali (Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith, 2009) değiştirilerek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öz-yönetimli öğrenme ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öz-yönetimli öğrenme üzerinde cinsiyet ve etnik köken değişkenlerinin açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmenin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermesine rağmen etkisinin düşük seviyede olduğuna ulaşılmıştır.

Edmondson, Boyer ve Artis (2012), “Öz-yönetimli öğrenme, yetişkin öğrenme yapılarının meta-analitik bir incelemesi (Self-directed learning a meta-analytic review of adult learning constructs)” adlı araştırmalarında öz-yönetimli öğrenme ile akademik performans, gelecek arzusu, yaratıcılık, merak ve yaşam doyumu da dahil olmak üzere eğitim alanındaki yapılar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir meta-analitik çalışma olması amaçlanmıştır. Meta-analitik sonuçlara göre öz-yönetimli öğrenmenin akademik performans, gelecekteki özlem, yaratıcılık, merak ve yaşam doyumu ile önemli ve olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenmenin önemli bir yapı olduğu ve işletme eğitiminde uygulanması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada öz-yönetimli öğrenmenin pazarlama eğitimcileri için önemli bir yapı olduğunu, yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmenin öğrencilerin akademik performansı, merak, yaratıcılık ve yaşam doyumu daha yüksek seviyeleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Öz-yönetimli öğrenme ile bütün yapılar arasındaki ilişkiler orta ile güçlü bir etki boyutuna sahip olduğu görülmüş ve bu nedenle öz-yönetimli öğrenmenin yeni yapılacak olan çalışmalar için önemli olduğu belirtilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeye etkili

şekilde katılan öğrencilerin daha yaratıcı ve meraklı olduğuna ve ayrıca öğrencilerin sınıfta daha fazla performans sergileyebilecekleri ifade edilmiştir.

Schrank (2013), “Bir halk kütüphanesi sisteminde çalışanların öğrenmesinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve öğrenme stili tercihleri arasındaki ilişki (The relationship between self-directed learning readiness and learning style preferences on employee learning in a public library system)” adlı doktora tezinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve çalışan öğreniminde öğrenme stili tercihleri arasında ne derece bir ilişki olduğunu saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya bir halk kütüphanesinde çalışan 169 kişi katılmıştır, örnekleme ilgili genel demografik bilgiler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada Guglielmino (1977)’nin “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (Self-directed learning readiness scale)” ve Kolb “Öğrenme stili envanteri (Learning style inventory)” kullanılmış ve araştırmacı tarafından ön test-son test ölçümleri yapılmıştır. Halk Kütüphanesi sisteminde çalışanlar tarafından kullanılmakta olan çeşitli web tabanlı uygulamaları çalışanların anlamalarını artırmak için çevrimiçi bir öz-yönetimli öğrenme programı kullanılmıştır. Halk Kütüphanesi sistemi çalışanlarının çoğunluğu, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda ortalamanın üzerinde bir puan almış ve kendilerini öz-yönetimli öğrenmeye hazır olarak algıladıklarını belirtmiştir. Öğrenme stili envanteri dört öğrenme tercihi arasında “somut deneyim” öğrenme stiline en çok tercih edilen öğrenme stili olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları ile öğrenme kazancı arasında veya öğrenme stilleri ile öğrenme kazancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Çalışanların öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu, çevrimiçi öz-yönetimli öğrenme programını tamamlamadan önce ve sonra öz-yönetimli öğrenme programında yer alan dijital uygulamaları algılamaları ile arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öz-yönetimli öğrenme programına katılmadan önce ve sonra, dijital uygulamaları daha iyi anlayan çalışanlar ile “somut deneyim” ve “yansıtıcı gözlem” öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. “Somut deneyim” ile dijital uygulamaların katılım sonrası algılanan anlayışı arasında anlamlı bir negatif korelasyon görülmüştür.

Linder (2013), “Birinci sınıf ve birinci nesil üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmelerinin analizi (An analysis of self-directed learning of first-year, first-generation college students)” adlı doktora tezinde üniversite öğrencilerinin, üniversitedeki ilk dönemlerinin sonunda öz-yönetimli öğrenmenin kanıtı için yansıtıcı denemelerini incelemek amaçlanmıştır. Fenomenolojik niteliksel bir yöntem ve dört temayla ilgili

kanıtları tanımlamak ve kodlamak için bir içerik analizi değerlendirme listesi kullanılmıştır: Öz farkındalık, kodlama ve desen uyumu, özerklik/sorumluluk ve akademik başarı. Araştırma fenomenolojik nitel çalışma modelindedir. Birinci sınıf, birinci nesil üniversite öğrencileri açısından öz-yönetimli öğrenmenin bu fenomenolojik niteliksel çalışması, ilk üniversite döneminin sonuna ulaşan öğrencilerin kişisel yansımalarını inceleyerek yetişkin eğitimi alanını ilerletmeyi amaçladığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı makalelerinden anlam çıkarmak için yöntem olarak tümdengelim ve tümevarım kullanılmıştır. Araştırmaya Güney Florida Üniversitesi 'sinden 157 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre birinci sınıf, birinci nesil üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmenin öğrenciler tarafından örneklenen şekillerde öğrenmelerinin sahipliğini alma kapasitesine sahip olduklarını göstermiştir. Yetişkin eğitimi alanını genişleterek, öğrenci kontrolünün benlik saygısının önemli bir bileşeni olduğuna ve akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğuna dair kanıtlar sunmuştur.

Jackson (2013), “Öğrenci-Sporcular arasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve esneklik arasındaki ilişkinin incelenmesi (An investigation of the relationship between self-directed learning readiness and resilience among Student-Athletes), adlı doktora tezinde sporcu olan öğrencilerin üzerinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve esneklik arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmaya 157 erkek ve 69 kadın olmak üzere toplam 226 sporcu öğrenci katılmıştır. Guglielmino (1977) “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” kullanılmıştır. Psikolojik esnekliği ölçmek için Wagnild ve Young (1993) “Esneklik ölçeği (Resilience scale)” kullanılmıştır. Sonuçlara göre, cinsiyete ve spora bağlı olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve esneklik arasında anlamlı bir fark olmadığı, ayrıca sporcu olan öğrencilerin arasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve esneklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşıldığı belirtilmiştir.

Cazan ve Schiopca (2014), “Öz-yönetimli öğrenme, kişilik özellikleri ve akademik başarı (Self-directed learning, personality traits and academic achievement)” isimli yapmış oldukları çalışmalarında öz-yönetimli öğrenme, kişilik özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkileri analiz etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya Romanya Üniversitesinden 121 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde “Öz-yönetimli öğrenmenin öz-derecelendirme ölçeği” (SRSSDL) ve IPIP-50 ölçeği (Rusu, Maricutoiu, Macsinga, Vîrga ve Sava, 2012) kullanılmıştır ve akademik başarı akademik yılın sonunda tüm katılımcılardan toplanan akademik sonuçlarla ölçülmüştür. Big Five kişilik özellikleri ile öğrencinin öz-yönetimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon ve çoklu

regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada sağlanan sonuçlara göre, öz-yönetimli öğrenme ve kişilik özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve öz-yönetimli öğrenmenin akademik başarıyı öngördüğünü ortaya koyduğu görülmüştür.

Márquez, Fasce, Pérez, Ortega, Parra, Ortiz, Matus ve Ibanez (2014) yapmış oldukları “Tıp öğrencilerinde öz-yönetimli öğrenme ile öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki (Relationship between self-directed learning with learning styles and strategies in medical students)” isimli araştırmalarında tıp öğrencilerinde öğrenme stilleri ve stratejileri ile öz-yönetimli öğrenme arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya birinci sınıf 120 erkek öğrenci katılmıştır. Öz-yönetimi değerlendirmek için “bağımsız öğrenmeye hazırlık ölçeği (EPAI)” kullanılmıştır. Öğrenme stillerini ve stratejilerini değerlendirmek için Schmeck “Öğrenme stratejileri ölçeği”, Honey ve Alonso “CHAEA” ölçekleri kullanılmıştır. Öz-yönetimli öğrenmeye ilişkin verilerin toplanması için Fischer, Tague ve King (2001) “Öz-yönetimli öğrenme ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre teorik öğrenme stili ve derin işleme öğrenme stratejisinin öz-yönetimli öğrenme ile pozitif yönde korelasyona sahip olduğu görülmüştür.

Wu (2014) yapmış olduğu “Öğrenme stillerinin öz-yönetimli yabancı dil kelime öğrenimine etkileri (Effects of learning styles on self-directed foreign language vocabulary learning)” isimli araştırmada öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ele almak için “etki alanında kelime öğrenme” adı verilen bir öz-yönetimli kelime öğrenme sistemi geliştirilmiştir. Araştırmaya Çin’de bulunan Bilim ve Mühendislik Üniversitesinden toplam 61 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Ön-test son-test ve tekrar test yöntemi kullanılmıştır. “Learning vocabulary in domain” isimli kelime öğrenme sistemi geliştirilmiştir. Sistemde öğrencilerin öz-yönetimli kelime öğrenmelerini geliştirmesi amacıyla görsel, işitsel ve mantıksal olmak üzere öğrenme stillerinden oluşturulmuş öğrenme yolları bulunmaktadır. Bilgisayar destekli kelime öğreniminde farklı öğrenme stillerini ele alan öğrenme yollarının uygulanmasının üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli kelime öğrenimini geliştirip geliştiremeyeceğini keşfetmek amaçlı ampirik bir çalışma yapılmıştır. İki tür bilgisayar destekli öğrenme ortamı oluşturulmuş, ilk ortamda öğrenciler eşleşen öğrenme görevleriyle farklı öğrenme yollarını birleştiren bir kelime öğrenme sistemi kullanmış, ikinci ortamda öğrenen öğrenciler aynı görevleri görüntüleyen ancak herhangi bir öğrenme yolu göstermeyen bir sistemi uygulanmıştır. Çin’deki bir bilim ve mühendislik üniversitesinden 61 birinci sınıf öğrencisi katılım göstermiştir. Ön test, son test ve gecikmeli son test olmak üzere üç kelime testi belirlenmiş ve uygulanmıştır. Test Beş bölümden oluştuğu belirtilmiştir; Dikte, hedef kelimelerin doğru sözlü formlarını

seçme ve L1 çevirilerini yazma, hedef kelimelerin eş anlamlılarını bulma, bağlamsal cümlelerin boşluklarını hedef kelimelerle doldurma, hedef kelimelerle gramer cümleleri oluşturma. Testin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki dil testi uzmanı çalışmaya davet edilmiş ve altı üniversite öğrencisi katılımcılardan önce teste girmiştir ve testte düzenlemeler yapılmıştır. Katılan öğrencilerden oluşturulan iki gruba uygulamadan önce, hemen sonra ve uygulamadan iki buçuk ay sonra üç kelime testi yapılmıştır. Deney süresinin toplam sekiz hafta, her testin yaklaşık 45 dakika sürdüğü belirtilmiştir. Test sonrası kabul edilebilir bir güvenilirliğe ulaşıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bilgisayar destekli kelime öğrenmede farklı öğrenme stillerine hitap eden öğrenme yollarının bulunduğu sistemin, öğrencilerin öz-yönetimli kelime öğrenmelerine katkısı olmadığı görüldüğü ifade edilmiştir.

Manarang ve Cuevas (2017) yapmış oldukları “Öz-yönetimli öğrenmeye hazıroluş düzeyleri ile centro escolar university hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki ilişki (Relationship between level of readiness for self-directed learning and learning styles of centro escolar university nursing students)” adlı araştırmalarında, hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme stillerini değerlendirmek ve iki faktör arasındaki ilişkiyi ve her bir faktörün katılımcıların demografik özellikler ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek için Abu-Moghli, Khalaf, Halabi ve Wardam'ın (2005) geliştirmiş olduğu “Özerk öğrenci endeksi (the Autonomous learner index)” ve öğrenme stillerini değerlendirmek için Kolb ve Kolb'un (2005) “Öğrenme stili envanteri” kullanılmıştır. Araştırmaya 2016-2017 akademik yılında ilk döneminde Centro Escolar Üniversitesi'nde eğitim gören 103 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hemşirelik öğrencilerinin çoğunun (%52) bağımsız öğrenen öğrenciler olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bağımlı öğrenen öğrencilere rastlanılmamıştır ancak belirsiz olan birkaç katılımcı olduğu için sonuç (%48) olarak belirtilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerindeki değişimi gösteren öğrenme stilinin dört türünün tümü: Yerleştiren (Accommodative), Ayırıştırıcı (Convergent), Özümseyen (Assimilative) ve Değiştiren (Divergent); öğrencilerde mevcut olduğu görülmüştür. Ancak, özellikle üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin yakınsak öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre demografik özellik, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu üzerinde, ayırıştırıcı

öğrenme stilinin puanlarının, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit ettikleri görölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölüme ait açıklamalar beş alt başlıkta ele alınmıştır. Birinci başlıkta araştırmanın modeline ilişkin bilgiler verilmiştir. İkinci başlıkta araştırmanın evreni ve örnekleme yönelik bilgilere değinilmiştir. Üçüncü başlıkta araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin kısımda araştırmada kullanılan ölçekler ve ölçeklere ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin uygulanma sürecine dördüncü başlıkta, ölçeklerden elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere ise beşinci başlıkta yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “Tarama” modeli ve “Korelasyonel” araştırma yönteminden faydalanılmıştır. “Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır” (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s.184). “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk ve diğ., 2018, s.191).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 yıllarını kapsayan süreçte Türkiye’deki ADIM Üniversiteleri içerisinde yer alan random olarak seçilen; Pamukkale Üniversitesi (n=101), Balıkesir Üniversitesi (n=82), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (n=26), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (n=70), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (n=32), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=14) Müzik Eğitimi Anabilim dallarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama süreci sonunda araştırmaya toplam 325 lisans öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırmada kadın (n=188) erkek (n=137) olmak üzere toplam 325 lisans öğrencisine ait ölçek verileri analiz için kullanılmıştır. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının %57.84’ü kadın %42.15’i ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmanın evren ve örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Balcı’ya (1995, s.111) ait formül kullanılmıştır. Araştırma evrenini 800 kişi oluşturmuştur. Balcı’ya ait (1995) formüle göre araştırmada en az 259 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Araştırma evreninde 325 kişiye ulaşılarak araştırma için yeterli sayıya ulaşılmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n=örneklem büyüklüğü

d= serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50).(50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında toplanılan veriler kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçek aracılığıyla sağlanmıştır. Ölçek uygulaması öncesinde katılımcılara kendilerinden elde edilen verilerin kesinlikle gizli kalacağı ve yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı gönüllü katılım formunda belirtilmiştir. Katılımcıların herhangi bir etki altında kalmadan objektif şekilde ölçekleri doldurabilmelerine yönelik katılımcılardan isim ve iletişim bilgisi istenmemiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel bilgi formu” kullanılarak elde edilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik veriler Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” uygulanarak elde edilmiştir. Katılımcıların piyano öğrenme stillerine ait verilerin elde edilmesinde Demirtaş (2017) tarafından geliştirilen “Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği” uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeklerin uygulamasından önce ilk bölümde yer alan araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile katılımcılara ait demografik özelliklerine ilişkin olarak; cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim durumu, piyano eğitimi aldığı süre, çalıştığı piyano eğitmeni sayısı, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayrılan süre, piyano dersi başarı ortalaması, lisansüstü çalışma yapma isteğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla araştırmaya katılan katılımcılar hakkında belirleyici bilgiler elde etmek istenilmiştir.

3.3.2. Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

Aşkın (2015), “Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerini belirlenmesi için Aşkın (2015) tarafından bir ölçme aracı geliştirmek

amaçlanmıştır. Çalışmada alanyazın dikkate alınarak kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Yapılan incelemeler sonrasında ölçeğe ilişkin ölçütler belirlenmiş ve 72 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Gerekli uzman görüşleri sonucu düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin 53 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu, Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde öğrenim gören 753 üniversite öğrencisine uygulanmış ve verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin 21 madde ve dört boyuttan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) oluştuğu ifade edilmiştir. Ölçeği oluşturan alt boyutlarının maddeleri şu şekildedir; güdülenme (2,4,6,8,13,17,21), öz-izleme (1,3,7,10,18,), öz-kontrol (9,12,14,16,20), özgüven (5,11,15,19). 2600 öğrenciye ölçek uygulaması yapılarak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amaçlanmıştır. Ölçeğin dört faktörlü ve 21 maddeden oluşan yapısı bir model olarak doğrulanmıştır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirliği ise .895 bulunmuştur ve ölçeğin nihai formunun yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla güdülenme alt boyutu .826; Öz-kontrol alt boyutu .799; Öz-izleme alt boyutu .768 ve Özgüven alt boyutu .690 şeklinde olduğuna ulaşılmıştır. Geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği”nin geçerli olduğu ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini ölçmede güvenilir puanlar vereceğine ulaşılmıştır. Ölçeğin güncel hali, geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2018 yılında makale olarak yayınlanmıştır.

3.3.3. Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında yapılan araştırmanın katılımcı grubunu piyano dersleri almış olanlar da dahil olmak üzere müzik eğitiminde uzmanlaşmış 170 müzik öğretmeni adayından verilen cevapların doğruluğu göz önünde bulundurularak 133 kişi dahil edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında, öğrencilere düşünceleriyle ilgili şu açık uçlu soru sorulmuştur: “Tuşlu çalgılarla ilk tanıştığınız andan bugüne kadarki süreçte bu enstrümanı öğrenme adına yaşadığınız tüm deneyimleri anlatınız?”. Bu uygulama, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda müzik eğitimi alan üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Madde analizi aşamasında toplanan kompozisyonlar yakından incelenmiş ve benzer ifadeler seçilmiştir. İfadeleri analiz ettikten sonra, ölçek öğeleri oluşturulmuş ve dört farklı öğrenme stili belirlenmiştir. Ölçeğe “Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri ölçeği (PPLSS)”adı verilmiştir. Bu çalışma, örneklem grubu ve madde içeriği nedeniyle sadece

lise ve üniversite öğrencileri için geçerlidir. Madde havuzunu incelenmesi için uzmanlara danışılmıştır ve maddeler incelenmiştir. İncelenen kompozisyonlara içerik analizi yapılmış ve maddeler bu analiz sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Tutum, güdü, performans ve yetenek gibi bireylerin psikolojik yönlerini ölçmek için ölçülebilir ve gözlemlenebilir sorular hazırlanmıştır. Çıkarılan cümlelere göre hazırlanan sorular daha sonra pilot bir çalışmada Pamukkale Üniversitesi öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik düzeyi bu pilot çalışma ile analiz edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .832 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili, duyuşsal öğrenme stili olmak üzere dört alt boyut şeklinde belirlenmiştir. Bağımsız öğrenme stilinde güvenilirlik katsayısı pilot uygulamada 133 kişide .792 gerçek uygulamada 473 kişide .782, analitik öğrenme stili güvenilirlik katsayısı pilot çalışmada 133 kişide .792 gerçek uygulamada 473 kişide .799, bağımlı öğrenme stili güvenilirlik katsayısı pilot uygulamada 133 kişide .758 gerçek uygulamada 473 kişide .759, duyuşsal öğrenme stili güvenilirlik katsayısı pilot uygulamada 133 kişide .646 gerçek uygulamada 473 kişide .737 olduğuna ulaşılmıştır. Yapı geçerlilik analizi faktör analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yapıldıktan sonra dört öğrenme stili belirlenmiştir; 55 maddeden 25'i hariç tutulmuş ve 30 maddeden oluşan orijinal ölçek geliştirilmiştir. Orijinal ölçek, bağımsız, analitik, bağımlı ve duyuşsal öğrenme stilleri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır; Bağımsız öğrenme stili (1,5,9,13,17,21,25,29), Analitik öğrenme stili (2,6,10,14,18,22,26), Bağımlı öğrenme stili (11,15,19,23,27,30), Duyuşsal öğrenme stili (4,8,12,16,20,24,28).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için araştırmada veri elde edilmek istenen kurumlardan: Türkiye'deki ADIM Üniversiteleri içerisinde yer alan ve random olarak seçilen; Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dallarından gerekli izinler alınmıştır. Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" ve Demirtaş (2017) "Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği" 2020-2021 Bahar Döneminde öğrenim gören, Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim

dallarındaki lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekler “Google Forms” üzerinde düzenlenerek form haline getirilmiş ve uygulanmıştır. Hazırlanan form e-mail aracılığıyla katılımcılara yönlendirilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Gönüllü olarak katılımcıların ölçeklere yanıt vermeleri istenmiştir. Uygulama süresince katılımcılara formu doldurmaları için gerekli hatırlatmalar yapılmış ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içinde veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Türkiye’deki ADIM Üniversiteler içerisinde yer alan; Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dallarındaki lisans öğrencilerinden elde edilen veriler bir istatistik programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerinin dağılımını belirlemek için öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri toplam puanlarının bu değişkenlere göre ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin normal dağılım gösterdiği parametrik veriler için Bağımsız Örneklem T-Testi ve ANOVA uygulanmıştır. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesinde ikili karşılaştırma (post hoc) testlerinden Dunnett C testi ve Bonferroni karşılaştırma testi kullanılmıştır. Non-parametrik değer gösteren veriler için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. İlişkilerin düzeylerini ve yönünün belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yapılmıştır. Öğrencilerin, öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinin güdülenme, öz-İzleme, öz-kontrol ve özgüven alt boyutlarına göre dağılımı puanların ortalama ve standart sapmaları, basıklık ve çarpıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek değerleri verilerek raporlanmıştır. Öğrencilerin, Pamukkale piyano öğrenme stilleri ölçeğinin bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve duyuşsal öğrenme stili alt boyutlarına göre dağılımının belirlenmesinde bu alt ölçeklerdeki puanların ortalama ve standart sapmaları, basıklık ve çarpıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek değerleri raporlanmıştır. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi için normal dağılımı sağlayan ve aralık ölçeğinde ölçülen bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler

Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmadan önce ilgili yöntemlerin varsayımları test edilmiştir. Bu noktada dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayısı ile incelenmiştir. Normal dağılım için Curran, West ve Finch (1996) tarafından önerilen, çarpıklığın ikiden, basıklığında yediden küçük olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmiştir. Kullanılan çözümlene tekniklerinin istatistiksel anlamlılığında kullanılan anlamlılık düzeyi 0.05'tir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular

Araştırmanın bu bölümü beş alt başlıkta ele alınmıştır. Bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci problemi “öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın birinci problemini yanıtlamak için öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri toplam puanlarının bu değişkenlere göre ortalaması, standart sapması, çarpıklık ve basıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek puanları hesaplanmıştır. Tablo 4.1.’de dağılımlara ilişkin istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4. 1. *Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

		N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	188	42.00	105.00	90.10	10.26	-0.97	2.05
	Erkek	137	54.00	105.00	88.86	11.60	-0.61	0.33
Mezun olduğu Lise Türü	Güzel Sanatlar	195	42.00	105.00	89.39	11.96	-0.75	0.62
	Diğer	130	54.00	105.00	89.86	8.95	-0.86	2.04
Öğrenim Gördüğü Üniversite	Adnan Menderes Üniversitesi	32	59.00	105.00	89.84	10.25	-0.71	1.12
	Balıkesir Üniversitesi	82	62.00	105.00	88.31	11.48	-0.55	-0.07
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	14	73.00	105.00	95.93	8.41	-1.54	3.54
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	26	54.00	103.00	87.85	11.52	-1.01	1.34
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	70	54.00	105.00	90.20	10.84	-0.96	1.39
	Pamukkale Üniversitesi	101	42.00	105.00	89.65	10.50	-0.87	2.72
	1 yıl	33	78.00	105.00	92.18	8.36	-0.21	-1.32
Sınıf Düzeyi	2 yıl	82	54.00	105.00	90.79	10.38	-0.63	0.57
	3 yıl	83	42.00	105.00	90.01	9.69	-1.51	6.21
	4 yıl	88	54.00	105.00	89.41	12.46	-0.78	0.05
	5 yıl ve üzeri	39	57.00	105.00	84.28	10.87	-0.21	0.26

(devamı arkadadır)

Tablo 4. 1. *Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı (devamı)*

Düzenli Piyano Çalışma Durumu	Evet	139	63.00	105.00	92.91	9.00	-0.40	-0.46
	Hayır	186	42.00	105.00	87.09	11.44	-0.82	1.07
Günlük Piyano çalışmaya ayırdığı süre	1 saatten az	109	42.00	105.00	87.01	12.77	-0,85	0,74
	1-3 saat	195	57.00	105.00	90.35	9.68	-0,39	0,07
	3 saat ve üzeri	21	88.00	105.00	95.76	5.87	0,42	-1,14
Piyano eğitimi aldığı süre	1 yıldan az	92	54.00	105.00	90.00	10.33	-0,74	1,10
	1-3 yıl	68	57.00	105.00	89.27	10.97	-0,90	0,63
	3-6 yıl	91	42,00	105.00	91.14	10.90	-1,19	3,39
	6 yıldan fazla	74	54.00	105.00	87.42	11,14	-0,41	0,01
Kaç farklı piyano eğitimi ile çalıştığı	1	80	54.00	105.00	89.50	9.41	-0,69	1,74
	2	95	42.00	105.00	91.47	11.61	-1,44	3,47
	3	55	62.00	105.00	85.91	11.22	-0,23	-0,57
	4	44	59.00	105.00	89.41	10.42	-0,91	1,14
	5 ve daha fazla	51	62.00	105.00	90.28	10.85	-0,38	-0,64
Lisansüstü çalışma yapma isteği	Evet	179	71.00	105.00	92.52	8.69	-0,21	-0,79
	Hayır	146	42.00	105.00	85.97	12.10	-0,76	0,69
	Toplam	325						

Tablo 4.1.'e bakıldığında araştırmanın birinci değişkeni olan cinsiyet değişkeninde erkeklerde sayının (n=137) olduğu görülmektedir. Kadınlarda sayının (n=188) erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir. İkinci değişken mezun olunan lise türü değişkeni güzel sanatlar ve diğer olarak ayrılmaktadır. Güzel sanatlar lisesi mezunu olanların oranı (n=195) diğer mezun olduğu lise türü oranına (n=130) göre daha fazla olduğu görülmüştür. Üçüncü değişken olan öğrenim gördüğü üniversite değişkenine bakıldığında öğrencilerin dağılımının Pamukkale Üniversitesi (n=101), Balıkesir Üniversitesi (n=82), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (n=26), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (n=70), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (n=32), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=14) şeklinde olduğu görülmektedir. Dördüncü değişken öğrenim gördükleri sınıf düzeyi bir yıl (n=33), iki yıl (n=82), üç yıl (n=83), dört yıl (n=88), beş yıl ve üzeri (n=39) şeklinde dağılım göstermiştir. Bir yıl eğitim gören öğrencilerin katılımının diğerlerine göre daha az olduğu söylenebilir. Beşinci değişken düzenli piyano çalışma durumuna bakıldığında evet cevabını verenlerin (n=139), hayır cevabını verenlerin ise (n=186) olduğu görülmüştür. Altıncı değişken olan günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre değişkenine bakıldığında bir saatten az (n=109), bir ve üç saat arası (n=195), üç saat ve üzeri (n=21) şeklinde dağılım gösterdiği görülmüştür. Yedinci değişken olan piyano eğitimi alınan süre değişkenine bakıldığında dağılımın bir yıldan az (n=92) bir ile üç yıl arası (n=68) üç ile altı yıl arası (n=91) altı

yıldan fazla (n=71) olduğu görülmektedir. Sekizinci değişken olan kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı değişkenine bakıldığında bir piyano eğitmeni ile çalışanların (n=85), iki piyano eğitmeni ile çalışanların (n=95), üç piyano eğitmeni ile çalışanların (n=55), dört piyano eğitmeni ile çalışanların (n=44), beş ve daha fazla piyano eğitmeni ile çalışanların (n=51) şeklinde dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın son değişkeni olan lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenine bakıldığında “Evet” cevabını verenlerin (n=179) “Hayır” cevabını verenlerin ise (n=146) olduğu görülmüştür. Bu durumda lisansüstü çalışma yapma isteği bulunan öğrenci sayısının daha fazla olduğu söylenebilir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bağımsız örneklem t testi analizinin ilk varsayımı gözlemlerin ilişkisizliğidir. Bu çalışma kapsamında tekrarlı veri toplamı süreci yoktur. Bir diğer ifadeyle, gözlemler ilişkisizdir. Bağımlı değişken aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır. Bir diğer varsayım bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin bağımsız değişkenin her düzeyinde normal dağılım göstermesidir. Verilerin dağılımı normal dağılıma uygundur. Son varsayım olan varyansların homojenliği varsayımı da test edilmiştir ve varyansların homojen olduğu görülmüştür ($F_{(323)}=1.953$; $p>0.05$). Bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		x	Ss	t	df	p
Öz-Yönetimli Öğrenme	Kadın	90.10	10.26	1.018	323	0.310
	Erkek	88.86	11.60			

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur ($t_{(323)}=1.018$; $p>0.05$).

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde mezun oldukları liseye göre anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için Bağımsız Örneklem T testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermektedir. Son varsayım olan varyansların homojenliği varsayımı da test edilmiştir. Varyanslar homojen değildir ($F_{(323)}=15.794$; $p<0.05$). T testi,

varyansların homojen olmadığı durumlar için ayrı bir t değeri üretmektedir. Bu değere dayalı sonuçlar Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		x	Ss	t	df	p
Öz-Yönetimli Öğrenme	Güzel Sanatlar	89.39	11.96	-0.384	323	0.701
	Diğer	89.86	8.952			

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde mezun oldukları lise türüne göre anlamlı fark yoktur ($t_{(323)}=-0.384$; $p>0.05$).

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'nın varsayımları bağımsız örneklem t testi varsayımları ile aynıdır. Bu noktada gözlemler ilişkisizdir ve bağımlı değişken aralık ölçeğindedir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her bir düzeyindeki dağılımı basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir (Tablo 4.1.). Bu incelemede birden fazla üniversitenin dağılımının normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu sebeple tek yönlü varyans analizinin non parametrik karşılığı olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 4.4.'de bu değerler sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	802.890	5	160.578	1.373	0.234
Gruplarıçi	37310.359	319	116.960		
Toplam	38113.249	324			

Tablo 4.4. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark yoktur ($F_{(5,319)}=1.37$; $p>0.05$).

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Normallik incelemesi sonucunda dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Varyansların homojenliği testi sonuçlarına göre varyanslar homojen değildir ($F_{(4,320)}=2.848$; $p<0.05$). Öğrencilerin ANOVA sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. *Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1456.71	4	364.18	3.179	0.014	1-5;
Gruplarıçi	36656.54	320	114.55			2-5
Toplam	38113.25	324				

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark vardır ($F_{(4,320)}=3.179$; $p<0.05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemede ikili karşılaştırma (post hoc) testleri kullanılır. Buna göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda bir yıldır öğrenim görenlerle beş yıl ve üzerinde öğrenim görenler arasında bir yıldır öğrenim görenler lehine ve iki yıldır öğrenim görenlerle beş yıl ve üzerinde öğrenim görenler arasında iki yıl öğrenim görenler lehine anlamlı fark tespit ettikleri görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan düzenli piyano çalışma durumuna göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı fark gösterip göstermediğinin incelenmesi için Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Buna analizin ilk varsayımı olan bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin bağımsız değişkenin her düzeyinde normal dağılım göstermesidir. Burada Tablo 4.1'e göre düzenli piyano çalışma değişkeninin her iki kategorisi için de dağılım normaldir. Diğer varsayım ise varyansların homojen olmasıdır. Varyanslar homojendir ($F_{(323)}=3.35$; $p>0.05$). Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları Tablo 4.6 'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. *Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Düzenli Piyano Çalışma Durumuna Göre Farkını Test Eden T Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	ss	sd	t	P
Öz-Yönetimli Öğrenme	Evet	139	92.91	9.01	323	4.96	0.000
	Hayır	186	87.09	11.44			

Tablo 4.6.'ya göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda düzenli piyano çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı fark vardır ($t_{(323)}=4.96$; $p<0.05$). Bu fark düzenli olarak piyano çalıştığını belirten öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin düzenli olarak piyano çalışmalarının, öz-yönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin piyano çalmaya ayırdıkları süreye göre öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varsayımlardan ilki olan bağımsız değişkenin her bir

düzeyinde dağılım normaldir (Tablo 4.1.) Bir diğer varsayım ise varyansların homojenliğidir. Varyansların homojenliğini test eden Levene testi (Tablo 4.7.) uygulanmıştır. Varyansların homojenliğini varsayımı sağlanmamaktadır ($F_{(2,322)}= 8.43$; $p<0.05$).

Tablo 4. 7. *Levene Testi*

	Df1	Df2	F	p
Öz-yönetimli Öğrenme Düzeyi	2	322	8.43	0.000

Tek yönlü varyans analizi varsayımları karşılanmadığı için nonparametrik test olan Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 4.8.'de test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. *Öğrencilerin Günlük Piyano Çalışmaya Ayırdıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öz-Yönetimli Öğrenme	109	146.35	2	11.06	0.004	1 saatten az- 3 saatten fazla;
	195	166.31				1-3 saat; 3 saatten fazla
	21	218.69				

Tablo 4.8. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde günlük piyano çalışmaya ayırdıkları süreye göre anlamlı bir fark vardır ($\chi^2=11.06$; $p<0.05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için İkili Mann Whitney U testi (Tablo 4.9.) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. 9. *Öğrencilerin Günlük Piyano Çalışmaya Ayırdıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farklara İlişkin Gruplara ait İkili Mann Whitney U Testi*

		Sıralar		
	Günlük piyano çalışma süresi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları
Toplam	1,00	109	140,17	15278,00
	2,00	195	159,39	31082,00
	Total	304		
Test İstatistikleri ^a				
				Toplam
	Mann-Whitney U			9283,000
	Wilcoxon W			15278,000
	Z			-1,831
	Testin p değeri			,067
a. Bağımsız Değişken: Günlük piyano çalışma süresi				(devamı arkadadır)

Tablo 4. 9. Öğrencilerin Günlük Piyano Çalışmaya Ayırdıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farklara İlişkin Gruplara ait İkili Mann Whitney U Testi (devamı)

		Sıralar		
	Günlük piyano çalışma süresi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları
Toplam	1,00	109	61,18	6669,00
	3,00	21	87,90	1846,00
	Total	130		
				Test İstatistikleri ^a
				Toplam
Mann-Whitney U				674,000
Wilcoxon W				6669,000
Z				-2,979
Testin p değeri				,003

a. Bağımsız Değişken: Günlük piyano çalışma süresi

		Sıralar		
	Günlük piyano çalışma süresi	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları
Toplam	2,00	195	104,92	20458,50
	3,00	21	141,79	2977,50
	Total	216		
				Test İstatistikleri ^a
				Toplam
Mann-Whitney U				1348,500
Wilcoxon W				20458,500
Z				-2,572
Testin p değeri				,010

a. Bağımsız Değişken: Günlük piyano çalışma süresi

Buna göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda bir saatten az çalışanlarla üç saatten fazla çalışan öğrenciler arasında üç saatten fazla çalışan öğrenciler lehine; bir ile üç saat arası kadar çalışan öğrencilerle üç saatten fazla çalışan öğrenciler arasında yine üç saatten fazla çalışan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde piyano eğitimi aldıkları süreye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Veriler normal dağılımın varsayımını karşılamaktadır. Varyanslar homojendir ($F_{(3,321)} = 0.450$; $p > 0.05$). Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 10. *Öğrencilerin Piyano Eğitimi Aldıkları Süreye Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	590.86	3	196.95	1.685	0.170
Gruplarıçi	37522.39	321	116.89		
Toplam	38113.25	324			

Tablo 4.10.'a göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları piyano eğitimi aldıkları süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3,321)} = 1.68$; $p > 0.05$).

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde çalıştıkları piyano eğitmeni sayısına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizin varsayımlarından olan bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normal dağılması durumu basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir (Tablo 4.1.). Verilerin dağılımı incelendiğinde normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Varyanslar homojendir ($F_{(4,320)} = 1.02$; $p > 0.05$). Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 11. *Öğrencilerin Piyano Eğitmeni Sayılarına Göre Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeylerindeki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1108.23	4	277.06	2.396	0.050	2-3
Gruplarıçi	37005.02	320	115.64			
Toplam	38113.25	324				

Tablo 4.11. incelendiğinde öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde piyano eğitmeni sayılarına göre anlamlı fark vardır ($F_{(4,320)} = 2.40$; $p < 0.05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Bonferroni karşılaştırma testi gerçekleştirilmiştir. Bonferroni karşılaştırma testi Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4. 12. *Bonferroni Karşılaştırma Testi*

(I) Eğitmen	(J) Eğitmen	Ortalama fark (I-J)	Standart hata	Anlamlılık	Bağımlı değişken: Toplam 95% Güven aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
1,00	2,00	-1,97368	1,63180	1,000	-6,5862	2,6388
	3,00	3,59091	1,88363	,575	-1,7334	8,9152
	4,00	,09091	2,01834	1,000	-5,6142	5,7960
	5,00	-,77451	1,92691	1,000	-6,2212	4,6722
2,00	1,00	1,97368	1,63180	1,000	-2,6388	6,5862
	3,00	5,56459*	1,82204	,024	,4144	10,7148
	4,00	2,06459	1,96099	1,000	-3,4784	7,6076
	5,00	1,19917	1,86674	1,000	-4,0774	6,4758
3,00	1,00	-3,59091	1,88363	,575	-8,9152	1,7334
	2,00	-5,56459*	1,82204	,024	-10,7148	-,4144
	4,00	-3,50000	2,17503	1,000	-9,6480	2,6480
	5,00	-4,36542	2,09046	,376	-10,2744	1,5435
4,00	1,00	-,09091	2,01834	1,000	-5,7960	5,6142
	2,00	-2,06459	1,96099	1,000	-7,6076	3,4784
	3,00	3,50000	2,17503	1,000	-2,6480	9,6480
	5,00	-,86542	2,21261	1,000	-7,1197	5,3888
5,00	1,00	,77451	1,92691	1,000	-4,6722	6,2212
	2,00	-1,19917	1,86674	1,000	-6,4758	4,0774
	3,00	4,36542	2,09046	,376	-1,5435	10,2744
	4,00	,86542	2,21261	1,000	-5,3888	7,1197

*. Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Buna göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda iki ve üç piyano eğitmeniyle çalışan öğrencilerin ortalama puanlarında 2 piyano eğitmeniyle çalışanlar lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Son olarak, öğrencilerin lisansüstü eğitim alma isteklerine göre öz-yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu noktada dağılım normaldir (Tablo 4.1.). Varyansların homojenliği varsayımı sağlanamamıştır ($F_{(323)}=10.93$; $p<0.05$). Bağımsız örneklem t testinde analiz varyansların homojenliği varsayımının karşılanmadığı durumlarda yorumlanabilecek bir t değeri üretir. Bu doğrultuda Tablo 4.13.'te yer alan ve yorumlanan değer bu değerdir.

Tablo 4. 13. *Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Alınan Puanların Lisansüstü Çalışma Yapma İsteğine Göre Farkını Test Eden T Testi Sonuçları*

		N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öz-Yönetimli Öğrenme	Evet	179	92.52	8.69	323	5.68	0.000
	Hayır	146	85.97	12.10			

Tablo 4.13.'e göre, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları onların lisansüstü eğitim yapma isteklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(323)}= 5.68$; $p<0.05$). Belirlenen bu fark lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin lehine olduğu söylenebilir. Öz-yönetimli öğrenen bireyler, öğrenmeye istekli, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğu alabilen, öğrenme hedefleri oluşturabilen bireyler oldukları düşünülebilir, bu nedenle akademik olarak kendilerini geliştirmede diğer bireylere göre daha istekli olabilirler.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın üçüncü alt probleminin yanıtlanması için bu alt ölçeklerdeki puanların ortalama ve standart sapmaları, basıklık ve çarpıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek değerleri raporlanmıştır. Bu istatistikler Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 14. *Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Güdülenme, Öz-İzleme, Öz-Kontrol ve Özgüven Alt Boyutları Puanları ve Toplam Puanın Dağılımı*

Ölçek Alt Boyutları	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Güdülenme	325	14.00	35.00	31.43	3.62	-1.34	2.15
Öz-İzleme	325	10.00	25.00	21.24	3.02	-0.75	0.41
Özgüven	325	8.00	20.00	17.39	2.34	-1.07	1.33
Öz-Kontrol	325	10.00	25.00	19.51	3.46	-0.09	-0.54
Toplam	325	42.00	105.00	89.58	10.85	-0.81	1.12

Tablo 4.14. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin alt ölçeklerden elde ettikleri en yüksek ortalama puanlarının güdülenme alt ölçeğinde olduğu görülmektedir. Bunu öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven alt ölçek puanları takip etmektedir. Bu alt ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde puanların dağılımlarının Curran, West ve Finch'e göre (1996) çarpıklığın ikiden, basıklığında yediden küçük olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanın dağılımı incelendiğinde ortalamanın 89.75 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçekten alınabilen en

yüksek puan olan 105 tam puana oldukça yakındır. Buradan hareketle, bu grubun öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin Pamukkale Piyanos Öğrenme Stilleri ölçeğinin bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve duyuşsal öğrenme stili alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmanın dördüncü alt probleminin yanıtlanması için bu alt ölçeklerdeki puanların ortalama ve standart sapmaları, basıklık ve çarpıklık değerleri ile en düşük ve en yüksek değerleri raporlanmıştır. Tablo 4.15.’te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. *Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Bağımsız Öğrenme, Analitik Öğrenme, Bağımlı Öğrenme ve Duyuşsal Öğrenme Alt Boyutları Puanları ve Toplam Puan Dağılımı*

Ölçek Alt Boyutları	N	En	En	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
		Düşük Puan	Yüksek Puan				
Bağımsız öğrenme stili	325	12.00	40.00	28.45	5.26	-0.12	0.23
Analitik öğrenme stili	325	9.00	35.00	26.40	5.13	-0.70	0.76
Bağımlı öğrenme stili	325	10.00	40.00	24.93	5.65	0.27	0.12
Duyuşsal öğrenme stili	325	16.00	35.00	30.22	3.62	-1.07	1.41
Toplam	325	68,00	150.00	110.00	13.71	0.25	1.08

Tablo 4.15. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin en yüksek ortalama puanlarının duyuşsal öğrenme stilinde olduğu görülmektedir. Bunu bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stili takip etmektedir. Bu alt ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde puanların dağılımlarının normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir (Curran, West & Finch, 1996). Normal dağılım için Curran, West ve Finch (1996) tarafından önerilen, çarpıklığın ikiden, basıklığında yediden küçük olması normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmiştir. Kullanılan çözümleme tekniklerinin istatistiksel anlamlılığında kullanılan anlamlılık düzeyi 0.05’tir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu çalışma ile yanıtlanması hedeflenen beşinci alt problemi “öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Analize geçilmeden önce puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Uç değerlerin incelenmesi için standart z puanları hesaplanmıştır. $-/+ 3$ standart z değerinin dışında gözlemler uç değer olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda üç gözlem uç değer göstermiştir. Bu gözlemler veri setinden çıkarılmıştır. Normal dağılımı sağlayan ve aralık ölçeğinde ölçülen bu değişkenler

arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 4.16.'da değişkenler arası ilişkiler görülebilir.

Tablo 4. 16. *Öğrencilerin Piyanoyu Öğrenme Stilleri ile Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*

	Öğrencilerin Öğrenme Stilleri	Öz-Yönetimli Öğrenme
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri	1	0.51**
Öz-Yönetimli Öğrenme Düzeyleri	0.51**	1

**0.05

Tablo 4.16.'ya göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki vardır. Öğrencilerin piyanoyu öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulardan ulaşılan tartışma ve sonuçlara yer verilmiş, araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördükleri üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci değişkeni olan cinsiyet değişkeninde kadınlarda sayının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmüştür. İkinci değişken mezun olunan lise türü değişkeni güzel sanatlar ve diğer olarak ayrılmaktadır. Güzel sanatlar lisesi mezunu olanların oranının diğer mezun olunan lise türü oranına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Üçüncü değişken olan öğrenim gördüğü üniversiteye bakıldığında öğrencilerin dağılımında katılım gösteren öğrenci sayısının en fazla Pamukkale Üniversitesi’nde olduğu, en az öğrenci sayısının ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’ne ait olduğu görülmüştür. Dördüncü değişken öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin en fazla dört yıl, en az ise bir yıl düzeyinde olduğu görülmüştür. Beşinci değişken düzenli piyano çalışma durumuna bakıldığında evet cevabını verenlere kıyasla, hayır cevabını verenlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının düzenli olarak günlük piyano çalışmaya vakit ayıramadıkları gözlemlenmektedir. Altıncı değişken olan günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre değişkenine bakıldığında öğrencilerin en çok bir ve üç saat arası piyano çalıştığı, üç saat ve üzeri piyano çalışan öğrenci sayısının ise bir saatten az ve bir ve üç saat arası piyano çalışan öğrenci sayısına kıyasla daha az olduğuna ulaşılmıştır. Yedinci değişken olan piyano eğitimi alınan süre değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerde bir yıldan az eğitim gören ve üç ile altı yıl arası eğitim alan öğrencilerin sayısının bir ile üç yıl arası ve altı yıldan fazla eğitim alan öğrenciler kıyasla sayı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Sekizinci değişken olan öğrencilerin kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı değişkenine bakıldığında, iki piyano eğitmeni ile çalışan öğrenci sayısının bir, üç, dört, beş ve daha fazla piyano eğitmeni ile çalışan öğrencilerin sayısından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın son değişkeni olan lisansüstü çalışma

yapma isteği değişkenine bakıldığında, evet cevabını verenlerin daha yüksek, hayır cevabını verenlerin evet cevabı verenlere kıyasla daha az olduğu görülmüstür. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin lisansüstü çalışma yapma isteği olduğu ifade edilebilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “ğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri cinsiyet, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, düzenli piyano çalışma durumu, günlük piyano çalışmaya ayırdığı süre, piyano eğitimi aldığı süre, kaç farklı piyano eğitmeni ile çalıştığı, lisansüstü çalışma yapma isteği gibi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Elde edilen bulguların analizleri sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülen çalışmalar mevcuttur (Hudspeth, 1991; Carson, 2012; Kayıhan, 2017; Cox, 2002). Öğrencilerin z-yönetimli öğrenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunan çalışmalara bakıldığında Yılmazsoy ve Kahraman (2019) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin cinsiyet göre öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Aşkın’ın (2015) yapmış olduğu araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuş, kız öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Karafil ve Oğuz’un (2019) yapmış olduğu araştırmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuç ve literatürde bulunan çalışmalar göze alındığında, kadın veya erkek öğrencilerin benzer şekilde öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip olabileceğinden dolayı anlamlı farklılık oluşmadığı düşünülebilir. Cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu araştırmalara bakıldığında ise, bu anlamlı farkın kadın veya erkek öğrencilerin farklı şekilde öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip olabileceğinden kaynaklı ortaya çıktığı düşünülebilir.

Elde edilen bulguların analizleri sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamadığına ulaşılmıştır. Yenilmez ve şan’ın (2008) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise değişkeni ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yalçın'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinde lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ulusoy'un (2016) yapmış olduğu araştırmada genel lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunluşluk düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Mezun olunan lise türü değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu araştırmalara bakıldığında, anlamlı farkın öğrencilerin mezun oldukları liselerde verilen eğitimin lisenin türü bakımından farklılık gösterebileceğinden, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite değişkenine göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması öğrencilerin benzer öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip olabileceklerini göstermektedir. Bu doğrultuda Pamukkale Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin benzer düzeyde öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip bireyler oldukları söylenebilir. Aşkın'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada üniversite türü ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Aşkın'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada ulaşılan sonuç, araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Yılmazsoy ve Kahraman'ın (2019) araştırmasında öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencilerinin anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer üniversite öğrencilere kıyasla öz-yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılık gösterebileceği gibi benzer düzeyde olabileceği de ifade edilebilir.

Araştırmada öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Carson'un (2012) yapmış olduğu araştırmada öz-yönetimli öğrenmenin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır ve bu sonuç bizim araştırmamızın sonucu ile örtüşmektedir. Ulusoy'un (2016) yapmış olduğu araştırmada lise öğrencilerinin sınıf değişkenine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunluşluk düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ancak

öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin en fazla lise birinci sınıf öğrencilerinde görüldüğü belirtilmiştir. Böylece öz-yönetimli öğrenmenin sınıf düzeyinde kişilere göre farklılık gösterebileceği, öz-yönetimli öğrenme düzeyi üzerinde öğrenim süresinin bir etkide bulunamayacağı sonucuna ulaşılabilir.

Elde edilen bulguların analizine göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin düzenli piyano çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu bulguya göre çalgı eğitimine önem veren ve düzenli piyano çalışmaya özen gösteren öğrencilerin daha öz-yönetim sahibi bireyler olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca düzenli piyano çalışan öğrencilerin sorumluluk sahibi öğrenciler oldukları ifade edilebilir. Ertem (2014, s.6), piyano çalma becerisinin düzenli egzersizler ve bilinçli çalışma yöntemleriyle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Akbulut (2013), çalgı eğitiminin tam bir davranış organizasyonunu gerektirdiğini, çalgı çalmanın psikomotor, bilişsel ve duyuşsal davranışların düzenli bir biçimde birbirini takip ederek gelişmesi gereken davranışlar olması nedeniyle bu davranışların yeterli seviyede gerçekleşmesinin, planlı ve programlı bir eğitim süreci ile mümkün olacağını belirtmiştir. Çimen (1994), piyano eğitimcileri ile izlenen yöntem ve tekniklerin iyi olsa bile, eğer öğrencilerin çalışması yetersiz ve plansız şekilde ise eğitim sürecinin yavaşlayacağını hem de güçleşeceğini belirtmiştir. Ercan (2006), piyano çalma becerisinin doğru alıştırma ve tekrarla geliştiğini, eserlerde bulunan cümlelerin yeterli tekrar edilmesi sonucunda parmakların beynin otomatik kontrolü dahilinde ayrıntılı emirler olmaksızın piyano çalma becerisinin öğrenilmesini sağladığını ifade etmiştir. Büyükkayıkçı'nın (2004), yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki çalgı öğrenme davranışlarının bir bütünlük içinde gelişebilmesi için bilinçli bir yaklaşımla düzenli çalışılmasının zorunlu olduğunu ifade etmiştir. "Piyano eğitiminin doğru ve bilinçli bir şekilde yürütülmesi için, gerekli teknik çalışmaların belli bir disiplin içerisinde düzenli ve doğru bir şekilde yapılması çok önemlidir. Aksi halde çalgı çalma, bir disiplin olmaktan çıkarak, öğrencinin teknik zorluklarla boğuştuğu sorunlar olmaya başlayacaktır" (Çilden'den aktaran Pirgon, 2011). Pirgon (2013) piyano eğitimi gören öğrencilerin günlük ve düzenli olarak çalıştıklarında, günlük ve düzenli olarak piyano çalışmayan öğrencilerle kıyasla belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmakta daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Pirlibeylioğlu ve Akın Şişman (2017, s.40), müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun düzenli bir çalışma ilkelerinin bulunmadığını ve öğretim programının işlevsel piyano becerilerine önem verilmemesinden kaynaklı öğrencilerin piyano performansı gelişimlerinin yeterli seviyeye varılamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin düzenli olarak

piyano çalışma davranışını kazanmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğrenciler bireysel piyano öğretmenleriyle yapmış oldukları derslerin dışında öz-yönetimli olarak piyano çalışmaları, çalgı eğitimlerinin gelişimi açısından önemli taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin piyano çalgısında başarılı olabilmeleri düzenli çalışma yoluyla gerçekleşebilir. Öğrenciler düzenli piyano çalışarak zamanı etkili ve verimli kullanma, disiplin kazanma, kararlılık gösterme, belirlediği hedeflere ulaşmak için çaba gösterme gibi davranışları da kazanabileceği öngörülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük piyano çalışmaya ayırdıkları süre değişkenine göre öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda bir saatten az çalışanlarla üç saatten fazla çalışan öğrenciler arasında üç saatten fazla çalışan öğrenciler lehine; bir ile üç saat arası çalışan öğrencilerle üç saatten fazla çalışan öğrenciler arasında yine üç saatten fazla çalışan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Elde edilen bir diğer bulgu olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin düzenli piyano çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermesi ile bu bulgunun ilişkili olduğu düşünebiliriz. Düzenli olarak ve yeterli süreyle günlük piyano çalışmaya özen gösteren öğrencileri çalgıları üzerinde de daha fazla öz-yönetim sahibi olabilirler. Günlük piyano çalışmaya daha çok vakit ayıran öğrencilerde öz-yönetim gerçekleşeceği için öğrenciler hedeflerine ulaşmada daha başarılı olabilirler. Ayrıca öz-yönetim sahibi öğrenciler çalışacakları yeni ödevlerde (etüt, eser vb.) daha başarılı hale gelebilir ve seslendirecekleri etüt veya eserlerde yeterli performans gösterebilirler. Kılıç (2006) öğrencilerin haftalık ve günlük çalışma planları yapmaları, piyano çalışmalarında zamanı etkili kullanması ve çalışma alışkanlıkları gibi durumların öğrencilerin piyano dersine yönelik bilişsel, devinişsel kazanımları edinilmesi ve gelişmesinde doğrudan ve dolaylı olarak etkisinin olabileceğini ifade etmiştir. Çakal'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeyleri piyano çalışmaya ayırdıkları haftalık zaman dilimine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Bu nedenle Çakal'ın (2019) araştırmasında elde edilen bu sonucun araştırmanın bu sonucunu piyano çalışma süresinin önemi vurgulaması yönünden destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Aydıner Uygun'un (2012) yapmış olduğu araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin haftalık piyano çalışma saatindeki artışın piyano dersindeki içsel güdülenmeyi de arttırdığı görülmüştür. Aydıner Uygun'un (2012) yapmış olduğu araştırma öğrencilerin piyano çalışmaya ayırdıkları süre değişkenine yönelik önemi vurgulaması açısından araştırmanın bu bulgusunu desteklediğini ifade edebiliriz.

Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde piyano eğitimi aldıkları süre değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğine ulaşılmıştır. Yaşar'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin piyano çalma süreleri ile “Teknik düzey” ve “Performans düzeyi” puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve beş yıl ve üzeri piyano çalan öğrencilerin dört yıl ve daha az bir süre piyano çalmış öğrencilere kıyasla “Teknik düzey” ile “Performans düzeyi” puan ortalamalarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Piyano eğitimi alınan süre değişkeninin farklı çalışmalarda anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak araştırmanın bu sonucuna göre piyano eğitimi alınan süre ile öz-yönetimli öğrenme düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin almış oldukları piyano eğitiminin süresinin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı düşünülebilir. Piyano eğitiminde öz-yönetimli öğrenmenin, bireyin eğitim aldığı süre boyunca kendiliğinden gelişen bir durum olamayacağı ifade edilebilir. Piyano eğitime yeni başlayan bir bireyin, uzun süre piyano eğitim almış bir birey arasında benzer düzeyde öz-yönetimli öğrenme düzeyi görülebileceği öngörülebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çalıştıkları piyano eğitmeni sayılarına göre öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlarda iki ve üç piyano eğitmeniyle çalışan öğrencilerin ortalama puanlarında iki piyano eğitmeniyle çalışanlar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008) öğrencilerin algıladığı öğretmen özelliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonları ve tutumlarının üzerinde önemli etkilerinden biri olduğunu belirtmiştir. Her eğitimci farklı deneyime sahip olabileceğinden dolayı eğitimcilerden öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olabilirler. Farklı eğitmenlerle çalışma imkanı bulan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde olumlu yönde değişim oluşturabilir. Ancak öğrencilerin eğitim sürecinde sürekli eğitmen değişikliği yapmalarının olumlu bir etkisinin olabileceği gibi olumsuz durumlar da yaratabileceği durumlar da mümkün olabilir. Öğrenciler eğitim süreci boyunca bağ kurduğu öğretmeni dışında farklı bir öğretmen ile eğitim sürecinde devam etmesi, öğrencinin derse yönelik motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın lisansüstü eğitim almak isteyen öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Öz-yönetimli öğrenen bireyler öğrenmeye yönelik hedefler oluşturan, öğrenmeye istekli, öğrenmeyi seven bireyler olduğu bilinmektedir. Lisansüstü eğitim

yapma isteği bulunan öğrencilerin de öğrenmeyi seven, öğrenmeye istekli bireyler olduğu ifade edilebilir. Böylelikle lisansüstü eğitim yapmak isteyen bireylerin öz-yönetimli öğrenen bireyler ile benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Aşkın'ın (2015), yapmış olduğu araştırmada lisansüstü eğitim alma isteği olan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin, lisansüstü eğitim almak istemeyenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmazsoy ve Kahraman'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin lisansüstü eğitim almak istemeyenlere kıyasla öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğuna ulaşıldığı görülmüştür. Lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetim sahibi bireyler olduğu ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri yüksek bireyler olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin, Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeğinin Güdülenme, Öz-İzleme, Öz-Kontrol ve Özgüven alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, elde edilen en yüksek ortalama puanlarının güdülenme alt boyutunda olduğu ve diğer alt boyutların; öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven alt ölçek puanlarını takip ettiği görülmüştür. Güdülenme hedefe yönelik davranışları gerçekleştiren ve yön veren değer, tutum ve beklentiler olarak ifade edilebilir. Güdülenmenin öğrencilerin başarısı üzerinde etkisinin olduğu bilinmektedir. Güdülenmenin öz-yönetimli öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme modelleri içerisinde önemli bir yer aldığı görülmüştür. Aşkın'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada ulaşığı sonuca göre en yüksek öz-yönetimli öğrenme beceri puanlarına sahip öğrencilerin güzel sanatlar fakültesi öğrencileri olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin, Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri ölçeğinin bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili, bağımlı öğrenme stili ve duyuşsal öğrenme stili alt boyutlarına göre dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Pamukkale piyano öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ölçeğin alt boyutlarından duyuşsal öğrenme stilinde olduğu ve bağımsız öğrenme stili, analitik öğrenme stili ve bağımlı öğrenme stiline takip ettiği görülmüştür. Demirtaş'ın (2017) duyuşsal öğrenciler grubunda olan bir öğrencinin çalışacağı eserde tanıdık bir ezgi aradığını, bu öğrencilerin çalışacağı eseri sevmiş olmanın

önemli olduğunu eğer çalışacağı eseri sevmezse verimli bir çalışma tutumu sergileyemeyebileceğini ifade etmiştir. Öğrenme stillerinin her bireyde farklılık gösterebildiği bilinmektedir. Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin kendi inanç, ilgi, tutum ve düşüncelerine önem verdiği görülmektedir. Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin duyuşsal becerilerinin gelişmiş olabileceğini ve bu nedenle duyuşsal öğrenme stiline sahip olabileceklerini ifade edebiliriz.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Öğrencilerin piyano öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Márquez ve diğ. (2014) yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin “teorik öğrenme stili” ile “derin işleme öğrenme stratejisinin” öz-yönetimli öğrenme ile arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir. Baxter’ın (1993) yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuçlara göre öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmuştur ve bu farkın öğrenme stillerinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Ware’ın (2003) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenme ile Gregorc “soyut rastgelelik (abstract randomness)” arasında anlamlı bir ters korelasyon olduğu, diğer öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir ters korelasyon olduğu görülmüştür. Manarang ve Cuevas’ın (2017) yapmış olduğu araştırmada demografik özellik, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve öğrenme stili arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan, Tarhan ve Sunal’ın (2018) araştırmasının sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Canipe (2001), yapmış olduğu araştırmasının sonucunda öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bilgilere göre öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme durumları ile yapılacak olan çalışmalarda öğrenme stillerinin ile beraber incelenmesi oldukça önemlidir.

Sonuç olarak öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak yapılan analizlerinden öz-yönetimli öğrenmenin araştırmada bulunan değişkenler arasında anlamlı farklılıklar oluşmakla birlikte anlamlı farkların oluşmadığı değişkenlerin mevcut olduğu da görülmektedir. Ayrıca Pamukkale piyano öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen bulgulara

göre öğrencilerin en yüksek ortalama puanlarının ölçeğin alt boyutlarından duyuşsal öğrenme stilinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öz-yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin piyano eğitimlerinde daha yüksek bir başarı gösterebileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Öz-yönetimli öğrenme hakkında bireylerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirleme, öğrenme hedefler oluşturma, öğrenme hakkında gereken kaynakları belirleme, öğrenme sonucu çıktılarını yorumlayabilme gibi konularda inisiyatif aldıkları süreç olduğu bilinmektedir. Öz-yönetim sahibi öğrencilerin öğrenmeyi seven, öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen, oluşabilecek sorun veya problemleri aşabilmeyi hedefleyen, hedefe yönelik, öz-disiplin sahibi, meraklı, kendine güvenen, zaman yönetimine sahip, çalışmalarını için bir plan oluşturabilen, bağımsız karakterli, kişiler olabileceği bilinmektedir. Öğrenme stillerinin ise öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmek istediği bilgi veya becerilerin nasıl alındığı ve işlendiğini ele aldığı bilinmektedir. Öğrenme stillerine göre belirlenmiş bir piyano eğitimi müzik eğitimi öğrencilerinin akademik başarı, çalgı performansı, mesleki gelişimleri gibi konulara yönelik katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Öz-yönetimli öğrenme ve piyano öğrenme stilleri arasında bir ilişki olması öğrencilerin piyano eğitim sürecinin nasıl daha nitelikli ve etkili hale getirilebileceğine yönelik gelecek çalışmalar açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Bu tez öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ve piyano öğrenme stillerinin keşfedilmesi böylelikle bir farkındalık oluşturulması, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tez konusunun belirlenmesi aşamasında müzik eğitimi öğrencilerinin akademik hayatlarına, çalgı eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amaçlanarak geleceğin aday öğretmenlerinde öz-yönetimli öğrenme ve piyano öğrenme stilleri hakkında farkındalık oluşturmak göz önüne alınmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Eğitim Fakóltesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri aralarında ilişki nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmanın, müzik eğitiminin önemli bir alt boyutu olan piyano eğitimine ve Eğitim Fakóltesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin piyano öğrenme stilleri, öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada yer alan değişkenlerin dışında farklı değişkenler incelenerek, öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri hakkında bireylerin gelişimine yardımcı olabilecek yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Öz-yönetimli öğrenme hakkında öğrencilerinin eksikliklerini gidermeye yönelik öğrencilerin öz-yönetimli öğrenen bireyler haline gelmesine yardımcı olabilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öz-yönetimli öğrenme hakkında öğrencileri bilgilendirmeye yönelik seminerler, konferans veya sempozyumlar düzenlenebilir, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik çalışmalarla desteklenebilir.

3. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmelerinin gelişmesine katkı sağlayacak etkinlikler, çalışma yöntemleri, ders programları veya materyaller geliştirilebilir. Öğrenme stillerine yönelik bir öz-yönetimli öğrenme ders programı, çalışma yöntemi veya materyal geliştirme çalışması yapılabilir, öğrencilerin mevcut öz-yönetimli öğrenme düzeylerine yönelik bir ders çalışma programı hazırlanarak çalışma programının etkilerini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Çalgı eğitiminde öz-yönetimli öğrenme nitel bir çalışma ile incelenebilir, öz-yönetimli öğrenmenin etkisi farklı değişkenler açısından; Çalışılan eser, metotlar, farklı çalgı gruplarındaki öğrenciler vb. incelenebilir.

5. Çalgı eğitiminde farklı eğitimciler ile çalışmış öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerinin incelenmesi adına öğretim elemanları ve öğrenciler ile birlikte deneysel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini oluşturan üniversiteler dışında, Türkiye genelinde farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stilleri incelenebilir.

2. Üniversitelerin farklı akademik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stillerinin incelenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Bu araştırma Lisans eğitimi alan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda ilköğretim, ortaöğretim veya lise öğrencilerinin öz-

yönetimli öğrenme ve öğrenme stillerini incelemeye yönelik nitel veya nicel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

4. Öz-yönetimli öğrenme ve öğrenme stillerine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

5. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve öz-yönetimli öğrenmelerine yönelik deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

6. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme düzeylerini etkileyen faktörler belirlenebilir ve bu faktörler nitel bir çalışma gerçekleştirilerek derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı “bireysel çalgı” dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeylerine ilişkin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri açısından bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 57-68. ISSN: 1300-8811.
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin başarı, motivasyon, tutum ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alan, B. (2018). Gregorc Öğrenme Stili Sınıflaması Ve Öğrenme-Öğretme Durumlarının Gregorc Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1-12. doi: 10.18037/ausbd.552487.
- Alkan, C. (2019). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 20(1), 209-229. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/48300/611838#article_cite sayfasından erişilmiştir. doi: 10.1501/Egifak_0000001070.
- Alkan, F. (2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazırbulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim Ve Bilim*, 17(87), 37-47. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5854> sayfasından erişilmiştir.
- Aşkın Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100, doi: 10.21031/epod.389208.
- Aşkın, İ., (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Avcı Çelik, K. ve Arslan, T. (2016). Öz-yönetimli öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 5(1), ISSN: 2146 – 9466.
- Ayan, D. (2010). *Promoting EFL pre-service teacher's self-directed learning through electronic portfolios: a case study [Elektronik portfolyolar ile yabancı diller eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin desteklenmesi: bir durum çalışması]*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydede, M.N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Aydiner Uygun M. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki öğrenme yaklaşımları düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), Article Number: D0108. ISSN:1306-3111.
- Ayyıldız, Y. ve Tarhan, L. (2015). Development of the self-directed learning skills Scale. *International Journal of Lifelong Education*. 34(6), 663-679. doi 10.1080/02601370.2015.1091393.
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52289/684169> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Baxter, L.Z. (1993). *The association of self-directed learning readiness, learning styles, self-paced instruction, and confidence to perform on the job*. [Doctoral thesis]. University Of North Texas, Texas.
- Bayırlı, A., Orkun, M.A. Bayırlı S. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83, doi.org/10.46762/mamulebd.567063.
- Beswick, D.M., Chuprina, L., Canipe, J.B., Cox, B. (2002). Investigating self-directed learning in culture, learning styles, and creativity. The University of Tennessee. ED473804.
- Brockett, R. G. & Donaghy, R.C. (2005). Beyond the inquiring mind: Cyril Houle's connection to self-directed learning. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2005/papers/68> sayfasından erişilmiştir.
- Brockett, R.G. & Hiemastra, R., (1991). *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. New York: Routledge.

- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: a conceptual and methodological exploration”, *Studies in the Education of Adults*, 17(1), 19–32. doi: 10.1080/02660830.1985.11730445.
- Büyükkayıkçı, G. E. (2004). *Türkiye’deki eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dalları yaylı çalgı öğrencilerinin günlük bireysel çalışma yöntemleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma ve yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Candy, P.C., Crebert, G., O’Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. *Commissioned report (Australia. National Board of Employment, Education and Training)*. Australian Government Publishing Service: Canberra.
- Canipe, J.B. (2001). *The relationship between self-directed learning and learning styles*. [Doctor of philosophy]. The University Of Tennessee, Knoxville.
- Carson, E.H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. [Master thesis]. The University Of Tennessee, Chattanooga.
- Cazan, A.M. & Schiopca, B.A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia - Social And Behavioral Sciences* 127, 640-644. University Transilvania Of Brasov, Romania. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.327.
- Chen, M.C. (2011). Relationships among self-directed learning, learning styles, learning strategies and learning achievement for students of Technology University in Taiwan by using structural equation models [Published Conference Proceeding Style]. *Recent Researches in Educational Technologies*, 67-72. ISBN: 978-1-61804-010-7.
- Cox, B.F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college student*. [Doctor of philosophy]. The University of Tennessee, Knoxville.
- Curran, P.J., West, S.G., Finch, J.F. (1996). The robustness of test statics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29. doi:10.1037-989X.1.1.16.
- Çakal, A.C. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Çepni, S. ve Keleş, E. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Çevik Kılıç, D.B. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersi ile ilgili görüşleri [Özel Sayı]. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal Of Research In Education And Teaching)* , 6(1), Makale No: 21, ISSN: 2146-9199. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/21.deniz_beste_cevik_kilic.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çimen, G. (1994). Piyano eğitiminde bireysel çalışma süreci [Özel Sayı], *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 138-142.
- Daily, J.A. & Landis, B.J. (2014). The journey to becoming an adult learner from dependent to self-directed learning. *Journal Of The Ameicaan College Of Cardiology*, 64(19), 2066-2068. doi: 10.1016/j.jacc.2014.09.023.
- Demir, Ö. ve Yurdagül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study. *e-international Journal of Educational Research*, 4(3), 58-73. https://www.researchgate.net/publication/258961990_Self-Directed_Learning_with_Technology_Scale_for_Young_Students_A_Validation_S tudy sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, E. (2007). *Okul öncesi eğitimde psikomotor gelişim*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Demirtaş, S. (2017). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde kullandıkları öğrenme stilleri ile piyano dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Demirtaş, S. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının piyano çalgısına yönelik tutum düzeylerindeki farklılaşmanın incelenmesi (Pamukkale Üniversitesi örneği). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 184-190. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.880860>.
- Demirtaş, S. ve Süral, S. (2018). Development of Pamukkale piano learning style scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(1), 90-104. doi: 10.21449/ijate.339492.
- Doğan, P., Tarhan, M., Sunal, N. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazırloluşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(3), 233-240. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46781/586631> sayfasından erişilmiştir.
- Doğru, E. (2020). *Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazırloluşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Dunn, R. & Dunn K. (1975). Learning styles, teaching styles. *NASSP Bulletin*, 59(393), 37-49.

- Dunn, R. & Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: should they...can they ...be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238-44. EJ194046.
- Dunn, R. (1984). Learning style: state of the science. *theory into practice (matching teaching & learning styles)*, 23(1), 10-19. <https://doi.org/10.1080/00405848409543084>.
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 6(3), 223–247. doi:10.1080/0748763900060303.
- Dunn, R., Beaudry, J.S., Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal Of Science Education*, 2(2), 75-98. <https://digitalcommons.usm.maine.edu/sehd-faculty-publications/76/> sayfasından erişilmiştir.
- Edmondson, D.R., Boyer, S.L., Artis, A.B. (2012). Self-directed learning: a meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal Of Education Research*, 7(1), 40-49.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5172> sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1739> sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, N. (2006). Piyano eğitiminde alıştırmaya yapmanın önemi ve bazı öneriler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(12), 104-108.
- Ergören, B. (2012). *Kendiliğinden örgütlü ortamlarda kendi kendine öğrenme süreci: 8. sınıf teknoloji ve tasarım dersi öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), doi: 10.7816/sed-02-02-01.
- Felder, R.M. & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal Of Engineering Education*, 78(7), 674–681. doi:10.1109/FIE.2008.4720326.
- Fischer, G. & Scharff, E. (1998). Learning technologies in support of self-directed learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 98(4), 1-32. doi:10.5334/1998-4.

- Fisher, M., King, J., Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nurse education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525. doi: 10.1054/nedt.2001.0589.
- Fizan Sasa, A. (2011). *Karma öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri ı dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Fleming, N. & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree!. *Educational Developments*, (7), 4-7. <http://www.vark-learn.com> sayfasından erişilmiştir.
- Fleming, N. D. (1995). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. Zelmer, A., (Ed.), *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia*, 18, 308-313. <http://www.vark-learn.com> sayfasından erişilmiştir.
- Fleming, N.D. & Bonwell C. (2019). *How do I learn best?: A students guide to improved learning*. <http://www.vark-learn.com> sayfasından erişilmiştir. ISBN 978-0-473-07810-2.
- Fleming, N.D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection to improve the academy. 11(1), 137-155, <http://www.vark-learn.com> sayfasından erişilmiştir. doi:10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x.
- Fleming, N.D. (2012). Facts, fallacies and myths: vark and learning preferences. <https://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Some-Facts-About-VARK.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1) , 18-33, <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>.
- Given, B.K. (1996). Learning styles; a synthesized model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21(1&2), 11-44.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., Horzum, M.B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402011> sayfasından erişilmiştir.
- Gregorc, A. F. & Ward, H. B. (1977). A new definition for individual. *NASSP Bulletin*, 61(406), 20–26. doi:10.1177/019263657706140604.
- Grow, G.O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. doi.10.1177/0001848191041003001.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. [Doctor of education thesis]. University of Georgia.

- Guglielmino, L.M., (2013). The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC Journal*, 10(2), 1-18.
- Guglielmino, P.J., Guglielmino, L.M., Long, H B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace. *Higher Education*. 16(3), 303-31. doi:10.1007/bf00148972.
- Gülbahar, Y. (2005). Öğrenme stilleri ve teknoloji. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 10-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4989> sayfasından erişilmiştir.
- Gün, E. ve Demirtaş, H.O. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının piyano eserlerindeki armonik yapıyı analiz etme becerileri. *İdil*, 5(25), 1387-1399. doi: 10.7816.
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2013). Piyano eğitiminde başarıyı etkileyen faktörler. *E-Journal Of New World Sciences*, 8(1), 103-114. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186512> sayfasından erişilmiştir.
- Güngör, D., Korkmaz, M., Sazak, H.S. (2015). Örtük sınıf analiziyle yapılan ölçme eşdeğerliği çalışmalarında model seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 90-105.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, S. ve Özerbaş, M.A. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (6.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Haggerty, D.L. (2000). *Engaging adult learners in self-directed learning and its impact on learning styles*. [Doctoral thesis]. The University of New Orleans.
- Harvey, C.M. & Harvey, B. (1995). Learning styles and self-directed learning in indonesian distance education students. Miller, Carole S., (Ed.), Sakari, Mary D., (Ed). *In Connections '95. Proceedings of a Faculty Conference*, ISBN-1-55058-097-3.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia Of Education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 1(2), 1-7. <https://www.oltraining.com/SDLwebsite/IJSDL/IJSDL1.2-2004.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Higgs, J. & Boud, D. (1991). Self-directed learning as part of the mainstream of physiotherapy Education. *Australian Journal of Physiotherapy*, 37(4), 245-251. doi:10.1016/S0004-9514(14)60545-6.
- Hudspeth, J.H. (1991). *Student outcomes: the relationship of teaching style to readiness for self-directed learning*. [Doctor of education]. Montana State University, Montana.

- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. doi:10.33308/26674874.2021351225.
- Jackson, T.E. (2013). *An investigation of the relationship between self-directed learning readiness and resilience among student-athletes*. [Doctor of Philosophy]. Auburn University, Alabama.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (1st ed.). New York: Routledge. doi:10.4324/9780203001677.
- Karafil, B. ve Oğuz, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 18-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhbd/issue/47868/599321> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlilikleri ve akademik başarıları açısından yordanması açısından yordanması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kayihan, Ş. N. (2017). *Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kim, R., Olfman, L., Ryan, T., Eryılmaz, E. (2014). Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments. *Computers & Education*, (70), 150–160. doi:10.1016/j.compedu.2013.08.006.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A., (2013). *The Kolb learning style inventory 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications*. Experience Based Learning Systems. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Kolb, D.A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences* (1st ed.). The Modern American College, 232–255. ISBN 0-87589-466-6.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. ISBN 0132952610. <https://www.researchgate.net/publication/235701029> sayfasından erişilmiştir.
- Kurtuldu, M.K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutluk, Ö. (2001). *Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Küçük, G.F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leach, L. (2000). *Self-directed learning: theory and practice*. [Doctor of philosophy]. University Of Technology, Sydney.
- Linder, P.L. (2013). *An analysis of self-directed learning of first-year, first-generation college students*. [Doctor of philosophy]. University of South Florida.
- Lounsbury, J.W., Levy, J.J., Park, S.H., Gibson, L.W., Smith, R. (2009). Learning and individual differences. (19), 411–418. doi:10.1016/j.lindif.2009.03.001.
- Manarang, V.R. & Cuevas, P.E.G. (2017). Relationship between level of readiness for self-directed learning and learning styles of CEU nursing students. *Philippine Journal Of Nursing*, 87(1), 61-65.
- Márquez, U.C., Fasce, H E, Pérez V.C., Ortega B J, Parra P.P., Ortiz M.L., Matus B.O., Ibáñez G.P., (2014). Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina [Relationship between self-directed learning with learning styles and strategies in medical students]. *Rev. Med. Chile*, 142(11), 1422-30. doi:10.4067/S0034-98872014001100009.
- Maung M., Zoraini W.T., Abdullah A., (2006). Self-directed learning in a higher education environment. *SEAAIR*, 5(7), 211-18. http://library.oum.edu.my/repository/144/1/self-directed_learning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mentz, E. & Oosthuizen, İ. (Eds). (2016). *Self-directed learning research*. Aosis, Cape Town. doi:10.4102/aosis.sdlr.2016.03.
- Mizok-Taylor, R.J. (2008). *Promoting self-directed learning in adult piano instruction*. [Doctor of musical arts]. West Virginia University.
- Morris, H.T. (2019). Self-directed learning: a fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, (65), 633–653. doi:10.1007/s11159-019-09793-2.
- Okan, S. ve Arapgirlioğlu, H. (2019). Uzaktan öğretim modelinin orta seviye keman öğrenimine etkisi. *Millî Eğitim*, 49(226), 205-232.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*. [Doctoral dissertation]. Capella University. <https://search.proquest.com/docview/304909676> sayfasından erişilmiştir.
- Öz Biber, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.

- Özcan, A. (2015). *Öz-yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. A. Hakan (Ed.), *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi*, 139-152.
- Özgür, H. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme stilleri: Trakya Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-91. https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21474/230169#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. (2006). *Piyano eğitiminde video kamera kaydına dayalı mikro öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pilling-Cormick, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale*. [Doctor of philosophy]. University Of Toronto.
- Pilling-Cormick, J. (1997). Transformative and self-directed learning in practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 69–77. doi:10.1002/ace.7408.
- Pirgon Y. (2011). Piyano eğitiminde karşılaşılan teknik güçlüklerin giderilmesine yönelik bir çalışma modeli. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), Article Number:D0043. ISSN 1306-3111.
- Pirgon Y. (2013). Piyano eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research In Education And Teaching*, 2(3), Makale No:06. ISSN: 2146-9199.
- Pirlibeylioğlu B., ve Akın Şişman Ö. (2017). Piyano dersi öğretim elemanlarının müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 29-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/36954/354878> sayfasından erişilmiştir. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s2m.
- Polat, M. (2014). Beyin temelli öğrenme açılımı nedir. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 265-274. ISSN 2146-9199.
- Salas, G. (2010). *Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, A. (2019). *Müziğin Kitabı* (4. Baskı), İstanbul: Islak Yayınları.

- Schrank, S.G. (2013). *The relationship between self-directed learning readiness and learning style preferences on employee learning in a public library system*. [Doctoral thesis]. University Of Oklahoma Graduate College, Oklahoma.
- Senemoğlu, N. (1998). Öğretimin geliştirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 12(67), 27-31. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5798> sayfasından erişilmiştir. ISSN 1300-1337.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Shaughnessy, M.F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles, *The Clearing House*. 71(3), 141-145. ISSN:0009-8655. EJ566157.
- Silén, C. & Uhlin, L. (2008). Self-directed learning – a learning issue for students and faculty!. *Teaching In Higher Education*, 13(4), 461-475. doi:10.1080/13562510802169756.
- Song, L. & Hill J.R. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*. 6(1). ISSN 1541-4914.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2009). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4(3), 695-706. doi:10.17860/mersinefd.390331.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, R. (2002). *Expanding the understanding of self-directed learning: community action and innovative workplaces*. [Doctor of philosophy]. The University Of British Columbia.
- Telli, S., Brok, P., Çakıroğlu, J., (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim Ve Bilim*. 33(149), 11-129. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/645/117> sayfasından erişilmiştir.
- Topal Kaya, N. (2021). *Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile öz-düzenlemeli öğrenme inançları ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.

- Tough, A. (1967). Learning without a teacher: a study of tasks and assistance during adult self-teaching. *Ontario Institute For Studies In Education*. <http://allentough.com/books/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tough, A. (1971). The adults's learning projects: a fresh approach theory and practice in adult learning. *Ontario Institute For Studies In Education*. <http://allentough.com/books/index.html> sayfasından erişilmiştir.
- Towle, A. & Cottrell, D. (1996). Self directed learning. *Archives Of Disease In Childhood*, (74), 357-359. doi: 10.1136/adc.74.4.357.
- Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),75-90.
- Türkmen, E.F. (2019). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri* (5.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- Ulusoy, A.B. (2016). *Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ulusoy. B., ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699. https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/36769/390331#article_cite sayfasından erişilmiştir. doi:10.17860/mersinefd.390331.
- Uslu, M. (1998). *Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, V. (2019). *Ortaokullarında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ile teste hazırlık stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ware, S.M. (2003). *An investigation of the relationships of self-directed learning and learning styles among developmental reading students*. [Education doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3081608, 1-111.
- Wu, J. (2014). Effects of learning styles on self-directed foreign language vocabulary learning. *Studies In Self-Access Learning Journal*, 5(2), 112-126. doi:10.37237/050204.

- Yalçın, H.M. (2016). *Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, A.N. (2019). *Piyano eğitiminde öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile piyano performanslarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Yenilmez, K., ve Şan, İ. (2008). Matematik öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Sakarya.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2196-2226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/issue/49078/603506> sayfasından erişilmiştir. doi:10.26466/opus.603506.
- Yılmazsoy, B., ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 783-818. https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/44396/429362#article_cite sayfasından erişilmiştir. doi:10.30831/akukeg.429362.
- Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

6. Kaç yıl piyano eğitimi aldınız?

7. Piyano eğitiminiz süresince kaç piyano öğretmeni ile çalıştınız?

1

2

3

4

5 veya daha fazla

1. Düzenli olarak piyano çalışıyor musunuz?

Evet

Hayır

2. Günlük piyano çalışmak için ayırdığımız süre:

3. Lisansüstü çalışma yapmayı (Yüksek lisans/ Doktora) düşünüyor musunuz?

Evet.

Hayır

EK 2. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1.	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2.	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3.	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4.	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5.	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6.	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7.	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8.	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9.	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10.	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11.	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12.	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					
13.	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14.	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15.	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16.	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17.	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19.	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20.	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21.	Öğrenmekten keyif alırım.					

EK 3. PAMUKKALE PİYANO ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Yeni bir parça çalışırken o parçanın hangi döneme ait olduğuna bakıp o dönemin özelliklerini öğrenerek çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Parçalarımı ikişer ölçü biçiminde çalışmak beni daha hızlı ilerletir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Parçalarımı başka bir arkadaşımın dinlemek daha kolay çalışmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Hoşuma giden melodileri çalışmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Çalışacağım eserin bestecisinin özellikleri hakkında inceleme yapıp araştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Çalıştığım parçayı küçük birimlere bölerek pasaj çalışması yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Nota okumaya çalışmaktansa parçalarımı kulaktan dinleyerek çalmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sevdiğim bir eser olursa daha iyi çalışıp çabuk öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çalışırken metronom kullanmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Eserlerimi dizelere bölerek çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışacağım parçayı bir başka arkadaşımın dinlemek beni güdülendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Hoca dersi sevdirse öğrenci daha iyi çalışır ve öğrenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Çalarken eserin cümlelerini bularak cümle çalışması yapmaya dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Her zaman parçalarımı cümle cümle çalışıp sonra birleştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Notaları iyi okuyamadığım için ezber yapmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Çalışma isteğim eserin ezgisini sevmeme bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Bir eserin nüanslarına mutlaka dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Yeni bir parça öğrenirken ölçü ölçü çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Kendime güvenerek çalışmam için parçamı bir başkasından dinlemem gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Eğer dersi seversem her zaman daha hızlı öğrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21	Çalışmaya başlamadan önce parmak egzersizi yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yeni parçalarımı her zaman dört ölçüye bölerek çalışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Derse gitmeden önce kontrol amacı le bir başka arkadaşım a parçamı çalarak fikrini alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Çalacağım parçayı inceleyip zorluk derecesini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Bir parça aldığımda hemen o parçanın armonik yapısını incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yeni bir parçayı öğrenmeye çalışırken sağ elinin ayrı sol elini ayrı çalışmayı tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Eserlerimi başkalarının çaldıklarını taklit ederek çıkarmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Çalışmalarım bir eseri başından sonuna çok defa tekrar etmekle geçer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Deşifre yaparken parmak numarasında bakarak uygulamak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Her zaman notaları ezberlemeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4. ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.02.2021-E.14060

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2018/G02

Toplantı Tarihi : 27.01.2021
Toplantı Sayısı : 02
Toplantı Saati : 15:30

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	10.134.1.55
2	Prof. Dr. Mithat AYDIN	106721
3	Prof. Dr. Naci KARKIN	4.02.2021
4	Prof. Dr. Asuman DUATEPE	
5	Prof. Dr. Murat BALKIS	
6	Prof. Dr. İsmail ÇEVİŞ	
7	Prof. Dr. Süleyman BARUTÇU	

KARAR 24- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli Yüksek Lisans programı 192163005 Numaralı Öğrencisi Gizem GEDİK'in Tez danışmanı Dr.Öğr. Üyesi Serkan DEMİRTAŞ Sorumluluğunda "*Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Pişano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*" isimli tez çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler teklif edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
27.01.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 5. İZİNLER

09.01.2021

Gmail - "Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği"



Gizem Gedik <[REDACTED]>

"Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği"

3 ileti

Gizem Gedik <[REDACTED]> 8 Ocak 2021 16:10
 Alıcı: Serkan Demirtas <[REDACTED]>

Merhaba hocam, "Pamukkale Piyano Öğrenme Stilleri Ölçeği"nizi Yüksek Lisans Tez araştırmamda kullanmak için izin almak istiyorum.

Serkan Demirtas <[REDACTED]> 8 Ocak 2021 18:10
 Alıcı: Gizem Gedik <[REDACTED]>

Merhaba Gizem tabiki kullanabilirsin, iyi çalışmalar kolaylıklar dilerim.

—
 Dr.Öğr.Üyesi Serkan DEMİRTAŞ
 PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
 EĞİTİM FAKÜLTESİ
 GSEB MÜZİK EĞİTİMİ ABD
 KINIKLİ YERLEŞKESİ
 PAMUKKALE/DENİZLİ
 258 296 13 07
 —

Gizem Gedik <[REDACTED]> şunları yazdı (8 Oca 2021 16:10):
 [Alıntılanan metin gizlendi]

Gizem Gedik <[REDACTED]> 8 Ocak 2021 19:47
 Alıcı: Serkan Demirtas <[REDACTED].com>

Çok teşekkür ederim hocam.

8 Oca 2021 Cum 18:10 tarihinde Serkan Demirtas <[REDACTED].com> şunu yazdı:
 [Alıntılanan metin gizlendi]

08.01.2021

Gmail - "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" niz Hakkında



Gizem Gedik <[REDACTED]>

"Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" niz Hakkında

3 ileti

Gizem Gedik <[REDACTED]>
Alıcı: [REDACTED]

7 Ocak 2021 21:11

Merhaba hocam, ben Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Gizem GEDİK. Hazırlamakta olduğum Yüksek Lisans Tez araştırmamda geliştirmiş olduğunuz "Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği"ni kullanmak için izninizi almak istiyorum.

Gizem GEDİK
e-mail: [REDACTED]
Danışman : Dr.Öğrt.Üyesi Serkan DEMİRTAŞ

İlkay askin <[REDACTED]>
Alıcı: Gizem Gedik <[REDACTED]>

8 Ocak 2021 14:39

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeği ve ölçeğe ilişkin analizleri içeren bilgileri ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

İlkay AŞKIN TEKKOL

Gönderen: Gizem Gedik <[REDACTED]>
Gönderildi: 7 Ocak 2021 Perşembe 21:11
Kime: [REDACTED] <[REDACTED]>
Konu: "Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği" niz Hakkında

[Alınıtanan metin gizlendi]

2 eklenti

10.21031-epod.389208-466690 (1).pdf
975K

Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (1).doc
59K

Gizem Gedik <[REDACTED]>
Alıcı: İlkay askin <[REDACTED]>

8 Ocak 2021 14:42

Çok teşekkür ediyorum hocam, iyi günler dilerim...

8 Oca 2021 Cum 14:39 tarihinde İlkay askin <[REDACTED]> şunu yazdı:
[Alınıtanan metin gizlendi]

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.02.2021-E.23975



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı : E-62297456-044-23975
Konu : Anket Uygulama izni (Gizem GEDİK)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 19.02.2021 tarihli ve 21131 sayılı yazı
10.134.1.39
106721
2.03.2021

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 192163005 numaralı öğrencisi Gizem GEDİK'in Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Serkan DEMİRTAŞ sorumluluğunda "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme Düzeyleri ve piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulama isteği, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bilge CAN
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BEEC6CL8J Pin Kodu :73502

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınık Merkez Kampüsü

Telefon:0 (025) 8 Faks:0 (258) 0

e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:<https://www.pau.edu.tr/egitim>

Keş Adresi: pau.rektorluk@ihm01.kep.tr

Bilgi için: Ayşe MEŞE

Unvanı: Memur



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-68203582-044-2100033377
Konu : Ölçek Uygulama İzni (Gizem Gedik)

03.03.2021

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25.02.2021 tarihli ve E-93130991-044-2100029669 sayılı yazımız.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gizem GEDİK'in, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere ölçek uygulaması yapma istemi Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Eğitim Fakültesi Dekanı

Belge Doğrulama Kodu: T9UAFCF

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrundama.com.edu.tr

Adres: Anafartalar Kampüsü 17100

Telefon No: (0 286) 2180018

e-Posta:

Keşif Adresi: postas@1801.kcu.tr

Faks No:

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Alp Arslan

Teknisyen

Telefon No:

(0 286) 2180018 - 3508



Evrak Tarih ve Sayısı: 02/03/2021-E.15132



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-70465693-044-15132
Konu : Anket İzni (Gizem GEDİK)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/02/2021 tarihli ve 28711322/044/13774 sayılı yazı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem GEDİK'in, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde gerçekleştirme isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BE845KZ86 Pin Kodu : 74712
Adres: Dinkçiler Mah. Soma Cad. Merkez/Balıkesir
Telefon: 2662412762-104 Faks: 2662412762-104
e-Posta: goktas@balikesir.edu.tr Web: www.balikesir.edu.tr/nef
Kop Adresi: balikesiruniversitesi@hs01.kop.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Bilgi için: Reyhan GÖKTAŞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 02662412762-141130



Evrak Tarih ve Sayısı: 09.03.2021-29249



T.C.
MUĞLA SİTKİ KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-000-268573
Konu : Ölçek Uygulama İzni - Gizem GEDİK

08.03.2021

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 24.02.2021 tarihli ve 93282220-302.08.01.01.01-E.22495 sayılı yazınız
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 05.03.2021 tarihli ve E-89241861-000-268148 sayılı yazısı

10.134.1.39

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem GEDİK'in, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında araştırmalarını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK
Rektör a.
Rektör Yrd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 74M2RN-MVA9SM

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.mu.edu.tr>

MUĞLA SİTKİ KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Bilgi için: Aydın ŞAHİN

48000 KÖTEKLİ/MUĞLA

Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264

Telefon No: 0252 211 10 99

e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oidb.mu.edu.tr/>

Kep Adresi: muglaskuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması: <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys?eD=BEBS9600S95F> adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2021-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-52793143-302.08.01-18660
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.02.2021 tarihli, 14420 sayılı ve "Ölçek Uygulama İzni - Gizem GEDİK" konulu yazı

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem GEDİK'in, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Dekan

Belge Doğrulama Kodu :BE6LBT0RS

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://obys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR

Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60

e-Posta egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Adı:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emsal Kazan Gök

Evrak Pin Kodu: 40502

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.03.2021-33113



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-57629817-302.08.01-13909
Konu : Anket Uygulama İzni Gizem GEDİK

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 24.02.2021 tarihli ve 22495 sayılı yazı
10.134.1.39
100721
18.03.2021

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gizem GEDİK'in, "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri ve Piyano Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki anketi online olarak Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Cumali ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BS4K76EAL5 Pin Kodu : 41052

Belge Takip Adresi : <https://obys.adu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/BS4K76EAL5>

Adres: ADÜ Merkez Kampüsü Aytepe Menshii 09100 Efeler/AYDIN

Telefon: 0256 214 20 23 Faks: 0256 214 10 61

e-Posta: ogretim@adu.edu.tr Web: akademik.adu.edu.tr/fakulte/ogretim/

Kep Adresi: adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine BEHTİOĞLU

Unvanı: Şef

Tel No: 3113



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys?eD=BEBSR6EFH6ZF> adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Gizem
Soyadı	Gedik
Uyruğu	Türkiye
E-Mail adresi	
Eğitim	
Ortaöğretim	
Yükseköğretim (Lisans)	
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Türü	İngilizce