

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME
BECERİLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

Emine Deniz KAYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Emine Deniz KAYHAN

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNELİMLİ
ÖĞRENME BECERİLERİ İLE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATION BETWEEN SELF DIRECTED LEARNING
SKILLS AND PERSONALITY TRAITS OF UNIVERSITY
STUDENTS

Hazırlayan

Emine Deniz KAYHAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Emine Deniz KAYHAN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

.....

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Emine Deniz KAYHAN

İmza

ÖZET
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Emine Deniz KAYHAN

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2022 – (xiii+81)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Doç. Dr. Sultan Selen KULA

Bu araştırmanın temel amacı farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerileri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda iki farklı ölçekten faydalanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öz yönelim becerilerini tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği”nden faydalanılırken; kişilik özelliklerini tespit etmek için Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilip, Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu” kullanılmıştır. Çalışmada nicel verilere dayalı bir model olan betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelleri genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak sınıflandırılmakta ve genel tarama modelleri ilişkisel ya da tekil taramalar için kullanılabilir. Bu çalışma ise öz yönelim becerileri ve kişilik özellikleri olmak üzere iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığından, araştırmanın modeli genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. Araştırmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 553 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 281’i fakültede, 39’u enstitüde, 29’u yüksekokulda ve 204’ü ise meslek yüksekokullarında öğrenim görmektedir. İki ölçekten elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Bu noktada ilk olarak araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen ölçeğin geçerlilik analizi, madde analizi, güvenirlik analizi, madde-ölçek toplam korelasyonu, açıklayıcı faktör analizi, madde ayırt edicilik analizleri ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler aldığı görülmüş ve bu haliyle ölçeğin 4 faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Bunun yanı sıra “Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği”nin 0,895 güvenilirlik düzeyi ile yüksek seviyede güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan iki farklı ölçeğe ait betimleyici analizlerde ise ortalama ve standart sapma değerler hesaplanmıştır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin dışadönüklük, uyumluluk, açıklık ve dürüstlük düzeyleri, nevroitiklik diğer bir deyişle duygusal dengesizlik düzeylerinden fazladır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuca göre üniversite öğrencilerinin öz yönelim becerileri yüksektir. Yapılan korelasyon analizi neticesinde, öz yönelimli öğrenme becerisi ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre; öz yönelimli öğrenme ile kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük ve açıklık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken; öz yönelimli öğrenme ile nevroitiklik arasında negatif bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik özellikleri, öz yönelimli öğrenme, yüksek öğretim

ABSTRACT
THE RELATION BETWEEN SELF DIRECTED LEARNING SKILLS AND
PERSONALITY TRAITS OF UNIVERSITY STUDENTS

M.Sc.Thesis

Preparer: Emine Deniz KAYHAN

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

2022 – (xiii+81)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Educational Sciences Department

Curriculum and Instruction Science

Jury

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Assoc. Prof. Dr. Sultan Selen KULA

The main purpose of this research is to find whether there is a relation between the self directed learning skills and personality traits of university students at different levels. For this purpose, two different scales were used. In order to determine the self-direction skills of university students "Self Directed Learning Scale" developed by the researcher was used; short form of "The Big Five Inventory" developed by Benet-Martinez and John (1998) and adapted into Turkish by Sümer, Lajunen, and Özkan (2005) was used to determine personality traits. In the study, the descriptive survey model, which is a model based on quantitative data, was used. Survey models are classified as general survey models and case studies, and general survey models can be used for relational or singular surveys. Since this study aimed to determine the relation between two variables, which were self-direction skills and personality traits, the model of the research was determined as relational survey, which is one of the general survey models. 553 students in total, studying at Kırşehir Ahi Evran University participated in the research. While 281 of these students are studying at faculties, 39 at institutes, 29 at colleges and 204 at vocational colleges. The data obtained from these two scales were analyzed with the SPSS 24 program. At first, validity analysis, item analysis, reliability analysis, item-scale total correlation, explanatory factor analysis, item discrimination analyzes and confirmatory factor analysis of the scale which is developed by the researcher for this study were performed. As a result of these analyzes, it has been seen that the fit indices of the scale have acceptable values, and as such, the 4-factor structure of the scale is confirmed.

In addition, it has been seen that the “Self Directed Learning Scale” is a highly reliable scale with a reliability level of 0.895. In the descriptive analyzes of two different scales used in this research, mean and standard deviation values were calculated. Pearson correlation analysis was used to determine the relation between the independent variable and the dependent variable; regression analyzes were used to determine the effects of the independent variable on the dependent variable. According to the results of the research, when the personality traits of university students at different levels are examined; extraversion, agreeableness, openness and honesty levels are higher than neuroticism. University students have high self-directed learning skills. As a result of the correlation analysis, it was found that there is a relation between self directed learning skills and personality traits. According to this, while there is a positive relation between self directed learning and the sub-dimensions of the personality traits scale such as extraversion, agreeableness, honesty and openness; a negative correlation was found between self-directed learning and neuroticism.

Keywords: Personality traits, self directed learning, higher education

ÖNSÖZ

Bilme ve öğrenme hayat boyu devam eden bir ihtiyaçtır. Bunun temel sebebi ise bilginin sürekli değişen ve gelişen bir olgu olmasıdır. Bu anlamda doğrudan bilgi yerine bilgiye ulaşma yollarının bireylere kazandırılması önemlidir. Böylelikle kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen ve yönetebilen bireyler bağımsız yaşam için önemli bir avantaj elde etmiş olur. Kendi öğrenme sürecinde kontrolü elinde bulundurma durumu ise alanyazında öz yönelim becerisi olarak yer bulmaktadır. Öz yönelimli öğrenmede bireyin bu denli ön planda olması da çalışmanın diğer boyutu olan kişilik özelliklerini önemli kılmaktadır. Çünkü kişilik özelliklerinin öz yönelimli öğrenme becerisini etkilemesi muhtemel görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında öz yönelim becerisi ile kişilik özellikleri ilişkisi araştırılmıştır. Yapılan alanyazın taraması neticesinde ise öz yönelimli öğrenme becerisi ve kişilik özelliklerinin birlikte çalışıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda, çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk bölümde araştırmanın temel problemine değinilmiş ve araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde araştırmanın konusu olan, öz yönelimli öğrenme ve kişilik özelliklerine ilişkin kuramsal çerçeve çizilmiş, ilgili kavramlar açıklanmış ve konuyla ilgili yapılan çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölüm ise araştırmanın yöntemine ilişkindir. Bu bölümde araştırmanın modeli belirtilmiş, ayrıca araştırmanın evren ve örnekleme ile, verilerin nasıl toplanacağına ilişkin bilgiler ve kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Verilerin analizine ilişkin bilgiler de bu bölümde açıklanmıştır. Dördüncü bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanmış ve analiz edilmiş verilere; bu verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise araştırmanın temel problemi çerçevesinde yanıt aranan sorulardan elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışma yer almaktadır. Bu kısımda alanyazında yapılan benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlara değinilmiş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Öncelikle lisansüstü öğrenim sürecim boyunca hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, bana her zaman güvenen, beni cesaretlendiren, sonsuz anlayışı, sabrı ve değerli dönütleri ile çalışmamı tamamlamamı sağlayan, çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim.

Çalışma kapsamında tarafımca geliştirilen ölçeğe görüşleriyle önemli katkılar sunan alan uzmanlarına; bu ölçeğin uygulanması esnasında değerli vakitlerini ayıran ve lisansüstü öğrenimim boyunca fikirleriyle bana ışık olan bölüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hem ders dönemi hem de tez yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen, varlıklarıyla bana destek olan ve bu süreci benim için daha keyifli kılan dönem arkadaşlarım Eda ELYILDIRIM, Leyla ŞAHİN ve Selver KILIÇARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Ömrüm boyunca her zaman her kararında arkamda duran, bana destek olan, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan annem Halidiye AKÇA, babam Cumhuri AKÇA ve ağabeyim Ozan AKÇA'ya teşekkürü borç bilirim.

Son olarak bu yola başlarken en büyük destekçim olan, sonsuz anlayışı ve sevgisi ile tüm zorlukları kolaylaştıran sevgili eşim Murat KAYHAN'a ve hayatıma anlam katan biricik kızım Ayda'ya çok teşekkür ederim.

Sizlere çok minnettarım.

Kırşehir-2022

Emine Deniz KAYHAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	3
1.4. VARSAYIMLAR	3
BÖLÜM II	4
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	4
2.1. ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME	4
2.2. KİŞİLİK VE ÖZELLİKLERİ	13
2.2.1. Kişiliği Etkileyen Faktörler.....	15
2.2.2. Kişilik Kuramları	19
2.2.2.1. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı	23
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
BÖLÜM III	31
3. YÖNTEM	31
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	31
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	31
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	32
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	33
3.4.1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi	34
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	46
BÖLÜM IV	48

4. BULGULAR	48
4.1. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Bulgular	49
4.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	49
4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımı	50
4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	51
4.2. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Bulgular	53
4.2.1. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisine Ait Betimsel Bulgular.....	53
4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımı	54
4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	55
4.3. Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	56
4.3.1. Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Üzerine Etkisi	57
4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Analizleri	58
BÖLÜM V	61
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	61
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	61
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	62
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2. ÖNERİLER	66
KAYNAKÇA	67
EKLER	74
EK 1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği	75
EK 2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu.....	77
EK 3. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu Kullanım İzni.....	78
EK 4. Uygulama İzni.....	79
EK 5. Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu	80
ÖZGEÇMİŞ	81

TABLolar LİSTESİ

	SAYFA
Tablo 3.4.1.1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri	36
Tablo 3.4.1.2. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Yeni Madde İstatistikleri	37
Tablo 3.4.1.3. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri	37
Tablo 3.4.1.4. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'ne Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu	38
Tablo 3.4.1.5. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri	39
Tablo 3.4.1.6. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri	40
Tablo 3.4.1.7. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Maddelerinin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi	41
Tablo 3.4.1.8. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, T Değerleri, R ² , Hata, AVE ve CR Değerleri	42
Tablo 3.4.1.9. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler	44
Tablo 3.4.1.10. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri	44
Tablo 4.1. Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımları	46
Tablo 4.2. Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları	46
Tablo 4.3. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Normallik Testi Sonuçları	47
Tablo 4.4. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular	47
Tablo 4.5. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin	

Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 4.6. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları	49
Tablo 4.7. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Normallik Testi Sonuçları	50
Tablo 4.8. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular	51
Tablo 4.9. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 4.10. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 4.11. Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri Arasındaki İlişki	54
Tablo 4.12. Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	55
Tablo 4.13. Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizleri	56
Tablo 4.15. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizleri	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA
Şekil 2.1.1. Öz yönelimli öğrenme modeli-I	7
Şekil 2.1.2. Öz yönelimli öğrenmeye ilişkin grafik	8
Şekil 2.1.3. Öz yönelimli öğrenme modeli-II	10
Şekil 2.1.4. Öz yönelimli öğrenme modeli-III	12
Şekil 3.4.1.1. Öz yönelimli öğrenme ölçeği'ne ait yamaç grafiği	39
Şekil 3.4.1.2. Öz yönelimli öğrenme ölçeğine ait dfa path diyagramı	43

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk orak araştırmanın temel problemine değinilmiştir. Daha sonra ise araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin varsayımlar açıklanmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğrenme insan için temel bir gereksinimdir. Çünkü insan çevresinde olup bitenleri sahip olduğu ve edindiği yeni yaşantılar yoluyla anlamlandırabilmektedir. Ontolojik bir faaliyet olan bilme Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde önemli bir yer işgal etmektedir. Maslow'un geliştirdiği kendini gerçekleştirme piramidinde bilişsel bir ihtiyaç olarak bilme, anlama ve keşfetme kavramlarına yer verilmiştir. (Akt. McLeod, 2007:4).

Bulunduğu çevreyi anlamının birey için bir ihtiyaç olması, öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir olgu haline getirmektedir. Zira bilgi sürekli değişen, farklılaşan ve gelişen bir olgudur. Sürekli öğrenme ihtiyacı, öğrenmenin nasıl elde edileceğinin bilgisine ihtiyaç duymamıza neden olur. Birey, doğrudan aktarılan bilgiye değil, bilgiyi nasıl edineceğinin bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Önemli olan bireyin bilgiye nasıl ulaşacağını bulması ve böylelikle kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesi ve yönetebilmesidir. Kendi öğrenme ihtiyaçlarını bilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler bağımsız yaşam için önemli bir avantaj elde etmiş olur (Aşkın, 2015:1). Tüm bu açıklamalar bize eğitimin önemini göstermektedir.

Ertürk (1979) eğitimi "bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Öğrenme kavramı ise Ertürk'ün tanımında davranış değişikliği olarak kabul görmektedir. Ancak davranış değiştirme yani öğrenme, bireyin etkin olmasına bağlıdır. Çünkü öğrenme yalnızca belli zamanlarda değil sürekli gerçekleşmektedir. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçların sürekli değişim halinde olması önceden elde edilmiş bilginin işlevsiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bilgiler bireye doğrudan aktarılmamalı, bunun yerine bireylere bilgiye ulaşma yolları kazandırılmalıdır. Bilgiyi elde etme becerisine sahip bireyler, kendi öğrenmelerini düzenleyebilir, yönetebilir, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilir. Bu beceri aslında öz yönelim

becerisi olarak da nitelendirilebilir. Bireyin kendi öğrenme sürecini yönetme becerisi alanyazında öz-yönelimli öğrenme olarak tanımlanmaktadır.

Öz-yönelimli öğrenme; bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma, öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda başkalarının yardımı ile ya da yardımı olmaksızın inisiyatif almalarını ifade etmektedir (Knowles, 1975:18).

Bu tanımdan yola çıkarak öz yönelimli öğrenme kavramının öğretime ilişkin bir teori olmaktan öte, bir yaşam biçimi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü birey bu süreçte ilk olarak neye ihtiyacı olduğunu kendisi saptamakta ve bu doğrultuda hedeflerini belirlemektedir. Sürecin devamında ise hedeflerine ulaşmak amacıyla uygun yöntem ve stratejileri seçmekte ve süreç sonunda değerlendirmeyi yine bizzat kendisi gerçekleştirmektedir.

İşte tam bu noktada bireysel farklılıklar üzerinde durmak faydalı olacaktır. Çünkü her bireyin öz yönelim becerisi farklı olmakta ve bu durum öğrenme sürecinin planlanmasına etki etmektedir. Bireyden bireye farklılaşan öz yönelim becerisi kişilik özelliklerine bağlı olarak değişim göstermektedir. Çünkü kişilik kavramına ilişkin tanımların çoğunda ortak öge tutarlı davranış kalıplarıdır. Bu tanımlarda kişilik, bireyin sergilediği tutarlı, sabit ve süreğen davranış kalıplarının açıklayıcısıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012:3). Dolayısıyla öz yönelim becerisinin bireyin kişilik özelliklerinden etkilediği söylenebilir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Farklı düzeydeki üniversite öğrencileri hangi kişilik özelliklerine sahiptir?
2. Farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelim becerileri ne düzeydedir?
3. Farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerileri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma hem öğretmenler hem de öğrenenler için önemli bilgiler öğretme potansiyeline sahiptir. Çünkü öğrencilerinin kişilik özelliklerini bilen ve öz yönelimli öğrenme

becerilerine dair fikir sahibi olan bir öğretmen, öğrenme öğretme sürecindeki planlamaları bu doğrultuda yapabilir ve bu sayede öğrencilerine etkili bir öğrenme ortamı sunabilir. Öğrenenlerin ise kendi özelliklerine ve becerilerine hâkim oldukları müddetçe başarıya ulaşabileceği söylenebilir.

1.3.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarını şunlardır:

- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın kapsamını ‘Öz yönelimli öğrenme ölçeği’ ve ‘beş faktörlü kişilik envanteri’nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4.VARSAYIMLAR

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmanın örnekleme evreni temsil etmektedir.
- Araştırmaya katılanlar ölçekleri samimi ve doğru olarak cevaplamışlardır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi çizilmiş ve ilgili kavramlar açıklanmıştır.

2.1. ÖZ YÖNELİMLİ ÖĞRENME

İnsan yaşamının vazgeçilmez bir faaliyeti olan ve süreklilik arz eden öğrenme faaliyeti çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Öğrenmeyi başkalarının desteği ile gerçekleşen bir kazanım olarak görenler olduğu gibi öğrenmeyi bireysel çabanın bir sonucu olarak görenler de bulunmaktadır. Klasik ve modern öğrenme kuramlarında her iki duruma ilişkin teoriler bulunmaktadır. Ancak günümüzde öğrenme bireyin etkin olduğu bir süreç sonucunda gerçekleşen bir kazanım olduğu tezi kabul görmekte; gerek öğrenme hedefinin belirlenmesinde gerekse öğrenmenin planlanma, uygulanma ve değerlendirilme sürecinde öğrenenin etkin rol alması beklenmektedir (Şimşek ve İlhan, 2019). Bu tür bir öğrenme modeli, öz-yönelimli öğrenme olarak nitelendirilebilir. Öz yönelimli öğrenme, öğrenenlerin gereksinim duyduğu pek çok bilgi, beceri ve tutumu kazanmalarında etkili olan bir öğrenme modelidir

Alanyazında öz yönelimli öğrenmeye ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar içerisinde en yaygın kullanılanı Knowles (1975:18) tarafından yapılmıştır. Knowles öz yönelimli öğrenmeyi bireyin ihtiyaçlarını belirleme adımından, öğrenme çıktılarına ilişkin değerlendirmeye dek uzanan çok adımlı bireysel bir süreç olarak tanımlarken; Dabbagh ve Kitsantas (2012) ise öz yönelimli öğrenmenin aslında yaşamın her anında var olduğunu ve bireysel öğrenme ortamları için temel unsur olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir (Akt. Ulusoy ve Karakuş, 2018). Brockett ve Hiemstra (1991) ise öz yönelimli öğrenmeyi sorumluluk kavramı üzerinden açıklamakta ve bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabildikleri zaman öz yönelimli bir öğrenen olduklarına vurgu yapmaktadır. Grow (1991:129) ise öz yönelimli öğrenmeyi bir model ile açıklamıştır. Bu model de öz yönelimli bir öğrenen olana kadar izlenen adımlar üstünde durmuştur. Bir başka tanımlama ise Fisher, King ve Tague (2001: 516) tarafından yapılmıştır. Bu tanımlamada öz yönelimli öğrenme bireyin öğrenme süreci boyunca aldığı sorumluluk miktarı olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada araştırmacılar öğrenen

özgürlüğünü de vurgulamaktadır. Çünkü bireylerin kendileri için önemli ve öğrenmeye değer buldukları konuları tespit etmesi beklenir.

Öz-yönelimli öğrenmenin hedefleri arasında öğrencilerin kendi kendini yönetme kapasitesini geliştirmelerine yardımcı olmak, dönüşümsel öğrenmeyi desteklemek ve “özgürleştirici öğrenmeyi teşvik etmek” yer alır (Merriam, 2001:9). Bu yaklaşıma göre öğrenme bir tür dönüşümsel öğrenme içinde gerçekleşir. Bu süreçte kendi kendini yönlendirir. Birey yol boyunca; olgunlaştıkça ve ilişkideki yaşam deneyimlerini yansıttıkça kendi algısına, inançlarına ve yaşam tarzına göre, bakış açısını düzenler ve böylece bir tür dönüştürücü öğrenme gerçekleşir (Mezirow, 1997).

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, öz yönelimli öğrenmeye ilişkin bazı temel kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu temel kavramlar; öğrenme ihtiyacının ve hedeflerinin belirlenmesi, planlı zaman yönetimi yapılması, sürecin izlenip değerlendirilmesi, öğrenirken farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılması, öğrenme isteğinin olması, öğrenmekten vazgeçmemesi ve öğrenme sürecinin bütününden sorumlu olunmasıdır (Knowles, 1975; Brockett ve Hiemstra, 1991; Fisher, King ve Tague, 2001; Stockdale ve Brockett, 2004, Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2016).

Gibbons’a (2002) göre bir bireyin öz yönelimli öğrenme göstergeleri şunlardır (Akt. Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2016: 152):

- Bireysel öğrenme için hedef belirleme, planlama ve değerlendirme gibi becerileri sahip olma
- Öğrenme sürecini kontrol etmek için bakış açısı ve tutum geliştirme
- Bağımsız düşünme, analiz etme, sonuca ulaştırma, tartışma ve bir ürün ortaya koyabilme
- Zamanı etkili şekilde yönetebilme
- Planlama yapıp, plana uygun şekilde süreci tamamlama
- Öğrenme etkinliklerini tasarlama ve uygulama

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz yönelimli öğrenme sürecinde planlama ve karar verme aşamalarının önemli olduğu vurgusu dikkat çekmektedir. Tough (1979) bu sürecin planlanmasında 13 temel adım olduğunu vurgulamakta ve bu adımları şöyle sıralamaktadır (Akt. Ceylaner, 2016: 21):

1. Öğrenilecek beceri ya da konuyu ayrıntılı şekilde saptama
2. Öğrenme etkinliği için, yöntemi ve kullanılacak kaynakları belirleme
3. Konuya ilişkin kendi hazırbulunuşluk seviyesini saptama
4. Öğrenme süresine karar verme
5. Öğrenme sürecinin ne zaman başlayacağına karar verme
6. Öğrenme hızını ayarlayıp süreci devam ettirme
7. Hedeflenen beceri ve bilgileri edinme
8. Sürece engel olan etkenleri saptama
9. İstenilen bilgi için kaynaklara ulaşma ve gerekli donanımı sağlama
10. Öğrenme ortamını fiziken düzenleme
11. Kaynakları temin etmek için bütçe ayarlama
12. Zamanı planlama
13. Öğrenmeye ilişkin güdülenme

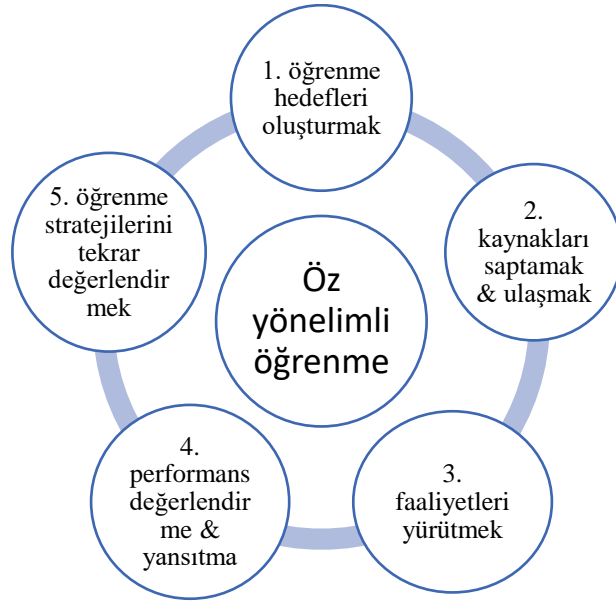
Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, Brockett ve Hiemstra'nın (1991:10) öz yönelimli öğrenmeye ilişkin bazı yanlış anlaşılmanın üstünde durdukları görülmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- *Öz yönelimli öğrenme bir tür soyutlanmayı çağrıştırmaktadır.* Öz yönelim bireyin inisiyatif olarak öğrenme sürecinden sorumlu olmasıdır. Ancak bu tamamıyla bir soyutlama demek değildir.

- *Öz yönelimli öğrenme yetişkin eğitimi için kalıcı olmayan bir akımdır: Öz yönelimli öğrenme geçici bir akım veya bir moda değil, sağlam dayanakları olan bir kavramdır.*
- *Öz yönelimli öğrenme harcanan zamana değmemektedir: Bu kanının yanlış olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öz yönelimli öğrenme kalıcı öğrenmeler sağlamakta ve öğrenmeye olan isteğin devamlılığını artırmaktadır.*

Alanyazındaki temel tanımlamalar ve tespit edilen temel kavramlar ışığında öz yönelimli öğrenmenin aslında oldukça kişisel bir süreç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü öğrenme sürecinin bütününde bireysel çaba ön plandadır ve özellikle sorumluluk ve öğrenme isteği kilit noktalardır. Yine yapılan bazı modelleme çalışmalarında benzer noktalara değinildiği görülmüştür. Bu çalışmaların bazı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Sears'ın 2016 yılında yaptığı çalışmada öz yönelimli öğrenen olmak için gerekli olan beş öğrenme görevi sayılmıştır. Bu beş öğrenme görevinden ilki öğrenme hedeflerinin belirlenmesidir. Onu takip eden adımlar ise sırasıyla; kaynakları saptamak ve erişmek, faaliyetleri gerçekleştirmek, performans değerlendirme ve yansıtma ve son olarak öğrenme stratejilerini tekrar değerlendirme.

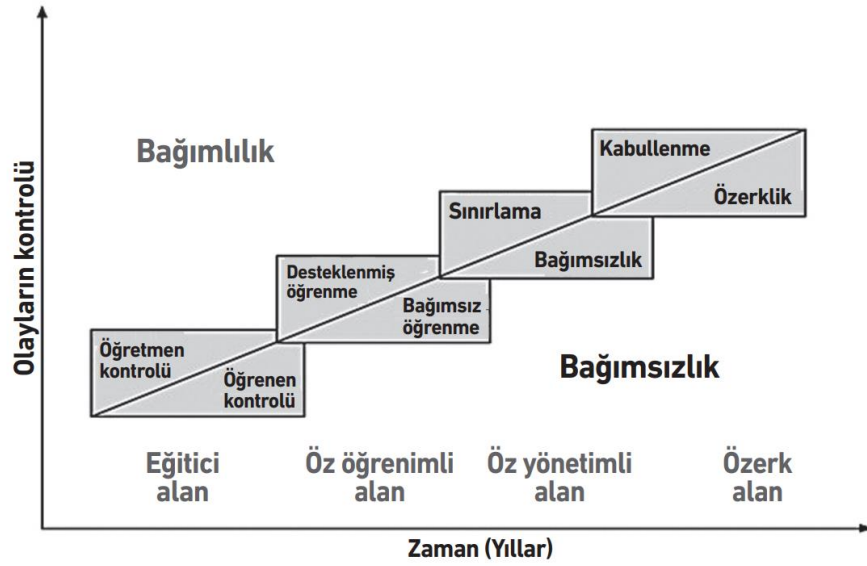


(Akt. Sears, 2016: 17)

Şekil 2.1.1 Öz yönelimli öğrenme modeli-I

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere, bu döngü içerisinde merkezde yer alan öz yönelimli öğrenme bütün öğrenme görevleriyle ilişkili bir süreçtir. Birey, öğrenme sürecinin ilk adımı olan hedef belirleme aşamasından son adım olan değerlendirmeye kadar her süreçte aktif olarak bulunmaktadır.

Öz yönelimli öğrenmeye ilişkin bir başka grafik ise Jennings (2007:521) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu grafik aşağıdaki gibidir.



(Akt. Jennings, 2007:521)

Şekil 2.1.2. Öz yönelimli öğrenmeye ilişkin grafik

Öz yönelimli öğrenme yukarıdaki grafik ile de ilişkilendirilebilir. Grafik incelendiğinde bireyin öğrenme üzerindeki kontrol derecesinin yıllar içinde nasıl değiştiğine ilişkin bir anlatım söz konusudur. Esasen grafikte biri bağımlı diğeri ise bağımsız öğrenmeye işaret eden iki öğrenme çeşidinden bahsedilmekte ve her iki öğrenme çeşidinin zaman içerisinde nasıl geliştiği vurgulanmaktadır. Yine grafikte görüldüğü üzere ister bağımlı olsun ister bağımsız olsun insan öğrenmesinin yıllar içerisinde dört alanda yoğunlaştığı anlatılmaktadır. Başlangıç noktasına en yakın kısımda ilk alan bulunmakta ve bu alan doğrudan *öğretime* dayandırılmaktadır. Burada iki türlü öğretim söz konusudur. Birincisi öğretmen kontrollü öğretim, diğeri ise öğrenen kontrollü

öğretim. İkinci alan *otodidaktik* yani bireyin kendi çabasına dayalı öğrenmeyi ifade etmektedir. Otodidaktik alanda bağımlı öğrenenler için öğrenmenin ancak başkalarının desteğiyle gerçekleştiği (*asisted learning*), bağımsız öğrenenler için ise kişisel öğrenme ile ifade edildiği (*personel learning*) görülmektedir. Otodidaktik öğrenme kendi kendine bir öğrenme sürecinden bahsetmektedir. Dolayısıyla bu kısımda bireyin bağımsızlık derecesinin de kısmen arttığı ifade edilebilir. Üçüncü alan *öz yönetim* kısmıdır ki bu alan sınırlamaya karşı özgürlükle şematize edilmiştir. Buna göre bağımlı öğrenenler için zorlama gerekirken, bağımsız öğrenenler için özgürlük içerisinde öğrenme söz konusudur. Son kısım özerk alan olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda otonomi yani bireyin özgür iradesi devreye girmekte ve bağımsız bir öğrenme ortamına doğru geçiş söz konusu olmuştur. Ancak burada bağımlı öğrenenler için öğrenme garanti sunmayan bir kabullenme durumu olarak nitelendirilirken, bağımsız öğrenenler için bir özerklik olarak sunulmaktadır. Sonuç olarak bakıldığında grafikte çizilen şema, bir bireyin öğrenmesinin bağımlı ya da bağımsız kişilik özelliklerine göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Kuşkusuz burada bağımlı özellikteki bireylerin öğrenmelerinin tesadüfe bağlanması ve bağımsız öğrenenlerin ise daha pozitif kavramlar ile ifade edilmesi öz yönelimli öğrenmeye duyulan güvene işaret etmektedir. Grafikten çıkarılabilecek önemli bir diğer sonuç ise zamanla olayların kontrolünü ve öğrenme sürecindeki sorumluluğu üstlenen bireylerin özerk birer öğrenen olma yolunda ilerlediklerine ilişkindir. Bir kıyaslama yapıldığında öğrenme etkinliğinin; bağımlı ve bağımsız kişilik özelliklerine bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiğini ve bireyi özerkliğine kavuşturacak bir sonuca götüreceği vurgulanmaktadır.

Öz yönelimli öğrenme kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer model üç aşamalı bir piramit şeklindedir. Aşağıda bulunan model Blaschke'nin 2012 yılında yapmış olduğu bir çalışmada yer almaktadır.



(Canning, 2010: 63, Akt. Blaschke, 2012: 60)

Şekil 2.1.3. Öz yönelimli öğrenme modeli-II

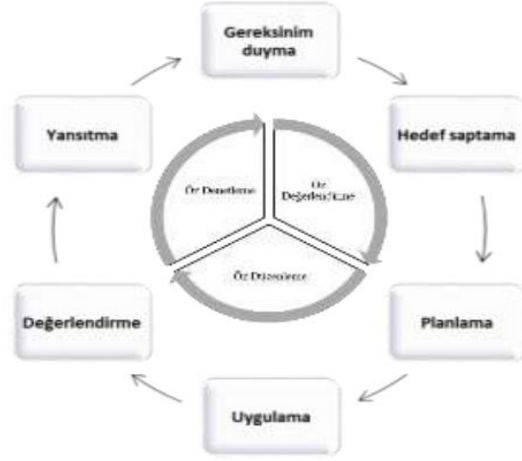
Blaschke'in çalışmasında yer verdiği piramit formundaki bu anlatım Canning (2010:63) tarafından ortaya konmuştur. Esasen insan öğrenmesinin yıllar içerisindeki hiyerarşik değişimini anlatan model üç önemli öğrenme teorisini anlatmaktadır. Bu hiyerarşide en alt basamakta *pedagoji* yer almaktadır. Pedagoji insan gelişim dönemlerinden çocukluk çağına ilişkin öğrenme özelliklerine için kullanılan bir kavramdır. Öğrenme açısından bir tür başlangıç ifade eden pedagoji daha geniş anlamı ile çocuk eğitim bilimi olarak nitelendirilebilir. Knowles (1978) pedagoji kavramını ikinci basamakta yer alan andragoji ile paralel olarak şekillendirmektedir. Aralarındaki farkı ise, pedagojinin çocuklara, andragojinin ise yetişkinlere öğretme bilim ve sanatı olması olarak ifade etmektedir (Akın, 2014: 289). Piramitin ikinci seviyesinde andragoji yer almaktadır. Andragoji yetişkinlerin eğitimini yönlendiren kuralları ifade eder. Bu aşamada öğrenme girişiminin derinleşmesi söz konusudur. Knowles (1978), 1970'lerde andragojiyi yetişkin eğitime özgü olarak tanımlamış ve öğrenmede öğrenmeyi kontrolü ve öz sorumluluk ile karakterize etmiştir. Bir başka tanım ise Reischmann'a aittir. Reischmann (2004) andragojiyi yetişkinlerin eğitimini yaşamın her aşamasında anlama ve destekleme bilimi olarak tanımlamıştır. Andragojik yaklaşımda bireyin nasıl öğreneceği konusunda kendi kendini yönetmesi, öğrenmede içsel motivasyon ve öğrenci deneyiminin öğrenme sürecindeki rolü ön

plana çıkarılmaktadır. Andragojik bir yaklaşıma göre öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenenler ihtiyaçlarını belirleme ve planlamaya aktif olarak katılırlar (McAuliffe, Hargreaves, Winter ve Chadwick, 2008; Rachal, 2002). Piramidin en üst basamağında ise hetagoji yer almaktadır. Bu kavram ilk olarak 2000 yılında Hase ve Kenyon tarafından ortaya atılmış ve pedagoji ve andragojiden farklı olarak daha bütünsel bir yaklaşım olarak nitelendirilmiştir. Bir diğer ifadeyle yaşam boyu öğrenmeye yapılmış bir vurgudan söz edilebilir (Hase ve Kenyon, 2014). Hetagoji aynı zamanda öğrenme sürecinde özerklik durumu ifade etmektedir. Kökleri andragojiye dayanan uygulama ve kendi kendine öğrenme biçimi olan hetagoji, görece yeni bir öğrenme yaklaşımıdır. Hetagojik yaklaşımda, öğrenenler oldukça özerktir ve öğrenme ihtiyacı kendi kendine belirlenir. Bu yaklaşımda öğrenci kapasitesinin ve yeteneğinin geliştirilmesine vurgu yapılır. Yaklaşım, uzaktan eğitimde ortaya çıkan teknolojilere başvurmak ve uzaktan eğitim uygulamasına rehberlik etmek için bir teori olarak önerilmiştir.

Modelin her iki yanında bulunan oklar bir tarafta öğrenen olgunluğu ve özerkliği, diğer tarafta ise eğitici kontrolü ve dersin yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu model incelendiğinde; üst basamaklara çıkıldıkça öğrenenlerin olgunluk ve özerklik durumları artarken; eğitici kontrolüne ve yapılandırılmış ders ortamlarına olan ihtiyacın azalmaktadır. Bir nevi olgunluk seviyesi daha yüksek olan yani kendini bilen, bireysel özelliklerinin farkında olan öğrenenler, eğiticiye ve öğretim sürecinde desteğe daha az ihtiyaç duyarlar.

Araştırmacı bu çalışmasında andragojiyi öz yönelimli öğrenme ile bağdaştırırken, hetagojinin ise bunun devamı niteliğinde olduğunu belirtmektedir (Blaschke, 2012: 61). Araştırmacı hetagojiyi literatürde '*self-determined*' adıyla karşılık bulan karar verme becerisi ya da otonomiyle özdeşleştirmektedir. Bu anlamda öğrenmede olgunluk ve özerkliğin aslında öz yönelimli öğrenme yoluyla gerçekleştiğini ve öz yönelim sonucu oluştuğunu söylemek yanlış olmaz. Bu hiyerarşide birbirini doğuran adımlar hem ilişkili hem de birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde tasarlanmıştır.

Öz yönelimli öğrenmeye ilişkin bir başka model Şimşek ve İlhan (2019) tarafından geliştirilmiştir. Model bir döngü grafiği şeklindedir.



(Şimşek ve İlhan, 2019: 16)

Şekil 2.1.4. Öz yönelimli öğrenme modeli-III

Şimşek ve İlhan'ın 2019 yılında yaptıkları bir çalışmada kullandıkları bu diyagrama bakıldığında, öz yönelimli öğrenmenin döngüsel ve her bir adımın bir diğerini etkilediği bir süreç olduğu görülmektedir. Şimşek ve İlhan (2019: 16) bu modelde öğrenme için gereksinim duyma, hedef saptama, planlama, uygulama, değerlendirme, yansıtma basamaklarından söz etmektedirler. Görüldüğü üzere son basamak olan yansıtmadan sonra süreç tekrar başlamaktadır. Modelin bir diğer özgün tarafı ise öğrenme edinimi sürecinde bireylerin eylemlerine göre üç farklı şekilde tanımlanmasıdır. Buna göre öğrenenler sırasıyla öz denetleme, öz değerlendirme ve öz düzenleme aşamalarından geçmektedirler. Diyagramın basamakları göz önünde bulundurulduğunda ilk adımın gereksinim duyma, son adımın ise yansıtma olduğu görülmektedir. Bu noktada öz yönelimli bir bireyin, ihtiyaç belirleme aşamasından sürecin tamamlanıp yansıtma aşamasına kadar, her aşamada aktif olduğunu ve sürece dair denetleme, düzenleme ve değerlendirme işlerini bizzat kendisinin yaptığı söylenebilir. Yukarıda değinilen çalışmalarda kullanılan şemalarda öz yönelimli öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle öz yönelimli öğrenme bir beceri olarak nitelendirilirse; bu beceri arttıkça öğrenen özerkliğinin arttığını söylemek mümkün olmuştur (Akt. Jennings, 2007:521; Canning, 2010: 63, Akt. Blaschke, 2012: 60).

Yukarıda değinilen çalışmalarda kullanılan şemalar, öz yönelimli öğrenmenin bireysel çabanın söz konusu olduğu etkin bir öğrenme süreci olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öz

yönelimli öğrenme becerisi arttıkça öğrenen özerkliğinin de artmaktadır (Akt. Jennings, 2007:521; Canning, 2010: 63, Akt. Blaschke, 2012: 60).

Yukarıdaki açıklamalar ve alanyazında yer alan bilgiler incelendiğinde öz yönelimli öğrenmenin, öğrenme sorumluluğunu bireye yüklediği ve yaşamın her anında bu sorumluluğun devam ettiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle öz yönelimli öğrenmenin bireyin kişilik özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile bireysel özellikler ve farklılıklar öğrenme sürecini etkilemekte, bireylerin öz yönelimli olup olmadıkları konusunda fikir vermektedir. Bu noktada çalışmanın temel öğelerinden biri olan kişilik üzerinde durmak yerinde olacaktır.

2.2.KİŞİLİK VE ÖZELLİKLERİ

Kişilik, günlük yaşantıda sıklıkla kullanılan bir kelimedir. Ancak günlük konuşma dilinde sıklıkla kullanılan kişilik kavramının üzerinde anlaşmaya varılmış kesin bir tanımla bulunmamaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016:2; Luthans, 2010:125). Bununla birlikte çoğu insanın kişiliği iyi veya popüler gibi sosyal başarıya dönük sıfatlarla ya da güçlü, zayıf, kibar gibi baskın özelliklerle ilişkilendirme eğiliminde olduğu görülmektedir (Luthans, 2010:125).

Alanyazın incelendiğinde kişilikle ilgili farklı tanımların olduğu görülmektedir. Örneğin, Doğan (2013) kişiliği doğuştan gelen ve yaşantılarla kazanılan faktörlerin toplamı olarak tanımlarken; McCrae ve Costa (1989) bireylerin farklı durumlarda ortaya koydukları davranışların, duygusal, motivasyonel ve deneyime açık bir şekilde devam etme durumu (Akt. Kaplan, 2020:10) şeklinde açıklamıştır. Cüceloğlu (2018:401) ise bireyleri birbirinden ayıran tutarlı ilişkilere kişilik adını vermektedir. Cüceloğlu'nun tanımında vurguladığı ayırt edicilik bireyi davranış olarak diğerlerinden farklı kılarken; tutarlılık kavramı bireyin tipik olarak sık sık sergilediği davranışları ifade etmektedir. Özsoy ve Gültekin (2013: 3) ise kişiliğin kalıtsal, çevresel, fiziksel ve zihinsel özelliklerle etkileşimli ve bu özelliklerinin de bir sonucu olan, nispeten özgün ve tutarlı duygu, düşünce ve davranışlar şeklinde tanımlanabileceğini belirtmektedir. Magnavita (2002: 15) kişilik kavramını mizaç ve karakter kavramları çerçevesinde açıklamaktadır. Mizaç doğuştan geldiği düşünülen temel biyolojik eğilimler iken; karakter bireylerin ahlak, istikrar gibi kalıcı yönlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda kişilik

bireyin dünyayı algılamak ve algıladığı durumlara tepki verirken devamlı izlediği yoldur. Bir başka kişilik tanımı ise Burger tarafından yapılmıştır. Burger (2004:23) kişiliği bireyin özünden gelen ve tutarlı olan davranış kalıpları ile kişilik içi süreçler olarak tanımlamaktadır. Burger'ın tanımında tutarlı davranış kalıplarından söz ederken, bu davranışların zaman ve durum fark etmeksizin gözlenebilir olması gerektiğini vurgulamaktadır. Tanımın ikinci kısmında değinilen kişilik içi süreçler ise aslında bireyin özünde gelişen güdüsel, duygusal ve bilişsel süreçleri içermektedir. Burger tanımında söz ettiği kavramlardan yola çıkılarak kişiliğin sadece bireyden kaynaklanan bir süreç olduğunun düşünülmemesi gerektiğinden ve sürece etki eden dış etkenlerin varlığından da söz etmektedir. Özdevecioğlu (2002:115) bireyin doğuştan sahip olduğu özellikleri ile sonradan, bir toplum içerisinde yaşayarak, edindiği özelliklerin bütünü kişilik olarak tanımlamaktadır. Ona göre doğuştan getirilen özellikler biyolojik temelli ve buna bağlı olarak değiştirilmesi zordur. Fakat, yaşanan çevreden edinilen özellikler farklılıklar arz edebilmektedir. Feshbach da kişiliği, genetik olarak doğuştan getirilen özelliklerin yanı sıra; fiziksel, sosyal ve kültürel çevrenin etkisi ile ortaya çıkan özellikler olarak tanımlamaktadır. (Feshback ve Weiner, 1991:35)

Bir başka tanım ise Berens (1999:1) tarafından yapılmıştır. Ona göre kişilik; içinde bulunulan anın sosyal ve psikolojik durumundan bağımsız bir şekilde; insanların duygu, düşünce ve davranış gibi psikolojik davranışlarındaki benzerlikler ve farklılıkları belirleyen, sabit özellikler ve eğilimlerin bütünüdür. Bu tanıma göre değişmeyen kişilik davranışlarının sürekli olarak sergilendiği ve sosyal çevreden etkilenmediği söylenebilir.

Kişilik teriminin köken olarak Latince 'persona' kelimesinden geldiği bilinmektedir ve bu kelime maske anlamındadır. Kişiliği, bir nevi maske olarak tanımlayanlar, bu kavramı bireyin kamusal benliği olarak görmektedir. Bu da bireyin kendini dünyaya tanıtmak için seçtiği yönü olarak kabul edilmektedir. Bu kişilik tanımı kişinin önemli yönlerinin bazı nedenlerden dolayı gizli kaldığı anlamına da gelebilir (Hergenhahn ve Olson, 1999:1). Bu anlamda, bireylerin kendilerini buldukları ortama tanıtmaya ya da gösterme tercihlerinin kişiliklerinden ileri geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Kişilik kavramına ilişkin bir diğer tanım Ewen (2009:3) tarafından yapılmıştır. Bu tanımında oldukça temel noktalara değinilmiştir ve kişiliğin, davranışın önemli ve nispeten istikrarlı yönlerini ifade ettiği vurgulanmaktadır. Bu noktadan hareketle bireylerin farklı

durumlarda verdiği geçici tepkilerden ziyade, istikrarlı bir şekilde nispeten sürekli sergiledikleri davranışların kişiliği ifade ettiği söylenbilir.

Kişilik Aslan (2008:8) tarafından her birisi olası bir yaşam tarzını yansıtan, süreklilik gösteren ve bireyleri birbirinden farklı kılan davranış özellikleri olarak aktarılmıştır. Bu tanımlamada özellikle ne çıkan bölüm ise alanyazında karşımıza çıkan birçok tanımda olduğu gibi kişilik özelliklerinin süreklilik göstermesi ve bireye özgü olması durumudur.

Yukarıdaki tanımlara ek olarak kişilik için bireylerin zihinsel ve duygusal olduğu kadar sosyal ve fiziksel özelliklerinin de süreklilik gösteren yönlerini içerdiği belirtilmektedir. Bu anlamıyla değerlendirildiğinde kişiliğin bireyin davranış ve tepkilerine yön veren en belirleyici unsur olduğunu söylemek mümkündür (zdemir, zdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012: 567).

Bu tanımlardan yola çıkararak kişiliği bireye özgü olan ve sıklıkla sergilenen davranışlar bütünü olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Özellikle bireyin davranış, eğilim ve tepkilerine yn vermesiyle de temel bir unsur olması açısından, bireysel bir seçim olarak değerlendirilebilecek öz yönelimle de ilişkilendirilebilir.

Yazgan-İnanç ve Yerlikaya (2016:3-4) da alanyazındaki tanımların ortak noktalarına dikkat çekmiş ve bazı kavramlar üzerinde durmuşlardır. zerinde durulan bu ortak kavramlar kişiliğin, her birey için ayırt edici bir özellikte olması, hipotetik bir yapı olarak ele alınması, i ve dış etmenlerden etkilenen evrimsel bir süreci temsil etmesi ve tutarlı davranış kalıplarını içermesidir. Kişilik açısından önemli bir diğer konu kişiliği etkileyen faktörlerdir.

2.2.1. Kişiliği Etkileyen Faktörler

Kişiliğin çeşitli i ve dış faktörlerden etkilendiği ve bu faktörler doğrultusunda olduğu söylenbilir. Kişiliği etkileyen faktörler ise temelde kalıtsal ve çevresel olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir (Robbins, 1991:90). Robbins (1991:90) kişiliği etkileyen kalıtsal faktörlerin, genler yoluyla aktarıldığını ve bu genlerin hormonal dengeyi etkilemesi neticesinde kişiliği şekillendirdiğini; çevresel faktörlerin ise maruz kalınan kültür, aile, arkadaş ortamı, sosyal sınıf ve deneyimlerden olduğunu ve kişiliği en az genetik faktörler kadar etkilediğini belirtilmiştir. Luthans (2010:129) da benzer şekilde kişiliğin temelde evre ve kalıttan etkilendiğini belirtmiş ve öğrenme faktörü üzerinde durmuştur.

Kişilik kavramını etkileyen faktörlere ilişkin bir başka değerlendirme ise Özkaya (2003:92) tarafından yapılmıştır. Özkaya bu faktörleri kalıtımsal, sosyokültürel, ailevi, sosyal sınıf ve yapı, fiziki yapı olarak beş grupta toplamıştır (Akt. Kaplan, 2020:13). Bu sınıflandırmanın da yine temelde kalıtım ve çevreyle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Kişiliği etkileyen faktörleri bir şema yardımıyla açıklayan Martin (2005:125) ise aşağıdaki tabloyu oluşturmuştur.



Bu çalışmada kişilik kavramını etkileyen faktörler kalıtımsal ve çevresel faktörler kapsamında ele alınmıştır.

Kalıtımsal Faktörler: Kişilik üzerinde etkisi olduğu düşünülen kalıtımsal faktörler biyolojik ve genetik faktörler olarak da değerlendirilebilir. Kalıtımın kişilik üzerindeki etkisi, bireylerin birtakım özelliklerini genler vasıtasıyla ebeveynlerinden alması ve onlara benzemesini ifade eder. Genel anlamda bireylerin ten, saç, göz rengi, kan grubu ya da boy, kilo gibi fiziki özelliklere dair genleri almasının yanı sıra bazı kişilik özelliklerine yönelik genleri de kalıtım yoluyla kazandığı düşünülmektedir. Kalıtımın kişiliğe etkisini saptamaya yönelik çalışmalar genellikle tek yumurta ikizleriyle yürütülmüştür. Robbins ve Judge (2011:136) tarafından yürütülen çalışmada, ayrı yetiştirilen tek yumurta ikizlerinin otomobil modeli ve rengi seçimlerinin aynı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bu ikizlerin köpeklerine aynı ismi verdikleri ve benzer tatil mekanlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar, genetik faktörlerin ikizlerin kişilik özelliklerini yarı yarıya belirlediği görüşündedir (Akt. Özkalp, 2003:31). Kalıtımsal faktörlerin bireyleri ne kadar etkilediğinin toplum içerisinde ebeveynlerine olan benzerlikleriyle de saptandığını görmek mümkündür. Çünkü bireylerin birtakım özelliklerini anne ya da babalarından aldıkları babasına çekmiş ya da annesine çekmiş gibi ifadelerle dile getirilir ki bu da kişilik özelliklerinin bir anlamda kalıtımsal olduğuna işaret eder (Özsoy ve Yıldız, 2013:5).

Kalıtımsal özelliklerin kişiliği etkileme düzeyi ise kişiden kişiye ve durumdan duruma değişim gösterebilmektedir. Gensel özelliklerin, bilhassa inanç sistemleri söz konusu olduğunda temel belirleyici olduğunu söylemek güç iken; bu özelliklerin davranış eğilimlerinin oluşmasında belirleyici olduğunu söylemek mümkündür (Yeliz, 2007:97).

Çevresel Faktörler: Kişilik özelliklerine kalıtım kadar çevresel faktörlerin de etki ettiği düşünülmektedir. Çevresel faktörler denildiğinde ise akla bireyin içinde yetiştiği aile, maruz kaldığı kültür ve ömrü boyunca deneyimlediği yaşantılar gelmektedir. Bu faktörler kişiliği önemli ölçüde etkilemektedir.

Özellikle kişiliğin oluşumu ve sonraki süreçte gelişiminde aile faktörünün oldukça önemli bir yere sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü bireyin aile üyeleriyle olan ilişkisi, bu ilişkiler neticesinde edindiği deneyimler onun davranışlarına ve kişiliğine büyük ölçüde etki edebilmektedir. Özellikle bireyin ailesinde gördüğü davranış kalıplarını örnek alarak kendi davranışlarını buna göre şekillendirmesi, çevresel etkinin en bariz örneğini oluşturmaktadır.

Öte yandan bireylerin kişilik gelişiminde ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun, eğitim seviyelerinin ve hatta aile büyüklüğünün de etkili olduğu belirtilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013:5; Martin, 2005: 125). Bu noktada kalabalık bir aile ortamında maruz kalınan etkileşim ile anne, baba ve çocuktan oluşan küçük bir ailede oluşan etkileşimin doğurduğu farklılıktan söz edilebilir. Çünkü birey farklı aile üyelerinden etkilendikçe ve farklı yaşantılar deneyimledikçe kişiliği de o ölçüde farklılaşmaktadır. Bireyin yetiştiği aile yapısı kişiliği etkilemektedir. Yapılan bazı araştırmalar bunu kanıtlar nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur. Forsberg (1993:30) hoşgörülü, anlayışlı, sevgi dolu ve demokratik bir aile ortamına sahip bireylerin kişilik özelliklerinin buna bağlı olarak daha olumlu olduğunu ve bu bireylerin sorumluluk sahibi, başarılı ve daha bilinçli olduklarını belirtirken; bu özelliklere sahip olmayan ailelerde yetişen bireylerin ise zayıf olarak nitelendirilebilecek bir kişiliğe sahip olduğunu aktarmıştır. (Akt. Kaplan, 2020:15; Can, 2007:101).

Aile, bireyin karşılaştığı ilk sosyal grup olması yönüyle kişilik oluşumunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Aile üyeleri, özellikle anne ve baba, çocuk için sosyalleşme ve toplumsallaşma açısından ilk model konumundadır. Çocukların anne ve babalarını gözlemleyerek edindikleri davranış biçimleriyle kişiliklerini biçimlendirdiği, hatta cinsiyete göre

davranış biçimlerini yine bu yolla öğrendikleri söylenebilir. Üstelik ebeveynler çoğunlukla farkına dahi varmadan, çocuklarının kişilik özelliklerine yön vermektedir. Çünkü karşılaştığı ilk sosyal grupta maruz kaldığı davranış kalıplarını taklit yoluyla öğrenen çocuklar için anne ve babaların etkisi oldukça önemlidir (Can,2007:100).

Kültür ise kişilik oluşumu ve gelişiminde bir diğer önemli faktördür. Öyle ki kalıtımsal faktörlerden sonra kişiliği etkileyen en önemli faktör olarak değerlendirilmektedir (Kaplan, 2020:16; Özkalp, 2003:32; Can, 2007:97; Çetin ve Beceren, 2007:114). Çünkü kültür bireylerin büyürken maruz kaldığı ve kişilik oluşumlarını çeşitli yönlerden etkileyen bir faktördür. Bireylerin ilgi ve istekleri, içinde bulunduğu toplum, yani o toplumun kültürel yapısı tarafından şekillendirilmektedir. Öyle ki, bireyler yetiştikleri sosyo-kültürel yapı bağlamında bilinçli ya da bilinçsiz olarak benimsedikleri bir takım davranış kalıplarıyla kişiliklerini şekillendirmektedir (Çetin ve Beceren, 2007:114). Bu bağlamda bireylerin kendi kültürlerinden önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir. Bunun en güzel örneği ise; batı kültürleri bireysel özellikleri vurgulama eğiliminde iken, asya kültürlerinin kolektif değerlere daha çok önem vermesidir (Martin, 2005:125).

Bireylerin içinde yetiştikleri kültür kanalıyla şekillendirilmesi bir çeşit öğrenme süreci olarak da değerlendirilebilir. Çünkü öğrenme, davranışta kalıcı değişiklikler meydana gelmesi şeklinde tanımlanan bir süreçtir. Bireyler de buldukları toplumun kültürel yapısından edinimleri ile kişiliklerini şekillendirebilirler ki bu da bir çeşit öğrenme olarak değerlendirilebilir (Can, 2007:98). Bu noktada kültür sonucu kişiliklerinde meydana gelen değişiklikler bu yorumu yapmaya imkân sunmaktadır.

Farklı kişilik özelliklerine sahip insanların aynı duruma benzer tepkiler göstermesi de kültürün kişilik üzerindeki etkisini ifade ederken verilebilecek bir örnektir aslında. Çünkü bireyin toplumsal ve kültürel etkiler neticesinde şekillenmiş kişiliği, dışa vurduğu davranışlarda kendini göstermektedir. İşte tam da bu yüzden kalıttan sonra kişiliği en fazla etkileyen faktörün kültür olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Kişiliği etkileyen çevresel faktörler arasında görülen bir diğer etken ise deneyimdir. Deneyim denildiğinde bireyin sosyal çevresi ve çevresindeki bu insanlarla ilişkisi düşünülebilir. Sosyal ortamında yaşadığı her bir olay bireyler için kişiliklerini şekillendirdikleri bu süreçte birer

deneyim niteliğindedir. Örneğin okul ya da oyun alanı gibi sosyal ortamlarda, arkadaş çevresi tarafından zorbalığa maruz kalmış, bunu deneyimlemiş bir çocuğun kişiliğinin bundan büyük ölçüde etkilendiği söylenebilir. Hatta bu noktada, çocukların özsaygısının da zedelendiğini söylemek mümkündür (Bradshaw,1981; Akt. Martin, 2005:126). Deneyim söz konusu olduğunda yine, bireylerin yetiştiği ortam ve ailede edindikleri yaşantıları dikkate almak gerekir. Özellikle aile ortamı ve sosyal sınıf bu deneyimleri yoğun biçimde etkileyebilir. Buna örnek olarak ailenin ekonomik durumu ve buna bağlı olarak gerçekleşen seçimler gösterilebilir. Ekonomik durumu ortalama yahut zayıf bir aile, nispeten daha iyi olan bir aile ile kıyaslandığında, yaşam şartları dolayısıyla ortaya çıkan farklılık kaçınılmaz bir biçimde bireylerin kişilik özelliklerine yansiyabilmektedir. Bu sebeple aslında deneyimin çevresel faktörlerin tamamında önemli olduğu söylenebilir.

2.2.2. Kişilik Kuramları

Kişilik konusunda farklı kuramlar bulunmaktadır. Kişiliğin kuramsal temellerine bakıldığında; insanın karmaşık bir varlık olmasından ötürü farklı kuramların geliştirildiği görülmektedir. Kişiliğin bir insan özelliği olması ve insanın değişken niteliğe sahip olması kişilik kuramlarına yansımıştır. Bu karmaşık yapı içerisinde fizik, kimya, biyoloji gibi diğer doğa bilimlerinin aksine insan özellikleri için bir kesinlikten söz etmek oldukça güçtür (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2016:5). Kişiliği oluşturan özellikleri tanımlama zorluğu beraberinde farklı kuramsal açıklamaları getirmektedir. Burger (2004:5) kişiliği açıklayan altı temel yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar; psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdır. Burger(2004:5) bu sınıflandırmanın kusursuz olmasa da yeterli olduğu görüşündedir. Ona göre temel kişilik kuramlarının her birisi bu sınıflandırmada bir yer bulacaktır. Burger (2006:24) kişilik kuramlarının fazla olmasını bir fille karşılaşan beş kör adamın hikayesinden yola çıkarak tanımlamıştır. Hikâyeye göre; filin kulağına dokunan kör adam, onu ince ve düz olarak betimlerken, hortumu tutan adam filin uzun ve ince olduğunu söyler. Filin farklı uzuvlarına dokunan her bir kör adam bambaşka betimlemelerde bulunur. Bu öyküde anlatıldığı üzere aslında her bir adamın betimlemesi doğru fakat eksiktir. Çünkü her biri file farklı bir açıdan dokunmaktadır. Tıpkı bu hikâyede olduğu gibi kişilik kuramlarına ilişkin bu altı temel yaklaşım da kişiliği belirli açılardan ele almaktadır.

Bu bağlamda psikanalitik yaklaşıma göre insanların davranışlarını bilinçaltı yönlendirmektedir. Ayırıcı özellik yaklaşımını savunanlar ise bir kişinin türlü kişilik özelliklerinden yalnızca birkaçına sahip olduğu görüşündedir. Biyolojik yaklaşımda kişisel farklılıklar kalıtım ve fizyolojik etkilerle açıklanırken, insancıl yaklaşımda buna zıt olarak kişisel farklılıkların sorumluluk ve kendini onaylama isteğinden ileri geldiği öne sürülür. Davranışçı yaklaşımda ise kişilik olarak adlandırılabilen davranış kalıplarının koşullanma ve beklentiler neticesinde ortaya çıktığı savunulur. Son olarak bilişsel yaklaşım kuramcıları ise, bireylerin davranışsal farklılıklarını dolayısıyla kişiliklerini açıklamak için bilgiyi nasıl işledikleri ile ilgilenir (Burger, 2006:25). Bu kısa değerlendirmelerin de gösterdiği gibi, kişilik farklı açılarından değerlendirilebilir ve buna bağlı olarak ortaya birçok farklı kuram çıkabilir. Temel bir sınıflandırma neticesinde her bir kuram kendisine bir yer bulabilmektedir. Yaygın kabul gören bu kuramların içerisine dahil edilen oldukça fazla sayıda kuram olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada yukarıda kısaca değinilen kişilik kuramlarını açıklamak yararlı olacaktır.

Psikanalitik yaklaşımın, bunlardan ilkidir. Bu yaklaşımın öncüsü Sigmund Freud, aslında bir nörolog olmakla birlikte psikolojiye de ciddi katkılar sunmuştur. Freud bu yaklaşımda kişiliği farklı kuramlar ile açıklamaktadır. Freud tarafından ortaya konan kuramlarda karşımıza çıkan ve bilinç, bilinç öncesi, bilinçdışı isimleriyle açıkladığı durumlar aslında bireylerin ortaya koyduğu davranışları açıklamaktadır. Bununla birlikte yine bu yaklaşımda kişilik alt benlik, benlik ve üst benlik olarak da sınıflandırılır. Yaklaşımın temelinde kişiliğin bilinçaltı akıl tarafından yönlendirildiği yatmaktadır ve sağlıklı bir kişilikte benlik kavramı oldukça önemlidir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012:570; Burger, 2006:108; Kaplan, 2020: 20; İnci, 2011:226).

Biyolojik yaklaşımda ise kalıtımın kişilik üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın öncüsü Hans J. Eysenck'tir. Eysenck kişiliğin büyük ölçüde kalıtsal özelliklerle şekillendiğini öne sürmekte ve üç boyuttan söz etmektedir. Bunlar dışa dönüklük- içe dönüklük, nevrotiklik ve psikotiktir (Burger, 2006:350). Biyolojik yaklaşımın savunucuları kişiliği mizaç adını verdikleri kalıtsal bazı davranış kalıplarıyla açıklamaktadır. Bu yaklaşımı savunan psikologlara göre mizaç büyük ölçüde kalıtsaldır ve deneyimler neticesinde şekillenerek bireylerin kişiliklerini oluşturur. Yaklaşımın temelini biyoloji disiplinine dayanması da savunucuları için güçlü bir yan olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan bazı özelliklerin kalıtsal

olduğu düşüncesi toplumumuzda da oldukça yaygındır. Nitekim, yeni doğmuş bir bebeği anne ya da babasına benzetme eğilimi de buradan ileri gelmektedir. Bir çocuğun boyu, saç rengi ya da göz rengi gibi özelliklerinin yanı sıra kişilik özelliklerinin de kalımsal olarak aktarıldığı düşüncesi son yıllarda özellikle artmıştır (İnci, 2011:236). Zihnin boş bir levha olduğu görüşü yerini “çiçek açan tohumlar” fikrine bırakmıştır. Bu fikre göre yeni doğan her bebek kişiliği tam olarak oluşmuş olmasa da kalımsal bir mirasla dünyaya gelmektedir (Burger, 2006:361). Bunun yanı sıra biyolojik yaklaşımda sıklıkla ikizler üzerinde yapılan çalışmalar üzerinde durulmaktadır. Özellikle tek yumurta ikizlerinin diğer ikizlere göre çok daha benzer kişilik özelliklere sahip oldukları saptanmıştır (Friedman ve Schustack, 2003:199; Hazar, 2006:132).

İnsancıl yaklaşım ise diğer yaklaşımlardan bazı temel noktalarda farklılaşmaktadır. Bu yaklaşımda, diğer bir birkaç yaklaşımda (psikanalitik ve davranışçı) değinilmeyen insan onuru ve irade gibi kişiliğin önemli boyutlarına vurgu yapılmaktadır (Burger, 2006:416). Bu yaklaşıma özellikle Carl Rogers’ın çalışmaları büyük katkı sunmuştur. Bu yaklaşımda diğerlerinden farklı olarak insani değerlerin ve bireyi değerli kılan öğelerin önemi açıkça ortaya konmaktadır.

Davranışçı yaklaşım John B. Watson tarafından geliştirilmiş davranışçılık ekolünden ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda gözlenebilirlik özellikle oldukça önemlidir. Davranışçı yaklaşımda, diğer yaklaşımlardan farklı olarak, kişiliği anlamlandırmak için insan davranışından değil de daha basit olan hayvan davranışlarından yola çıkılmıştır. Bu noktada hayvan davranışlarının çevreden gelen koşullanmaya bağlı olarak oluştuğunu ileri süren davranışçılar, insan davranışlarının da tamamının çevre tarafından kontrol edildiği görüşündedir (Friedman ve Schustack, 2003:202). Dolayısıyla bu yaklaşımın kişilik üzerinded çevresel faktörleri oldukça önemli gördüğü söylenebilir.

Bilişsel yaklaşımda kişilikteki farklılıklar insanların bilgiyi farklı şekilde işlemelerine bağlanır. Burger (2006:606) bu durumu aynı ortama giren fakat çok farklı şekilde yorumlayan iki arkadaşın hikayesiyle açıklamaktadır. Yeni bir arkadaş ortamına giren iki arkadaş çıkışta günü değerlendirirken birbirinden o kadar farklı yorumlar yaparlar ki, bir an aynı yerden bahsedip etmediklerinden şüphe duyarlar. Birisi buldukları yerdeki mobilyalardan ve insanların kıyafetlerinden söz ederken; diğeri garson kızın ne kadar mutsuz olduğundan ve ortamda çalan şarkıların ne kadar garip olduğundan bahseder. İşte bu noktada aslında buldukları ortamı farklı değerlendirmelerinin sebebi farklı algılamalarıdır. Bilişsel yaklaşımda kişilik özelliklerindeki

farklılıkların, bilgi işleme süreçlerindeki farklılıklardan ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu anlamda bilişsel yaklaşımın kişiliğin temeline algıyı ve zihinsel süreçleri koyduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Friedman ve Schustack 2003:232). Bilişsel yaklaşım George Kelly öncülüğünde şekillenmiştir. Kelly her bir bireyin benzersiz ve biricik olduğu görüşüyle kişiliği değerlendirmekte ve bu noktada bilişsel farklılıkların önemine değinmektedir (Burger, 2006:607).

Ayırıcı özellik yaklaşımı ise bu çalışmanın değişkenlerinden birisi olan beş faktörlü kişilik kuramını da kapsayan altı temel yaklaşımın sonucusudur. Bu yaklaşımda öne sürülen şudur ki; bireyler taşıdıkları kişisel özellikler ile sınıflandırılabilir. Bu özelliklerin ne derecede gösterildiği de kişilik hakkında bilgi verebilir. Bu yaklaşıma ilişkin ilk çalışma 1921 yılında Gordon Allport tarafından yürütülmüştür (Burger, 2006:235). Yaklaşımın temel noktası zamandan ve durumdan bağımsız olarak sergilenen davranış farklılıklarının belirlenebileceğidir. Bu yaklaşım bireyin kişiliğini, adeta temel özelliklerin bir sentezi olarak değerlendirmektedir (Hazar, 2006:133). Bu özelliklerin bilinmesi de bireyin kişiliği hakkında fikir sağlayabilir. Örneğin günlük yaşantıda bir bireyin kişiliğini tanımlamak için kullanılan zeki, duygusal, dışa dönük, dürüst vb. gibi bazı sıfatlar vardır. Tanımlamalarda kullanılan bu gibi sıfatlar aslında o kişinin ayırıcı özellikleridir. Yani aslında günlük yaşamda sıklıkla kullandığımız bu yöntem de ayırıcı özellik yaklaşımının ta kendisidir (İnci, 2011:234).

Bu yaklaşımın öncüsü Allport, ayırıcı özellikleri tanımlarken 8 maddeden söz etmiştir;

1. Ayırıcı özellik sözde bir kavram değildir
2. Bir alışkanlıktan daha geneldir.
3. Davranışta dinamik veya en azından belirleyicidir.
4. Deneysel olarak kanıtlanabilir.
5. Özellikler birbirinden nispeten bağımsızdır.
6. Ahlaki veya sosyal yargı ile eşanlımlı değildir.
7. Ya onu barındıran kişiliğin ışığında ya da nüfusun genelindeki dağılımının ışığında görülebilir.
8. Bir özellikte tutarsız davranışlar ve hatta alışkanlıklar olsa bile, bu özelliğin var olmadığının kanıtı değildir.

Bu sekiz madde arasına sonuncu madde sonradan dahil edilmiştir (Allport, 1966:1, Akt. Coşkun ve Aslan, 2021:63). Bunu açıklamak için bir örnekten faydalanmak yerinde olacaktır. Örneğin kalabalık ortamlarda vakit geçirmeyi seven, sosyal ilişkileri kuvvetli ve dışa dönük bir birey, birkaç günlüğüne yalnız kalmayı tercih edebilir. Bu onun içe dönük bir birey olduğu anlamını taşımaz. Çünkü önemli olan davranıştaki tutarlılık yani davranışın sürdürülmesidir.

Ayırıcı özellik yaklaşımı Gordon Allport öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Ancak bu yaklaşım Raymond Cattell'in de önemli katkıları ile gelişmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmanın da konusu olan Beş Faktör Kuramını geliştiren Robert R. McCrae ve Paul T. Costa'nın da ayırıcı özellik kuramına katkıları yadsınamaz (Gençtanırım-Kurt ve Çetinkaya-Yıldız, 2019:509).

Bu bağlamda çalışmanın değişkenlerinden birisi olan ve ayırıcı özellik çatısı altında yer alan “beş faktörlü kişilik kuramı”na (Burger, 2004: 179) değinmek yerinde olacaktır.

2.2.2.1. Beş Faktörlü Kişilik Kuramı

Kişiliğin temel boyutlarını belirlemeye ilişkin çok sayıda araştırmacının farklı çalışması bulunmaktadır. Yapılan bunca araştırmanın faktör analizi çalışmalarında ise tam bir uyum söz konusu olmasa da kişiliğe dair tutarlı sayılabilecek bazı boyutlar üzerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Bu boyutlar literatürde büyük beşli olarak adlandırılmaktadır (Costa ve McCrae, 1988; Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae ve Costa, 1986; McCrae, Costa ve Busch, 1986; Noller, Law ve Comrey, 1987; Peabody ve Goldberg, 1989, Akt, Burger, 2006: 251). Farklı araştırmacılar başkaca adlandırmalar tercih etse de bu boyutlara ilişkin en sık kullanılan isimler nevroitiklik, dışa dönüklük, açıklık, uyumluluk ve öz disiplindir (Burger, 2006:253). Bu boyutlar bir başka adlandırma ise dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık olarak sıralanmaktadır (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009: 262).

Yukarıda verilen adlandırmadan evvel, beş faktörlü kişilik kuramına ilişkin yapılan ilk çalışmalardan birisi Norman'a aittir. Norman çalışmasında bu konuya ilişkin yine ilk çalışmalardan birisi olan Tupes ve Christal'in (1958) çalışmasından faydalanmış ve beş faktörü; Dışadönüklük (Extroversion), Yumuşak Başlılık (Agreeableness), Özdenetim/Sorumluluk (Conscientiousness), Duygusal Denge (Emotional Stability) ve Kültür (Culture) olarak isimlendirmiştir (Norman, 1963:577, Akt. Coşkun ve Aslan, 2021:66). Kuramın Türkçede

yapılan çalışmalarında ise açıklanan boyutlarla uyumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Somer, 1998:17). Kuramı oluşturan beş faktör aşağıda açıklanmıştır.

Dışadönüklük bu faktörlerden ilkidir. Bu faktör daha ziyade kişilerarası ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü dışadönük bireyler girişken, iyimser, arkadaş canlısı, neşeli sevecen, eğlenceli, sosyal ilişkileri kuvvetli kişiler olurken; bunun tam tersi olarak içedönük bireyler daha ziyade çekingen ve bireyselliği daha çok seven kişilerdir. Ancak içedönük bireyler için asosyal tabirini kullanmak doğru olmayacaktır (McCrae & Costa, 2003, Akt. Terzi-İlhan, 2020: 31; Burger, 2004:179; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012: 287). Dışadönüklüğün diğer ucu olarak nitelendirilen içedönüklükte ise bireylerin neredeyse her durumda yalnızlığı tercih ettiği görülmektedir. İçedönük bireyler bireysel çalışmalar yapmayı hem çatışma durumlarında hem de stres anlarında tercih etmektedir (Coşkun ve Aslan, 2021:67).

Yumuşak başlılık/ Uyumluluk boyutu bireyin insani yönü ile ilgilidir. Birçok farklı araştırmada ortaya çıktığı üzere, bu faktörün olumlu tarafında nazik, kibar, saygılı, ince, esnek, güvenli, açık kalpli ve merhametli gibi sıfatlarla açıklanabilecek özellikler mevcuttur. Bu boyutun yumuşak başlılık olarak adlandırılma sebebi bundan ileri gelmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar 2011:11). Yumuşak başlı olarak değerlendirilen bireyler sosyal uyumu yüksek, yardımsever ve merhametlidir. Aynı zamanda alçakgönüllü ve duygusal yakınlık kurmada başarılı kişilerdir. Bu özelliği düşük bireyler ise, daha çok kendine odaklanan, sosyal uyumu düşük, kinci, rekabetçi ve soğuk kişilerdir. Yumuşak başlı bireylerin aksine iş birliğine değil, rekabete önem verirler (McCrae & Costa, 2003, Akt. Terzi-İlhan, 2020: 31; Burger, 2004:179; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012: 287). Yumuşak başlılık kavramı ile ilişkilendirilen sıfatlara bakıldığında dışadönük bireyler için de benzer nitelendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi de her iki boyutun da sosyal ilişkiler bağlamında ele alınmasıdır. Ancak bu noktada, yumuşak başlılığın ilişkinin niteliğine, bir nevi kalitesine yönelik olduğu söylenebilmektedir. Nitekim bu durum Türkçe çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Somer, 1998:29).

Sorumluluk karşımıza çıkan bir diğer kişilik faktörü boyuttur. Bu boyut bireylerin ne kadar kontrollü ve öz disiplinli olduğuyula ilişkilidir. Tam da bu noktada boyutun aslında hem itici bir güç gibi kullanılabildiği, hem de ket vuran bir yönü olduğu düşünülmektedir. Somer (1998:28) kişiyi harekete geçiren, aktive eden bir güç olarak değerlendirildiğinde, sorumluluk boyutunun azimli, çalışkan, iradeli, mücadeleci gibi sıfatlar ile ilişkilendirildiğini belirtirken; ket

vuran yönünün daha ziyade ahlaki değerler bağlamında ortaya çıktığını ve temkinli, kontrollü, tedbirli, dikkatli, dengeli gibi sıfatlar ile ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, sorumluluk bilinci yüksek bireylerin azimli, başarı odaklı ve güvenilir kişiler olduğu söylenebilir. Bu tip insanlar işlerinde dikkatli, planlı ve bireysel görevlerde başarılıdır. Disiplin en önemli özellikleridir. Bu özelliği düşük bireyler ise umursamaz, dikkatsiz ve düzensizdirler (McCrae & Costa, 2003, Akt. Terzi-İlhan, 2020: 31; Burger, 2004:179; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012: 287).

Nevrotiklik ise kuram çerçevesinde diğer bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuramın bu boyutu duygusal denge ile ilgilidir. Nevrotiklik düzeyi yüksek olan bireyler duygusal olarak bir dengesizlik içerisinde ve duygu bozuklukları yaşamaktadırlar. Böyle insanlar stresli, kaygılı, asabi, kötümser ve özgüveni düşük kişilerdir. Kişilerarası ilişkilerde genellikle sorunlar yaşarlar. Nevrotiklik düzeyi düşük olan bireyler ise nevrotilerin tam aksine uyumlu, sakin, duyguları daha dengeli, özgüvenleri ve benlik saygıları yüksek kişilerdir (McCrae & Costa, 2003, Akt. Terzi-İlhan, 2020: 31; Burger, 2004:179; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012: 287). Yapılan Türkçe çalışmalarda nevrotilik boyutu ile ilişkilendirilen sıfatların gergin, sinirli, kaygılı, huzursuz, endişeli, problemlili, mutsuz gibi negatif yönlü olduğu görülmüştür (Somer, 1998:28). Böyle bireylerin ruhsal sıkıntı yaşamaya yatkınlıkları da olası ve normal görülmektedir (McCrae ve Costa, 1991, Akt. Coşkun ve Aslan, 2021:67).

Gelişime açıklık boyutu ise bireylerin ne kadar deneyime açık olduğuyula ilgilidir. Aslında bu boyut farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde adlandırılmıştır. Peabody ve Goldberg (1989:553) tarafından “akıl” olarak adlandırılan boyut , Norman (1963:577) tarafından “kültür” ve son olarak McCrae ve Costa (1985:710) tarafından ise “deneyime açıklık” olarak tanımlanmıştır (Coşkun ve Aslan, 2021:68). Kuramın bu boyutu çerçevesinde gelişime ve yeniliklere açık bireylerin meraklı, özgün düşünceler üretebilen ve çok boyutlu düşünebilen insanlar olduklarını söylemek mümkündür. Böyle bireyler farklı fikirler edinmeye açıktır. İlgi alanları çok çeşitlidir ve yaratıcılıkları yüksektir. Gelişime açık olmayanlar ise dar görüşlü ve yeni fikirlere karşı önyargılı bireylerdir. Daha ziyade gelenekselci olan bu bireyler kurallara bağlı kalmayı tercih ederler (McCrae & Costa, 2003, Akt. Terzi-İlhan, 2020: 31; Burger, 2004:179; Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012: 287). Bu bağlamda gelişime açıklık boyutu, aydın,

kültürlü, araştırmayı seven, bağımsız, bilgili, zeki, yaratıcı gibi sıfatlarla ilişkilendirilmektedir (Somer, 1998:30).

Araştırmanın kuramsal çerçevesine yönelik açıklamalar yukarı yapılmıştır. Ancak bu noktada kişilik ile öğrenme davranışı arasındaki ilişkiye değinmenin faydalı olacağı düşünülmüştür. Öğrenme daha önce de belirtildiği üzere, Ertürk'ün eğitim tanımında yer aldığı gibi davranış değişikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilik ise yine davranışta ortaya çıkan farklılıklar bağlamında ele alınmaktadır. Dolayısıyla kişilik ve öğrenme arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Farklı kişilik özelliklerinin bireylere yansımaları davranışlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, dışadönük bireylerin daha evvel de belirtildiği üzere, girişken, katılımcı ruhlu ve sosyal kişiler olması onların bireysel değil, grupla öğrenme eğilimi göstermelerine zemin hazırlamaktadır. Buna zıt olarak içedönük bireylerin ise, bireysel öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Yahut bir kişilik özelliği olarak sorumluluk sahibi insanların çok daha başarılı, öğrenmeye istekli ve azimli oldukları görülmektedir. Disiplini seven bu bireylerin öğrenme davranışı gerçekleştirirken de aynı özen, sorumluluk ve azme sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bir başka örnekte ise, Isardi'nin yaptığı araştırmada yabancı dil öğrenme ve kişilik arasındaki ilişki çalışılmış ve oldukça kısıtlanmış bu çalışmada bazı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma yabancı dili iyi öğrenen öğrencilerin belirli bazı özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu özelliklerden bazıları sosyallik, duyarlılık, uyumluluk, yeniliğe ve gelişime açıklık olarak ortaya konmuştur ki bunlar zaten kişilik özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünsal, 2016:43). Bu örnekten yola çıkarak, davranış değişikliği olarak tanımlanan öğrenme ve kişilik özellikleri arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmanın iki farklı boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar öz yönelimli öğrenme ve kişiliktir. Bu bağlamda yine araştırmada verilere ulaşmak için kullanılan ölçekler doğrultusunda ilgili literatürde bir tarama çalışması yapılmıştır. Bu tarama çalışması neticesinde birçok çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ölçek geliştirme çalışmaları özellikle dikkate alınmıştır. Çünkü araştırmanın öz yönelimli öğrenme becerisine ilişkin verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle elde edilmiştir.

Bu kapsamda yapılan çalışmalardan ilk değinilecek olan Atacanlı'ya (2007) aittir. Atacanlı çalışmasında Guglielmino tarafından 1977 yılında geliştirilen "Learning Preference Assessment" isimli ölçeği 'Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ)' adıyla Türkçe' ye uyarlamıştır. 58 maddelik ölçek Tıp Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır.

Yapılan çalışmalardan bir diğeri Şahin ve Erden'e (2009) aittir. Bu çalışma bir uyarlama çalışmasıdır ve ilerleyen yıllarda bu uyarlama ölçeğin birçok araştırmacı tarafından kullanıldığı görülmüştür (Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015; Karataş ve Başbay, 2014; Karataş, 2017; Ulusoy ve Karakuş, 2018; Şahin, 2015; Ceylaner ve Karakuş, 2018). Şahin ve Erden çalışmalarında Fisher ve Diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Öz yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunusluk Ölçeği (Self Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)'ni Türkçe' ye uyarlamışlardır. Bu uyarlama yapılırken, dil eşdeğerliği, geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Özgün ölçek özyönetim, öğrenme isteği ve öz kontrol becerileri olmak üzere üç faktör üzerinde şekillenmiştir. Şahin ve Erden (2009) araştırmalarından elde ettikleri bulguları özgün ölçeğin yapısıyla karşılaştırmış ve üç faktördeki maddelerin tam olarak örtüştüğünü gözlemlemişlerdir. Çalışma grubunda ise sınıf öğretmenleri yer almaktadır.

Bir diğeri uyarlama çalışması 2010 yılında Salas tarafından yapılmıştır. Salas yüksek lisans tezi kapsamında, Fisher, King ve Tague tarafından 2001 yılında geliştirilmiş 'Self-Directed Learning Readiness Scale' isimli ölçeği Türkçe 'ye 'Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunusluk Ölçeği (KKÖHÖ)' adıyla uyarlamıştır. Uyarlama ölçek 3 alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı bu çalışmayı eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütmüştür.

Bir diğeri çalışma ise Şahin tarafından 2013 yılında yapılmıştır. Bu çalışma da yine bir uyarlama çalışmasıdır. Şahin bu çalışmada Lee ve Kim (2005) tarafından geliştirilmiş olan 'Öz yönelimli Matematik Öğrenme Tutum Ölçeği (Self-Directed Mathematics Learning Attitude Scale)'nin Türkçe 'ye uyarlamasını yapmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koymayı da amaçlamıştır. Çalışma grubunu ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Şahin bu çalışmasında, 3 ana boyutlu, 10 SDL faktörlü, 57 maddeli orijinal ölçeği uyarlamıştır ve bunun sonucunda 3 ana boyutlu, 6 SDL faktörlü ve 46 maddeli Türkçe ölçeği elde etmiştir. Bu değişikliğin ana sebeplerinin ise kültürel ve eğitim sistemindeki farklılıklar olduğu düşünülmektedir.

Demir ve Yurdağül tarafından 2013 yılında yapılan çalışma ise yine bir uyarlama çalışmasıdır. Araştırmacılar bu çalışmada Teo, Tan, Lee, Chai ve Koh (2010) tarafından geliştirilen ‘Çocukların Teknoloji ile Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (Self-directed Learning with Technology for Young Students Scale)’ni Türkçe ‘ye uyarlamıştır. Araştırma toplam 1051 ortaokul ve lise öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda uyarlama ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Bir başka uyarlama çalışması Çelik ve Arslan’a (2016) aittir. Çelik ve Arslan çalışmalarında Suh, Kenneth ve Arterberry tarafından 2014 yılında geliştirilen ‘Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-Directed Learning Inventory- SDLI) ’ni Türkçe ‘ye uyarlamışlardır. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterliliğini ölçen orijinal ölçeğin Türkçe ‘ye uyarlanmış hali ise ortaokul öğrencileri için kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ise 28 maddelik bu ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Alanyazında karşımıza çıkan bir diğer çalışma Demircioğlu, Öge, Fuçular, Çevik, Nazlıgül ve Özçelik tarafından 2018 yılında yapılan uyarlama çalışmasıdır. Araştırmacılar bu çalışmada Lounsbury, Levy, Park, Gibson, ve Smith (2009) tarafından geliştirilen Öz-yönetimli Öğrenme Ölçeği (Self-Directed Learning Scale-SDLS)’ni Türkçe ‘ye uyarlamıştır. Çalışma 272 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. 10 maddelik orijinal ölçek Türkçe’ye çevrilmiş ve uyarlanan ölçek araştırma sonuçlarına göre geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Yapılan bir diğer çalışma Aşkın’a ait olan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Aşkın çalışmasını 2015 yılında hazırladığı doktora tezi kapsamında yürütmüştür. Bu çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine uygulanmak üzere 4 boyuttan oluşan 21 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Çalışma sonucuna göre geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Bu çalışmanın diğer değişkeni olan kişilik özelliklerine ilişkin de yurtiçi ve yurtdışında yürütülmüş birtakım araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalardan birisi Lounsbury, Smith, Levy, Leong ve Gibson (2009) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada mezuniyet sonrası çalışan ve çalışmayan öğrencilerin beş faktör kişilik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özellikle mezuniyet sonrası çalışan öğrencilerin sorumluluk ve dışadönüklük düzeylerinin çalışmayanlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bir diğ er araştırma Yanardöner'e aittir. Yanardöner 2010 yılında yaptığı çalışmada Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında kişilik özelliklerini John, Donahue, ve Kentle tarafından 1991 yılında geliştirilen envanter ile tespit etmiştir.

Jin, Watkins ve Yuen 2009 yılında Çinli öğrenciler ile yürüttükleri çalışmada kişilik özellikleri ile mesleki karar arasındaki ilişkiyi incelemiş; nevroitiklik ve sorumluluğun mesleki kararın en önemli önemli yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Başka bir çalışmada ise Levy, John ve Lounsbury (2011) enstrüman sanatçılarının kişilik özellikleri ve performans kaygılarının sanatsal memnuniyetle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma neticesinde ise kişilik özelliklerinin sanatsal memnuniyetle ve performans kaygısıyla anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Zacher ise 2014 yılında Avusturalya' da büyük bir çalışan grubuyla araştırma yapmış ve bu çalışmada kariyer uyumu, kariyer memnuniyeti ve kariyer performansının beş faktör kişilik özelliklerini ne derecede yordadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ise kariyer uyumu, memnuniyeti ve performansının kişilik özelliklerini olumlu şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Bir başka çalışma ise Özhan tarafından 2015 yılında yürütülmüştür. Özhan bu çalışmada lise öğrencileriyle çalışmış ve lise öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı bu iki değişken arasında düşük ve orta düzey anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Atli 2017 yılında yürüttüğü çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluklarını yordadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada en büyük yordayıcı olarak nevroitiklik kişilik özelliğinin mesleki olgunluğu negatif olarak etkilediği de belirtilmiştir.

Bir başka çalışma Vural'a aittir. Vural 2017 yılında yaptığı çalışmada kişilik özellikleri ile İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce konuşma öz-yeterliğı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmada 'The Big Five Inventory' adıyla orijinal kişilik ölçeğinden faydalanmıştır.

Bir başka çalışma Akhoroz tarafından 2019 yılında yapılmıştır. Akhoroz çalışmasında öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile nomofobi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve

çalışmasında 2007 yılında Rammstedt ve John tarafından geliştirilip 2017 yılında Horzum, Ayas ve Padır tarafından Türkçeye uyarlanmış Beş Faktör Kişilik Ölçeğinden faydalanmıştır.

Atan tarafından 2019 yılında yapılmış çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin öğretme endişeleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı çalışmasında Samuel D. Gosling, Peter J. Rentfrow ve William B. Swann Jr tarafından 2003 yılında geliştirilen ve Atak tarafından 2013 yılında Türkçeye uyarlanan On-Maddeli Kişilik Ölçeği'ni kullanmıştır.

Bir başka araştırma ise Mat'a aittir. Mat 2020 yılında yürüttüğü çalışmada; kişilik özelliklerinin, kişilerarası çatışma çözme stratejilerinin ve başa çıkma becerilerinin kuşaklara (X, Y, Z) göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir ve çalışmasında Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilip Sümer ve Sümer (2005) tarafından dilimize uyarlanan Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Envanterinden faydalanmıştır.

Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde kişilik özellikleri ve öz yönelimli öğrenmeye ilişkin birbirinden bağımsız birçok çalışmaya rastlanmıştır. Fakat bu iki boyutun beraber ele alındığı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışmada ise kişilik özellikleri ile öz yönelimli öğrenme arasındaki ilişki temel alınmıştır. Bu iki boyutun beraber çalışıldığı bir araştırma olması sebebiyle de alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli belirtilmektedir. Ayrıca araştırmanın evren ve örnekleme ile, verilerin nasıl toplanacağına ilişkin bilgiler ve kullanılan veri toplama araçlarına yine bu bölümde yer verilmiştir. Verilerin analizine ilişkin bilgiler de bu bölümde açıklanmaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, farklı düzeylerdeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme beceri düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nicel verilere dayalı bir model olan betimsel nitelikli tarama modelinden faydalanılmıştır. Karasar (2019:109) tarama modeline uygun şekilde yürütülen araştırmaların araştırılan konu, nesne ya da bireyi olduğu gibi tespit etmeye çalıştığını belirtmektedir. Tarama modelleri genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak sınıflandırılmakta (Karasar, 2019:111) ve genel tarama modelleri ilişkisel ya da tekil taramalar için kullanılabilir. Bu çalışmada ise iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığından, araştırmanın modeli genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. Karasar ilişkisel taramayı en az iki değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini belirlemek için kullanılan bir model olarak tanımlamaktadır (2019:114).

3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırma kapsamında uygulamalar üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini Türkiye'deki üniversite öğrencileri oluştururken; örneklem, tek bir üniversitenin enstitü, fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak hem kolay ulaşılabilir olması hem de zaman tasarrufu sunmasıyla Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesinin farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin uygun örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmesi sağlanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi “zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir.” (Büyüköztürk, 2012:12).

Bu araştırmaya Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplam 553 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 281’i fakültede, 39’u enstitüde, 29’u yüksekokulda ve 204’ü ise meslek yüksekokullarında öğrenim görmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu araştırmada veriler iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Ölçekler eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu ölçeklerden ilki bireylerin öz yönelim becerilerini tespit etmeye yöneliktir ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Kullanılan ikinci ölçek ise kişilik özelliklerine ilişkindir. Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilip; Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘‘Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu’’ kullanılmıştır. 44 maddeden oluşan bu ölçeğin kullanılması için gerekli izinler e-posta yoluyla araştırmacılara ulaşılarak alınmıştır.

‘‘Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği’’ için; verilerin toplanması aşamasında, ilk olarak elektronik ortamda deneme uygulaması yapılmıştır. Bu noktada, deneme uygulamasına katılan öğrencilerin örnekleme temsil etmelerine ve sayı olarak yeterli büyüklükte olmalarına dikkat edilmiştir. Öte yandan deneme uygulamasına katılacak olan öğrencilerin amaçlı örnekleme yoluyla tespit edilmesine karar verilmiştir. Çünkü seçkisiz yollarla seçilen örneklem birimleri en başta gönüllülük esasıyla ters düşecek ve gerçekçi cevaplar elde etmeyi güçleştirecektir (Erkuş, 2018: 58). Bu aşamada, verilerin olabildiğince ‘gerçeğe’ yakın ve içtenlikle elde edilebilmesi için (Erkuş, 2016: 58) öğrencilerin gönüllü katılımı esastır.

Bu noktada uygulama yapmak amacıyla taslak ölçek formu elektronik formata uyarlanmıştır. Böylece öğrencilerin kolay erişim sağlayacağı düşünülmüştür. Sonraki aşamada, ölçek formu e-posta yoluyla ve pandemi dolayısıyla uzaktan eğitim almakta olan öğrencilerin, çevrimiçi derslerini yürüten öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Ölçek formunda öğrencilerin öğrenim gördükleri birim dışında herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir. Yapılan pilot uygulamanın ardından araştırmacı tarafından geliştirilen ‘‘Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği’’nde gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçeğin çalışmada kullanılabilir nitelikte bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

“*Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu*” için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmış ve ölçek formu elektronik formata uyarlanmıştır. Böylece uzaktan eğitim sürecinde çalışmanın ilerleyebilmesi adına katılımcılara daha kolay şekilde ulaşma şansı elde edilmiştir. Elektronik ortama aktarılan ölçekler daha sonra yine aynı yolla katılımcılara ulaştırılarak esas uygulama yapılmış ve veriler bu yolla elde edilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerileri ile kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla iki farklı ölçekten faydalanılmasına ve bu ölçeklerden öz yönelim becerilerine yönelik olan ölçeğin sıfırdan araştırmacı tarafından geliştirilmesine karar verilmiştir.

“*Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu*” bu çalışmada kullanılan ölçeklerden bir tanesidir. Bu ölçek daha önce de belirtildiği üzere Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilip; Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 44 maddeden oluşan bir ölçektir. 44 maddelik bu ölçek 5 boyutludur. Uyarlama çalışmasında ortaya çıkan alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa değerleri .64 ile .77 arasında değişmektedir (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005). Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar Türkçe uyarlama çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin tüm alt boyutları için iç tutarlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Cronbach’s alpha >0.70).

“Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği”

Yeni bir ölçek çalışmasına temel olarak, öncelikle alanyazında yürütülmüş çalışmalar incelenmiş ve öz yönelimli öğrenmeye ilişkin birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma kapsamında yeni bir ölçek geliştirilmesi de planlandığı için yapılmış ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir.

Bu incelemeler neticesinde öz yönelimli öğrenmeye ilişkin birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı ölçek geliştirme çalışması, büyük çoğunluğu yabancı ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanması, bir kısmı ise hâlihazırda geliştirilmiş ölçeklerin kullanıldığı çalışmalardır (Çelik ve Arslan, 2016; Şahin, 2013; Şahin ve Erden, 2009; Demir ve Yurdagül, 2013; Salas, 2010; Atacanlı, 2007; Demircioğlu, Öge, Fuçular, Çevik, Nazlıgül ve Özçelik,

2018; Aşkın, 2015; Acar, 2014; Aydede ve Kesercioğlu, 2009; Alkan ve Erdem, 2013). Bu çalışmada ise yeni bir ölçek geliştirileceği için ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesine ve bu doğrultuda yeni bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Bahsi geçen bu araştırmalar incelendiğinde; öz yönelimli öğrenmeye dair çalışmaların büyük bir çoğunluğunun var olan ölçeklerin Türkçe 'ye uyarlanmasına ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmacılar geçmiş yıllarda geliştirilmiş ölçekleri kültürel ve eğitim sistemindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak uyarlamış ve kullanmıştır. Bununla birlikte bu araştırmalar ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde bazı fakültelerin öğrencileri ve öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Tüm üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiş yalnızca bir ölçek bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmak üzere öz yönelimli öğrenmeye yönelik bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur.

3.4.1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bir ölçek geliştirme çalışmasında yapılacak ilk şey konuya ilişkin hâlihazırda bir ölçek olup olmadığını tespit etmek ve eğer varsa, bir uyarlama çalışması yapmanın mı, yeni bir ölçek hazırlamanın mı gerekliliği olduğunu belirlemektir (Tavşancıl, 2002, Akt. Karakoç ve Dönmez, 2014).

Bu bağlamda ilk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan tarama neticesinde, öz yönelimli öğrenmeye ilişkin ölçek çalışmalarının büyük bir bölümünün uyarlama çalışmaları olduğu (Çelik ve Arslan, 2016; Şahin, 2013; Şahin ve Erden, 2009; Demir ve Yurdagül, 2013; Salas, 2010; Atacanlı, 2007; Demircioğlu, Öge, Fuçular, Çevik, Nazlıgül ve Özçelik, 2018), bir kısmının ise yeni bir ölçek geliştirme çalışması (Aşkın, 2015; Acar, 2014; Aydede ve Kesercioğlu, 2009; Alkan ve Erdem, 2013) olduğu tespit edilmiştir. Sayıca az olan ölçek geliştirme çalışmalarının çoğu ise belirli özellikler üstüne yoğunlaşan, kapsamı dar ölçeklerdir. Bu nedenle yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Sönmez ve Alacapınar (2016: 29) yeni bir ölçme aracı hazırlarken takip edilmesi gereken şu adımlardan söz etmektedir. Buna göre;

- Ölçülmek istenen değişkenlere ilişkin kuramsal kaynaklar incelenmeli

- Ölçülecek olası boyutlar saptanmalı ve her bir boyut için farklı maddeler hazırlanarak taslak ölçme aracı oluşturulmalı
- Belirlenen maddeler için en az üç, en fazla yedi uzmandan görüş alınmalı
- Her bir boyutu ölçen sorular taslak ölçme aracına değişik sıralarda konulmalı
- Taslak ölçme aracı, katılımcı sayısı ölçme aracında bulunan maddelerin en az üç katı olan uygun bir gruba uygulanmalı
- Veriler üzerinde geçerlik için faktör analizi yapılmalı,
- Faktör analizi neticesinde son şeklini alan taslak ölçme aracının güvenilirliği hesaplanmalı

Bu bağlamda, ilk olarak yapılan alanyazın taraması, öz yönelimli öğrenmeye ilişkin bir çerçeve çizilmesine olanak tanımıştır. Öz yönelimli öğrenmenin, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları kaynakları tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme-kullanma ve öğrenme çıktılarını değerlendirme gibi boyutlarına ilişkin bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzu 31 ifadeden oluşmaktadır. Maddeler tasarlanırken, maddelerin sade ve anlaşılır olmasına, bir maddenin birden fazla yargı ve düşünce ifadesine sahip olmamasına özellikle dikkat edilmesi önerilmektedir (Naresh, 2013, Akt. Karakoç ve Dönmez, 2014; Tavşancıl, 2018:143). Dolayısıyla maddelerin bu doğrultuda hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

Bu maddeler taslak bir ölçek formu haline getirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek formu üç farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Bu noktada uzman görüşüne başvurulması ölçme aracı geliştiren kişinin tamamen kendisinin yapacağı değerlendirmenin yanıtıcı olacağından ötürüdür (Tavşancıl, 2018:39). Bu bağlamda uzmanlar arasında ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarının yer almasına özellikle dikkat edilmiştir. Uzman görüşleri 3'lü derecelendirme yoluyla alınmıştır. Hazırlanan uzman görüş formunda, uzmanların her bir madde için "uygun", "uygun değil" ve "düzeltmeli" seçeneklerinden birini seçmeleri beklenmiştir. Bunun yanı sıra forma önerilerini iletebilecekleri bir bölüm dâhil edilmiştir.

Alan uzmanlarının ölçek taslağının ilk formunda yer alan ifadelere ilişkin görüş ve önerileri doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiş ve taslak ölçek formunun kapsam geçerliliği bu yolla sağlanmıştır.

Uzman görüşleri neticesinde hazırlanan ifadelerden benzerlik gösterenlerin elenmesi ile madde sayısı 29'a düşürülmüş; anlaşılması güç yahut devrik ifadeler ise yeniden düzenlenerek karışık bir şekilde forma yerleştirilmiş ve taslak ölçek formu nihai haline getirilmiştir.

Taslak ölçek formu nihai halini aldıktan sonra 5'li Likert tipi bir ölçek olarak düzenlenmiştir. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayandığı (Tavşancıl, 2018:139) için tercih edilmiştir ve katılımcıların, “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” arasında değişen bir ölçek üzerinde kendi algılarını ifade etmeleri planlanmıştır.

Son aşamada ise, ölçeğin elektronik ortamda deneme uygulanması yapılmıştır. Bu noktada, ön uygulamaya katılan öğrencilerin yeterli sayıda olmalarına ve örnekleme temsil etmelerine dikkat edilmiştir. Deneme uygulaması maddelerin anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan kısımların belirlenmesi, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi vb. durumlar için önerilmektedir (Erkuş, 2016:55). Uygulama ardından verilerin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçek formu nihai haline ulaşmıştır. Nihai halini alan 18 maddelik ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik düzeyi 0,895 olarak hesaplanmış ve bu düzeyin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (C.Alpha = 0,895).

Yukarıda belirtilen tüm analiz basamaklarına ilişkin tablolar aşağıda sıralanmıştır. Bunlardan ilki pilot çalışma sonucu elde edilen madde analizi sonuçları, Tablo 3.4.1.1.'de verilmiştir. Ölçekteki her madde için kendisi dışındaki maddelerle olan korelasyonun 0,30'un altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 3.4.1.1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlilik Değeri
1	104,570	138,317	0,349	0,818
2	104,675	135,829	0,463	0,815
3	104,555	144,037	0,024	0,829
4	104,375	135,954	0,491	0,814
5	104,140	142,955	0,114	0,825
6	105,850	142,188	0,075	0,829
7	105,190	140,396	0,110	0,830
8	104,435	134,719	0,565	0,812
9	104,855	134,507	0,463	0,814
10	104,690	132,446	0,600	0,810
11	104,780	128,554	0,603	0,807
12	104,475	135,135	0,482	0,814
13	104,525	134,834	0,488	0,814
14	105,565	138,388	0,201	0,825
15	105,190	132,617	0,435	0,814
16	106,180	141,123	0,118	0,827
17	105,605	141,155	0,110	0,828
18	104,560	136,640	0,412	0,816
19	104,500	135,307	0,513	0,813
20	104,840	131,773	0,496	0,812
21	104,205	135,229	0,504	0,814
22	105,285	137,994	0,210	0,824
23	105,550	140,219	0,134	0,828
24	104,825	132,698	0,528	0,811
25	105,875	140,180	0,183	0,824
26	105,390	136,953	0,250	0,822
27	104,915	134,038	0,427	0,815
28	104,570	133,261	0,528	0,812
29	104,450	133,053	0,544	0,811

Cronbach's Alpha = 0,824

Yukarıda verilen madde istatistiklerine ilişkin Tablo 3.4.1.1. incelendiğinde, ölçekteki 3,5,6,7,14,16,17,22,23,25 ve 26 nolu maddelerin diğer maddelerle olan ilişki değerinin 0,30'un altında olduğu tespit edildiğinden, ölçekten ilgili maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten maddelerin çıkarıldıktan sonraki yeni madde istatistik sonuçları Tablo 3.4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.1.2. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'ne İlişkin Yeni Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Silme Ölçek Ortalaması	Madde Silme Ölçek Varyansı	Madde-Ölçek İlişkisi	Madde Silme Güvenirlik Değeri
1	68,440	91,062	0,575	0,889
2	68,545	90,350	0,596	0,888
4	68,245	91,915	0,531	0,890
8	68,305	91,258	0,582	0,888
9	68,725	91,879	0,428	0,893
10	68,560	89,956	0,578	0,888
11	68,650	85,867	0,628	0,886
12	68,345	89,704	0,617	0,887
13	68,395	89,155	0,639	0,886
15	69,060	88,690	0,481	0,892
18	68,430	91,081	0,537	0,889
19	68,370	90,154	0,636	0,887
20	68,710	89,825	0,454	0,893
21	68,075	92,673	0,453	0,892
24	68,695	89,499	0,545	0,889
27	68,785	91,436	0,397	0,895
28	68,440	90,127	0,536	0,889
29	68,320	89,756	0,564	0,889

Cronbach's Alpha = 0,895

Ölçekten ilişki değeri 0,30'un altında olan maddeler çıkarıldıktan sonra ortaya çıkan yeni madde istatistiklerine ilişkin Tablo 3.4.1.2. incelendiğinde, ölçekte kalan maddelerin diğer maddelerle olan ilişki değerinin 0,30'un altında olmadığı tespit edildiğinden, ölçekten bu aşamada madde çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha güvenirlilik analizi yapılmış ve ölçekten maddeler çıkarıldıktan sonra 0,824 olan güvenirlilik düzeyinin 0,895'e yükseldiği belirlenmiş ve bu düzeyin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (C.Alpha = 0,895). Ölçeğin maddeleri ile ölçek toplam korelasyonu değerleri Tablo 3.4.1.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.1.3. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Maddeleri İle Ölçek Toplam Korelasyonu Değerleri

Madde No	R	P
1	0,627	0,000**
2	0,648	0,000**
4	0,587	0,000**
8	0,632	0,000**
9	0,504	0,000**
10	0,636	0,000**
11	0,695	0,000**
12	0,669	0,000**
13	0,690	0,000**
15	0,568	0,000**
18	0,596	0,000**
19	0,683	0,000**

20	0,539	0,000**
21	0,517	0,000**
24	0,612	0,000**
27	0,483	0,000**
28	0,601	0,000**
29	0,626	0,000**

Ölçeğin maddeleri ile ölçek toplam korelasyonu değerlerine ilişkin Tablo 3.4.1.3. incelendiğinde Madde-toplam ilişki değerinin tüm maddeler için 0,30'un üstünde olduğu görülmektedir. Bu nedenle maddelerin ölçek gücünün yeterli seviyede olduğu belirlenmiş olup Tablo 3 incelendiğinde, ölçek maddeleri ile ölçekten elde edilen toplam puan arasındaki ilişkilerin 0,483-0,695 arasında değişmekte olduğu ve ilişkilerin istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Bu sonuca göre maddelerin birbirleri ile tutarlılığında herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir.

“Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği”nin geçerliliğini hesaplamak için ise öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ön koşulları olan değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve veri yapısının faktör analizi yapılabilmesi için yeterliliğine karar vermek amacıyla aşağıda yer alan Tablo 3.4.1.4.’de KMO ve Barlett Küresellik testleri incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2014).

Tablo 3.4.1.4. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği’ne Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu

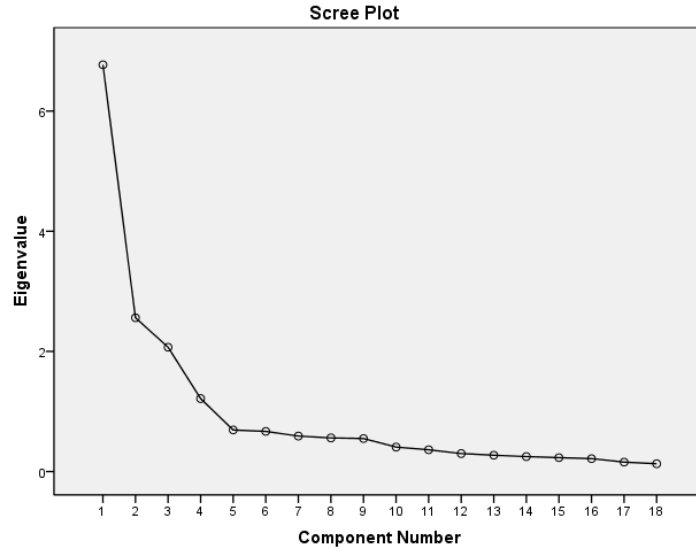
KMO		0,874
	Ki-kareDeğeri (χ^2)	2191,722
Bartlett	SerbestlikDerecesi (df)	153
	Anlamlılık Değeri (p)	0,000

Tablo 3.4.1.4.’de sunulan KMO değeri ve Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin 0,60’tan büyük olması ve Barlett küresellik testinin istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunması ($p<0.01$), araştırma sonucu elde edilen örneklem sayısının faktör analizine uygunluğunun yeterli olduğu göstermiştir. Ayrıca elde edilen veriler incelendiğinde, verilerin istatistiki olarak çok değişkenli normal dağılım özelliği gösterdiği görülmektedir (Kan ve Akbaş, 2005). Öz yönelimli öğrenme ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizi sonucu ise Tablo 3.4.1.5.’te verilmiştir.

Tablo 3.4.1.5. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri			Varimax (Döndürme) Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	6,771	37,616	37,616	4,409	24,497	24,497
2	2,560	14,222	51,838	3,010	16,721	41,217
3	2,069	11,496	63,334	2,853	15,849	57,066
4	1,215	6,749	70,083	2,343	13,017	70,083

Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için temel bileşenler analizlerinden varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin öz değerlerine ve açıkladıkları varyans düzeylerine ilişkin Tablo 3.4.1.5. incelendiğinde, ölçeğin öz değerleri 1'in üzerinde dört faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör tek başına ölçeğin %24,497'sini, ikinci faktör tek başına ölçeğin %16,721'ini, üçüncü faktör tek başına ölçeğin %15,849'unu ve dördüncü faktör tek başına ölçeğin %13,017'sini açıklamaktadır. Bu 4 faktörün tamamı ise ölçeğin %70,083'ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyans değerinin %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer vd.,1988). Faktör yapısına daha doğru karar verebilmek amacıyla çizgi yamaç (Screeplot test grafiği) grafiği incelenmiş ve Şekil 3.4.1.1.'de çizgi yamaç grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 3.4.1.1. Öz yönelimli öğrenme ölçeği'ne ait yamaç grafiği

Yukarıda Şekil 3.4.1.1.'de yer alan öz yönelimli öğrenme ölçeğinin yamaç grafiğine göre kırılmanın dördüncü boyuttan sonra gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle dördüncü boyuttan sonra eğimin diğer faktörler için durağanlaştığı belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda öz yönelimli öğrenme ölçeği maddelerine ait faktör yük değerlerine aşağıda yer alan Tablo 3.4.1.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.4.1.6. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler				Güvenirlilik
	1	2	3	4	
12.Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerken sorumluluk bana aittir.	0,766				
2.Öğrenme ihtiyaçlarımı kendim belirlerim.	0,773				
13.Öğrendiğim bir konuda ne kadar yeterli olduğumu değerlendirebilirim.	0,816				
18.Kendi kendime öğrendiğim bilgilerin işe yararlılığını test ederim.	0,842				0,927
19.Öğrenmelerim konusunda kendi kendimi değerlendiririm.	0,867				
1.Okulda verilen ödevler dışında, öğrenmek için araştırdığım konular vardır.	0,891				
11.İlgimi çeken bir konuyu öğrenirken karşılaşacağım zorluklar beni yıldırmaz.		0,750			
15.Bir şeyi öğrenmeye karar verdiğimde, meşguliyetlerimin bir önemi yoktur.		0,764			0,843
27.Bulduğum ortamda bir şeyler anlatmak için fırsat kollarım.		0,792			
24.Kendi kendime öğrendiğim konuları, başkaları ile tartışırım.		0,866			
9.Öğrenme performansım yeterli olduğunda, kendi çabalarım sayesinde olduğumu düşünürüm.			0,602		
28.Bireysel çalışma yapmak konusunda yeterliyimdir.			0,783		
20.Öğrenmelerim konusunda başkalarımkinden çok kendi değerlendirmemi önemserim.			0,864		0,841
10.İhtiyacım olan bilgi/becerileri öğrenirken kullanacağım stratejileri kendim belirlerim.			0,897		
29.Öğrenmelerim konusunda potansiyelimin farkındayım.				0,585	
4.Öğrenme ihtiyacı duyduğum bir konuyu öğrenmenin bir yolunu bulurum.				0,687	
21.Ödevlerimi zamanında teslim ederim.				0,693	0,768
8.Öğrenmek istediğim konulara ilişkin bilgilere ulaşmanın farklı yollarını bulurum.				0,778	

Büyüköztürk (2009) ölçekte bir maddenin kalmasına karar vermek için faktör yükünün 0,45'in üzerinde bir değer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da maddelerin ölçekte kalıp kalmamasına karar vermek için bu ölçütten faydalanılmıştır. Bu bağlamda Tablo 3.4.1.6. incelendiğinde, faktör yük değerlerinin 0,585-0,897 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddenin kararsız kalma durumunu incelemek için maddelerin faktörler arasındaki uzaklığın

0,10'dan büyük olması durumu dikkate alınmış ve maddelerin faktörler arasındaki uzaklığın 0,10'dan büyük olması nedeniyle maddelerde herhangi bir kararsızlık durumu olmadığı da belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2009).

Faktör yük değerlerinin verildiği Tablo 3.4.1.6.'ya göre; faktör 1, faktör 2, faktör 3 ve faktör 4 altında toplanan maddeler incelendiğinde faktörlere sırasıyla, “Öz Değerlendirme”, “Güdülenme”, “Özgüven” ve “Sorumluluk” adları verilmiş olup, her faktörün kendi içindeki iç tutarlık düzeylerine bakıldığında, her faktörün güvenilirlik düzeyinin sırası ile 0.927, 0.843, 0.841, 0.768 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu değerlerin yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.4.1.7. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Maddelerinin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi

Madde No	T	P
1	-7,682	0,000**
2	-8,736	0,000**
4	-6,702	0,000**
8	-7,099	0,000**
9	-6,196	0,000**
10	-8,917	0,000**
11	-11,471	0,000**
12	-8,465	0,000**
13	-9,968	0,000**
15	-9,320	0,000**
18	-7,673	0,000**
19	-8,946	0,000**
20	-7,654	0,000**
21	-4,250	0,000**
24	-7,147	0,000**
27	-5,049	0,000**
28	-7,714	0,000**
29	-7,541	0,000**

**p<0.01

Madde ayırt ediciliğine ilişkin Tablo 3.4.1.7.'de, katılımcıların %27'lik alt ve üst gruplarının belirlenmesi için öz yönelimli öğrenme düzeyleri küçükten büyüğe sıralanmıştır. Sıralanan öz yönelimli öğrenme düzeylerinin %27'lik kısmına gelen en düşük ilk 54 ve en yüksek ilk 54 kişinin değerleri incelenmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin kararının verilmesinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. (p<0.01)

Yapılan deneme uygulamasının ardından, ölçeğin açıklanan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için pilot çalışma dışında başka bir veri seti kullanılmalıdır. Bu

sebeple deneme uygulamasında açıklanan faktör yapısını doğrulamak için ana çalışma sonucunda ulaşılan 553 kişilik örneklem verisine LISREL 8.7 ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise aşağıdaki gibidir.

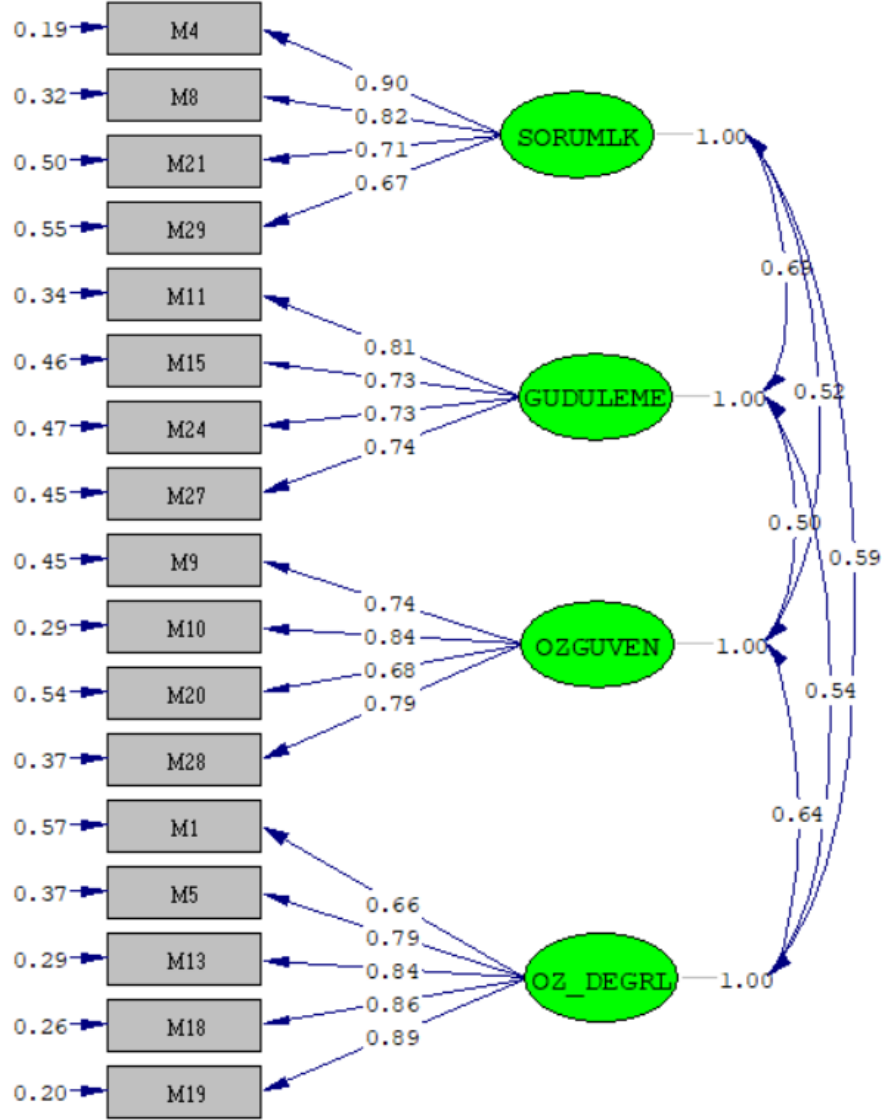
Tablo 3.4.1.8. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği'nin Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, T Değerleri, R², Hata, AVE ve CR Değerleri

Faktör	Madde No	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	T	R ²	Hata	AVE	CR
Sorumluluk	M4	0,90	28,53**	0,81	0,19	0,61	0,86
	M8	0,82	24,61**	0,68	0,32		
	M21	0,71	21,31**	0,50	0,50		
	M29	0,67	17,87**	0,45	0,55		
Güdülenme	M11	0,81	22,20**	0,66	0,34	0,57	0,84
	M15	0,73	19,03**	0,53	0,47		
	M24	0,73	19,02**	0,53	0,47		
	M27	0,74	19,41**	0,55	0,45		
Öz Güven	M9	0,74	19,34**	0,55	0,45	0,58	0,85
	M10	0,84	23,29**	0,71	0,29		
	M20	0,68	17,17**	0,46	0,54		
	M28	0,79	21,35**	0,63	0,37		
Öz Değerlendirme	M1	0,66	17,05**	0,43	0,57	0,66	0,91
	M5	0,79	22,11**	0,63	0,37		
	M13	0,84	24,13**	0,71	0,29		
	M18	0,86	25,17**	0,74	0,26		
	M19	0,89	26,64**	0,80	0,20		

**p<0.01

Tablo 3.4.1.8. incelendiğinde, öz yönelimli öğrenme ölçeğinin açılımlayıcı faktör sonucunda elde edilen faktör yapısının madde istatistikleri açısından doğrulayıcı faktör analizi bulguları ile de doğrulandığı söylenebilir. Buna göre, maddelerin faktör yük değerleri 0,66–0,90 arasında değişmektedir. Söz konusu değerler yüksek faktör yükü olarak değerlendirilebilir. Öte yandan çoklu korelasyon karesine ilişkin değerler (R²) 0,43–0,81 arasında değişmektedir. Bu bağlamda da R² değerinin de yüksek ve orta bağlamda olduğu ifade edilebilir (Kline, 2009). Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise p<,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58'den büyük olduğu görülmüştür. Hair vd., (1998); yapı güvenilirliği için 0,70 ve açıklanan varyans için ise 0,50 değerlerinin üstündeki katsayıların uygun olduğunu belirtmektedir. Fornell ve Larcker (1981), açıklanan varyansın 0,5 değerinin üzerinde olması halinde ölçekler için yakınsama geçerliliğinin sağlandığını belirtmektedir. Bu kapsamda Tablo 3.4.1.8.'deki verilere göre boyutların CR

değerleri 0,70'ten, AVE değerleri ise 0,5'ten yüksek çıktığı için öz yönelimli öğrenme ölçeğinin elde edilen verilerle uygunluğunun yeterli olduğu belirlenmiştir. Şekil 3.4.1.2.'de Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeğine ait path diyagramı sunulmuştur.



Chi-Square=392.89, df=114, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Şekil 3.4.1.2. Öz yönelimli öğrenme ölçeğine ait dfa path diyagramı

Path diyagramları incelendiğinde uyum kriterleri istenilen düzeyde çıktığından maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Schermelleh-Engel &

Moosbrugger'e (2003) göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri Tablo 3.4.1.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.4.1.9. Uyum İndeksi Kriterlerine Ait Değerler

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksi kriterleri sonucu Tablo 3.4.1.10.'da verilmiştir.

Tablo 3.4.1.10. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri

X²/df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
3,446	0,000	0,067	0,97	0,92	0,90	0,97	0,96	0,072	0,051

Ölçeğin kabul görmesi için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içine düşmesi gereklidir. Tablo 3.4.1.10.'a göre en önemli uyum değeri olan X² değerinin df değerine olan oranının 3,446 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,067 ile yine kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu, diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar pilot çalışma sonucu açıklana faktör yapısının ana çalışma sonucu doğrulandığını göstermektedir.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

“Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği” nin geliştirilmesi aşamasında; Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS 24 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Normallik analizlerinin ardından, ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, iç tutarlılığını belirlemek amacıyla da Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

5’li likert tipinde tasarlanan ölçeğin değerlendirilmesinde derecelendirme aralıklarının eşit olması sebebiyle aritmetik ortalama puan aralığı ‘Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5’ formülüyle 0,80 bulunmuştur. Bu bağlamda değerlendirmede kullanılacak puan aralıkları aşağıdaki gibi şekillenmiştir. Bu aralıklar her bir madde ortalamasını değerlendirmek ve ortalamanın ne anlama geldiğini tespit etmek adına önemli görülmektedir.

Puan Aralığı	Seçenekler
1,00 – 1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kararsızım
3,41 – 4,20	Katılıyorum
4,21 – 5,00	Tamamen Katılıyorum

“Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği”ne ilişkin geçerlilik güvenilirlik analizi yapılırken ilk aşamada ölçeğin geçerliliğinin test edilmesi için sırası ile madde analizi, güvenilirlik analizi, madde-ölçek toplam korelasyonu, açıklayıcı faktör analizi ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu aşamada verilerin analizlerinin yapılması için geliştirilen ölçek için pilot verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın pilot çalışmasında 200 kişiye ulaşılmıştır.

Araştırmanın esas uygulama kısmında ise yine veri analizi yapılırken SPSS 24 programından faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında demografik özelliklerine göre dağılımlarının tespit edilmesinde betimleyici analizlerden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan iki farklı ölçeğe betimleyici analizlerde ise ortalama ve standart sapma değerler hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım özelliği gösteriyor

olması sonucu hipotez testleri istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiş olup, ölçeklerden elde edilen puanların 2'den fazla gruplar arasındaki farkların belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Likert yapılı ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi için cronbach's alpha analizi yapılmıştır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için regresyon analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada farklı düzeylerde öğrenim görmekte olan 553 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilmiş verilere ve bu verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ilişkin verilere değinilmiştir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Aşağıda Tablo 4.1.'de üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kademeye ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 4.1. Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımları

Öğrenim Görülen Kademe	Sayı	Yüzde(%)
Fakülte	281	50,8
Enstitü	39	7,1
Yüksekokul	29	5,2
Meslek Yüksekokulu	204	36,9
Toplam	553	100,0

Yukarıdaki tabloya göre, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre dağılımları incelendiğinde; 553 katılımcının %50,8'inin fakülte, %7,1'inin enstitü, %5,2'sinin yüksekokul ve %36,9'unun meslek yüksekokulunda olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.2.'de ise araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.2. Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi	Sayı	Yüzde(%)
1.sınıf	129	23,3
2.sınıf	270	48,8
3.sınıf	98	17,7
4.sınıf	56	10,1
Toplam	553	100,0

Bu tabloya göre, araştırmaya katılan toplam 553 üniversite öğrencisinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; %23,3'ünün 1.sınıf, %48,8'inin 2.sınıf, %17,7'sinin 3.sınıf ve %10,1'inin 4.sınıf olduğu belirlenmiştir.

4.1. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde kişilik özellikleri düzeylerine ait, betimsel istatistiklere, demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda Tablo 4.3.'te kişilik özelliklerine ilişkin elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	\bar{X}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Dışadönüklük	3,25	3,25	-0,355	0,430
Uyumluluk	3,11	3,11	0,562	1,369
Dürüstlük	3,31	3,33	-0,667	1,673
Nevrotiklik	2,84	2,87	0,137	-0,154
Açıklık	3,46	3,50	-0,335	0,136
Kişilik Özellikleri Genel	3,21	3,23	-0,815	1,927

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere, elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4.3.'te yer alan kişilik özelliklerine dair normallik testi sonuçları incelendiğinde, medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde yer alması sebebiyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

4.1.1. Araştırmaya Katılanların Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 4.4.'te bulunan veriler ise kişilik özelliklerine ait betimsel bulgulara ilişkindir. Bu tabloda araştırmaya katılanların kişilik alt boyutlarında nasıl bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Kişilik Özellikleri Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	\bar{X}	S
Dışadönüklük	3,25	0,58
Uyumluluk	3,11	0,45

Dürüstlük	3,32	0,51
Nevrotiklik	2,85	0,73
Açıklık	3,46	0,61
Kişilik Özellikleri Genel	3,21	0,39

Tablo 4.4.'te yer alan kişilik özellikleri düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde; dışadönüklük düzeyleri (\bar{x} =3,25) orta, uyumluluk düzeyleri (\bar{x} =3,11) orta, dürüstlük düzeyleri (\bar{x} =3,32) orta, nevroitiklik düzeyleri (\bar{x} =2,85) orta, açıklık düzeyleri (\bar{x} =3,21) yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan tabloda farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri düzeylerinin öğrenim gördükleri kademeye göre nasıl farklılaştığına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.5. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Görülen Kademe	N	\bar{X}	S	F	p	Scheffe
Dışadönüklük	Fakülte ⁽¹⁾	281	3,16	0,59	3,198	0,023*	(1-2)
	Enstitü ⁽²⁾	39	3,45	0,49			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,33	0,56			
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	3,25	0,66			
Uyumluluk	Fakülte ⁽¹⁾	281	3,09	0,48	3,253	0,021*	(3-1) (3-4)
	Enstitü ⁽²⁾	39	3,17	0,39			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,30	0,36			
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	3,03	0,53			
Dürüstlük	Fakülte	281	3,28	0,54	2,073	0,103	
	Enstitü	39	3,28	0,37			
	Yüksekokul	29	3,53	0,41			
	Meslek Yüksekokulu	204	3,26	0,63			
Nevrotiklik	Fakülte ⁽¹⁾	281	2,93	0,67	3,511	0,015*	(1-2) (1-4)
	Enstitü ⁽²⁾	39	2,62	0,70			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	2,77	0,86			
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	2,76	0,78			
Açıklık	Fakülte ⁽¹⁾	281	3,40	0,64	3,158	0,024*	(3-1)

Enstitü ⁽²⁾	39	3,61	0,55	(3-4)
Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,70	0,46	
Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	3,39	0,72	

*p<0.05

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri düzeylerinin öğrenim gördükleri kademeye göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.5.'te görülmektedir. Bu sonuçlara göre; üniversite öğrencilerinin dışadönüklük düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.198; p=0.023; p<0.05). Enstitüde okuyanların (\bar{X} =3,45) dışadönüklük düzeyleri yüksekokulda okuyanlara (\bar{X} =3,33) göre daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin uyumluluk düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.253; p=0.021; p<0.05). Yüksekokulda okuyanların (\bar{X} =3,30) uyumluluk düzeyleri fakültede okuyanlara (\bar{X} =3,09) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =3,03) göre daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin nevroitiklik düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.511; p=0.015; p<0.05). Fakültede okuyanların (\bar{X} =2,93) nevroitiklik düzeyleri enstitüde okuyanlara (\bar{X} =2,62) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =2,76) göre daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin açıklık düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.158; p=0.024; p<0.05). Yüksekokulda okuyanların (\bar{X} =3,70) açıklık düzeyleri fakültede okuyanlara (\bar{X} =3,40) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =3,39) göre daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin dürüstlük düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermemiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

4.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan tabloda farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre nasıl farklılaştığına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 4.6. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe
Dışadönüklük	1.sınıf	129	3,23	0,68	1,018	0,384	
	2.sınıf	270	3,26	0,58			
	3.sınıf	98	3,15	0,58			
	4.sınıf	56	3,17	0,61			
Uyumluluk	1.sınıf ⁽¹⁾	129	2,98	0,54	2,689	0,046*	(1-2) (1-4)
	2.sınıf ⁽²⁾	270	3,12	0,49			
	3.sınıf ⁽³⁾	98	3,07	0,44			
	4.sınıf ⁽⁴⁾	56	3,15	0,45			
Dürüstlük	1.sınıf	129	3,22	0,64	1,011	0,388	
	2.sınıf	270	3,31	0,56			
	3.sınıf	98	3,28	0,49			
	4.sınıf	56	3,36	0,50			
Nevrotiklik	1.sınıf	129	2,71	0,83	1,974	0,117	
	2.sınıf	270	2,86	0,69			
	3.sınıf	98	2,91	0,64			
	4.sınıf	56	2,92	0,78			
Açıklık	1.sınıf	129	3,37	0,76	0,543	0,653	
	2.sınıf	270	3,43	0,64			
	3.sınıf	98	3,48	0,60			
	4.sınıf	56	3,43	0,62			

*p<0.05

Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Anova testi sonucu yukarıda yer alan Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Bu sonuca göre; üniversite öğrencilerinin uyumluluk düzeylerinin öğrenim gördükleri kademeye göre istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 2.689; p=0.046; p<0.05). Bu bağlamda yukarıda verilen tablo incelendiğinde; 1.sınıfta okuyanların (\bar{X} =2,98) uyumluluk düzeyleri 2.sınıfta okuyanlara (\bar{X} =3,12) ve 4.sınıfta okuyanlara (\bar{X} =3,15) göre daha düşüktür. Diğer alt boyutlar olan dışadönüklük, dürüstlük, nevrotiklik ve açıklık düzeylerinin ise öğrenim gördükleri kademeye göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmamıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

4.2.Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümde öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerine ait, betimsel istatistikleri, demografik özelliklere göre farklılıklarının belirlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	P	\bar{X}	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Öz Değerlendirme	0,098	553	0,000	4,13	4,17	-0,594	0,148
Güdülenme	0,096	553	0,000	3,83	4,00	-0,448	-0,057
Özgüven	0,095	553	0,000	3,86	4,00	-0,307	-0,278
Sorumluluk	0,151	553	0,000	4,38	4,50	-0,945	0,627
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi	0,068	553	0,000	4,06	4,11	-0,409	-0,144

Tablo 4.7.'de farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerine ait normallik testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesinde merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Medyan ile aritmetik ortalama değerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde olması nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım özelliği gösterdiği belirlenmiştir. (George ve Mallery 2010).

4.2.1. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisine Ait Betimsel Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 4.8.'de farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerine ilişkin betimsel analizlerin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8. Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Alt Boyutlar	\bar{X}	S
Öz Değerlendirme	4,13	0,67
Güdülenme	3,83	0,74
Özgüven	3,86	0,66
Sorumluluk	4,38	0,55
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi	4,06	0,53

Tabloda yer alan öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerine ait betimsel bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerinin ($\bar{x}=4,06$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine aynı tablodan yola çıkılarak öz yönelimli öğrenme becerisi ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz değerlendirme düzeyleri ($\bar{x}=4,13$) yüksek, güdülenme düzeyleri ($\bar{x}=3,83$) yüksek, özgüven düzeyleri ($\bar{x}=3,86$) yüksek, sorumluluk düzeyleri ($\bar{x}=4,38$) çok yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 4.9.'da üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.9. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Kademeye Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Görülen Kademe	N	\bar{X}	S	F	P	Scheffe
Öz Değerlendirme	Fakülte	281	4,10	0,64	0,770	0,511	
	Enstitü	39	4,26	0,59			
	Yüksekokul	29	4,18	0,66			
	Meslek Yüksekokulu	204	4,14	0,72			
Güdülenme	Fakülte ⁽¹⁾	281	3,75	0,72	5,773	0,001*	(1-2)
	Enstitü ⁽²⁾	39	4,12	0,68			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,57	0,98			(1-4)
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	3,93	0,72			
Özgüven	Fakülte ⁽¹⁾	281	3,81	0,68	2,752	0,042*	(1-2)
	Enstitü ⁽²⁾	39	4,04	0,69			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,72	0,62			(1-4)
Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	3,93	0,62				
Sorumluluk	Fakülte ⁽¹⁾	281	4,34	0,53	3,705	0,012*	(2-1)
	Enstitü ⁽²⁾	39	4,60	0,48			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	4,21	0,71			(2-3)
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	4,41	0,56			
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi	Fakülte ⁽¹⁾	281	4,01	0,52	3,547	0,014*	(1-2)
	Enstitü ⁽²⁾	39	4,25	0,51			
	Yüksekokul ⁽³⁾	29	3,95	0,54			(1-4)
	Meslek Yüksekokulu ⁽⁴⁾	204	4,11	0,55			

*p<0.05

Tablo 4.9.'da yer alan üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerinin öğrenim gördükleri kademeye göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan anova testi sonucuna göre; üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.547; p=0.014; p<0.05). Buna göre, fakültede okuyanların (\bar{X} =4,01) öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyleri enstitüde okuyanlara (\bar{X} =4,25) ve meslek yüksek okulunda okuyanlara (\bar{X} =4,11) göre daha düşüktür. Üniversite öğrencilerinin güdülenme düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 5.773; p=0.001; p<0.05). Fakültede okuyanların (\bar{X} =3,75) güdülenme düzeyleri enstitüde okuyanlara (\bar{X} =4,12) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =3,93) göre daha düşüktür. Üniversite öğrencilerinin özgüven düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 2.752; p=0.042; p<0.05). Fakültede okuyanların (\bar{X} =3,81) özgüven düzeyleri enstitüde okuyanlara (\bar{X} =4,04) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =3,93) göre daha düşüktür. Üniversite öğrencilerinin sorumluluk düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (F= 3.705; p=0.012; p<0.05). Enstitüde okuyanların (\bar{X} =4,60) sorumluluk düzeyleri fakültede okuyanlara (\bar{X} =4,43), yüksekokulda okuyanlara (\bar{X} =4,21) ve meslek yüksekokulunda okuyanlara (\bar{X} =4,41) göre daha yüksektir. Üniversite öğrencilerinin öz değerlendirme düzeyleri öğrenim gördükleri kademeye farkı istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Gruplar arasındaki farkın kaynağı post-hoc testlerinden scheffe testi ile belirlenmiştir.

4.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Tablo 4.10.'da üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ait analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşmasına Ait Anova Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	P
Öz Değerlendirme	1.sınıf	129	4,13	0,75	0,094	0,963
	2.sınıf	270	4,11	0,66		

	3.sınıf	98	4,14	0,63		
	4.sınıf	56	4,16	0,58		
Güdülenme	1.sınıf	129	3,93	0,69	1,075	0,359
	2.sınıf	270	3,79	0,80		
	3.sınıf	98	3,83	0,68		
	4.sınıf	56	3,83	0,65		
	1.sınıf	129	3,79	0,71		
Özgüven	2.sınıf	270	3,90	0,62	0,849	0,467
	3.sınıf	98	3,85	0,66		
	4.sınıf	56	3,88	0,67		
	1.sınıf	129	4,43	0,54		
Sorumluluk	2.sınıf	270	4,35	0,57	1,509	0,211
	3.sınıf	98	4,44	0,47		
	4.sınıf	56	4,29	0,62		
	1.sınıf	129	4,08	0,56		
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi	2.sınıf	270	4,05	0,53	0,133	0,940
	3.sınıf	98	4,08	0,49		
	4.sınıf	56	4,05	0,52		

Üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan anova testi sonucu Tablo 4.10.'da verilmiştir. Bu tabloda yer alan sonuca göre; üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyleri öğrenim gördükleri kademeğe göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. ($p>0.05$).

4.3. Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Aşağıda yer alan Tablo 4.11'de araştırmada kullanılan kişilik özellikleri ölçeği ile öz yönelimli öğrenme becerisi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.11. Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği Alt Boyutlarının Birbirleri Arasındaki İlişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Dışadönüklük ⁽¹⁾	1	0,618*	0,639*	-0,072	0,745*	0,357*	0,324*	0,308*	0,293*	0,402*
Uyumluluk ⁽²⁾		1	0,702*	0,191*	0,598*	0,162*	0,089*	0,112*	0,063	0,140*
Dürüstlük ⁽³⁾			1	0,150*	0,656*	0,211*	0,155*	0,228*	0,144*	0,232*
Nevrotiklik ⁽⁴⁾				1	-0,070	-0,151*	-0,181*	-0,009	-0,158*	-0,158*
Açıklık ⁽⁵⁾					1	0,391*	0,332*	0,297*	0,345*	0,427*

Öz Değerlendirme ⁽⁶⁾	1	0,550*	0,620*	0,564*	0,888*
Güdülenme ⁽⁷⁾		1	0,414*	0,581*	0,787*
Özgüven ⁽⁸⁾			1	0,436*	0,762*
Sorumluluk ⁽⁹⁾				1	0,765*
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi ⁽¹⁰⁾					1

*p<0.05

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmış olup, yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, öz yönelimli öğrenme ile;

dışadönüklük arasında düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,402$; $p<0.05$), uyumluluk arasında düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,140$; $p<0.05$), dürüstlük arasında düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,232$; $p<0.05$), nevroitiklik arasında düşük seviyede negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0,158$; $p<0.05$) ve açıklık arasında düşük seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0,427$; $p<0.05$) belirlenmiştir.

4.3.1. Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Üzerine Etkisi

Aşağıda yer alan Tablo 4.12.'de kişilik özellikleri ölçeği alt boyutlarının öz yönelimli öğrenme becerisi üzerindeki etkisine dair analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.12. Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	T	P	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	3,216	0,149	21,605	0,000			
Dışadönüklük	0,274	0,053	4,523	0,000*	2,648	34,602	0,000*
Uyumluluk	0,221	0,061	3,893	0,000*	2,316		
Dürüstlük	-0,014	0,056	-0,237	0,812	2,511		
Nevrotiklik	-0,069	0,029	-1,727	0,085	1,149		

Açıklık	0,359	0,049	5,916	0,000*	2,655
---------	-------	-------	-------	---------------	-------

*p<0.05

Düzeltilmiş R²=0,233;

Durbin Watson= 2,058

Bağımsız: Dışadönüklük, Uyumluluk, Dürüstlük, Nevrotiklik, Açıklık

Bağımlı: Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi

Bu araştırmada, elde edilen verilere regresyon analizi yapılmadan önce varsayımlar incelenmiş olup bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenirken (tablo 4.11.), çoklu bağıntı probleminin tespiti için VIF değerlerinin 10'un altında olması gerekliliği ve otokorelasyon durumunun olmaması için Durbin Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması gerekliliği şartlarını sağladığı belirlenmiştir (Kalaycı, 2010:267).

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere dışadönüklük (t=-4,523 p=0.000 p<0.05), uyumluluk (t=3.893 p=0.000 p<0.05) ve açıklık (t=5.916 p=0.000 p<0.05) değişkenlerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yine yukarıda verilen regresyon analizine ilişkin tablo incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyinin %23,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir (R²=0,233). Regresyon analizi sonucuna regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi = 3,216+0,274*Dışadönüklük +0,221*Uyumluluk + 0,359* Açıklık

Bununla birlikte, dışadönüklük düzeyinde bir birimlik artışın öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyinde 0,274'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir. Uyumluluk düzeyinde bir birimlik artışın öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyinde 0,221'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir. Açıklık düzeyinde bir birimlik artışın öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyinde 0,359'lük bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

4.4.Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Analizleri

Aşağıdaki Tablo 4.13.'te bu araştırmada kullanılan kişilik özellikleri ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.13. *Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizleri*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Dışadönüklük	0,603	8
Uyumluluk	0,519	9
Dürüstlük	0,617	9
Nevrotiklik	0,744	8
Açıklık	0,790	10

Tablo 4.13.'te yer alan Üniversite öğrencilerinin; 44 maddeden oluşan kişilik özellikleri ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutları için iç tutarlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Cronbach's alpha >0.70).

Aşağıdaki Tablo 4.15.'te bu çalışmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öz yönelimli öğrenme ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.15. *Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizleri*

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öz Değerlendirme	0,825	6
Güdülenme	0,697	4
Özgüven	0,641	4
Sorumluluk	0,675	4
Öz Yönelimli Öğrenme Becerisi	0,895	18

Yukarıdaki tabloda yer alan üniversite öğrencilerinin; 18 maddeden oluşan öz yönelimli öğrenme ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,895 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. yine yukarıdaki tabloda 6 maddeden oluşan öz değerlendirme alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,825 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 4 maddeden oluşan güdülenme alt boyutuna ait güvenilirlik

katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,697 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 4 maddeden oluşan özgüven alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,641 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 4 maddeden oluşan sorumluluk alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,675 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi çerçevesinde yanıt aranan sorulardan elde edilen bulgulara yönelik sonuç ve tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada araştırmanın temel problemi altında üç farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Bu alt problemlerden birincisi kişilik özelliklerine ilişkindir. Bu bağlamda kişilik özelliklerinin farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinde ne şekilde ortaya çıktığına yanıt aranmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlardan ilki kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkindir. Ölçeğin dışadönüklük, uyumluluk, nevroitiklik ve açıklık alt boyutlarının yani dürüstlük dışındaki bütün alt boyutlarının üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Sıralanan bu beş alt boyut içerisinde ise kademe fark etmeksizin, üniversite öğrencilerinin nevroitiklik düzeylerinin diğer kişilik boyutlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Yani üniversite öğrencilerinin dışadönüklük, uyumluluk, açıklık ve dürüstlük düzeyleri, nevroitiklik diğer bir deyişle duygusal dengesizlik düzeylerinden fazladır. Bu noktada nevroitiklik alt boyutunun diğer alt boyutlarla zıt ifadeler içermesi ve üniversite öğrencilerinin nevroitiklik alt boyutunun düşük çıkması, üniversite öğrencilerinin tutarsız davranışlar sergilemediği yorumunu yapmaya olanak sunabilir. Yine bu veriden yola çıkarak üniversite öğrencilerinin uyumlu, sakin, dengeli, özgüvenli ve benlik saygıları yüksek kişiler olduğu yorumu yapılabilir. Arslan (2018:46) da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve kişilik özellikleri ölçeğinin dört alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark tespit etmiştir. Kaplan (2020:83) tarafından yapılan ve öğretmenlerin kişilik özelliklerini inceleyen bir başka çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve yine aynı çalışmada, öğretmenlerin nevroitiklik düzeylerinin diğer boyutlara göre düşük bulunduğu görülmüştür. Bu da çalışmaların paralel sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların yanı sıra, beş faktör kişilik özellikleri ile iş yaşamındaki yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, nevroitiklik dışında kalan dışadönüklük, uyumluluk, açıklık ve sorumluluk özellikleriyle, iş yaşamındaki yalnızlık arasında negatif bir ilişki saptanırken; duygusal denge ile iş yaşamında yalnızlık

arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Parlak ve Sazkaya, 2013:162). Bu da aslında ölçeğin boyutlarından birisi olan nevrotiliğin farklı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da nevrotilik düzeyinin bütün kişilik özellikleri arasında en az puanı aldığı görülmektedir. Bu da ilişki yönü açısından değerlendirildiğinde, ters yönlü bir ilişkinin varlığından söz etmeye olanak tanımaktadır.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelim becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda verilere ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen öz yönelimli öğrenme ölçeğinden faydalanılmıştır. Ulaşılan veriler üzerinden yapılan analizler neticesinde üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde de yakın sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Özbek, Eroğlu ve Donmuş Kaya (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşluk seviyeleri yüksek bulunmuştur. Aşkın (2015) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme düzeylerini inceleyen araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin orta puanın üstünde bulunduğu görülmüştür. Kırılmazkaya (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının öz yönelimli öğrenme becerileri de yine orta seviyede bulunmuştur. Yapılan bir başka çalışma ise Yılmazsoy ve Kahraman'a (2018) aittir ve bu araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış; uzaktan eğitim öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu araştırma farklı düzeyden üniversite öğrencileriyle yürütülmüş ve dolayısıyla öğrencilerin öz yönelim becerilerinin öğrenim gördükleri kademeye göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Buna göre fakülte, enstitü, yüksekokul ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin öz yönelim becerileri incelenmiş ve bu dört grup arasında, en yüksek öz yönelim becerisine sahip olanların enstitü öğrencileri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öz yönelimli öğrenme ölçeğinin alt boyutları olan öz değerlendirme, güdülenme, özgüven ve sorumluluk boyutlarına bakıldığında da enstitü öğrencilerinin en yüksek puanları aldığı belirlenmiştir. Bu noktada alanyazında benzer sonuçlara da rastlanmıştır. Aşkın (2015) üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etme istekleri bağlamında öz

yönelim becerilerini incelemiş ve lisansüstü eğitimlerine devam etmek isteyen üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada özellikle enstitü öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin yüksek olması, bir beceri olarak öz yönelimin geliştirilmeye açık bir alan olduğu yorumunu yapmaya olanak tanımaktadır. Özellikle lisansüstü eğitimin kişisel bir tercih olması ve bu eğitime devam etme kararı alan bireylerin öz yönelimli öğrenme becerilerinin yüksek bulunması, aslında öz yönelim becerisinin tanımında da yer alan öğrenme sürecine bütünüyle hâkim olma durumundan ileri gelmektedir. Nitekim lisansüstü öğrenimine devam etme kararı alan bir bireyin tamamen kişisel istek ve güdülenme ile bu sürece başladığını ifade etmek de yanlış olmayacaktır. Farklı düzeydeki öğrencilerin öz yönelimli öğrenme becerileri yalnız kademe olarak değil sınıf bazında da irdelenmiştir. Ancak üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç alanyazında yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla da paraleldir. Aşkın (2015) Hacettepe ve Başkent Üniversitelerinde yürüttüğü çalışmada sınıf bazından hiçbir farklılığa rastlamazken; Acar (2014) daha dar kapsamlı olarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada öğrenim görülen sınıfın kendi kendine öğrenme becerisi üstünde anlamlı bir değişken olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Özbek, Eroğlu, Donmuş Kaya (2017) ve Salas (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyinin öz yönelimli öğrenme becerisi için anlamlı bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerileriyle kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulamaktadır. Yapılan korelasyon analizi neticesinde ise, öz yönelimli öğrenme becerisi ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Buna göre; öz yönelimli öğrenme ile kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutları olan dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük ve açıklık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken; öz yönelimli öğrenme ile nevroitiklik arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç özellikle kişilik özellikleri ölçeğinin bir alt boyutu olan nevroitiklik açısından değerlendirildiğinde; uyumlu, sakin, benlik saygısı yüksek ve insan ilişkileri güçlü bireylerin öz yönelim becerilerinin de yüksek olacağı yorumunu yapmaya olanak tanımaktadır. Özellikle

üniversite öğrencilerinin yüksek öz yönelim becerilerine sahipken düşük nevroitiklik özellikleri göstermesi de buna kanıt gösterilebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi alanyazında kişilik özellikleri ile öz yönelimli öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir çalışma bulunmasa da yapılan alanyazın taraması neticesinde kişilik özelliklerini konu alan ve bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşmış birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki Doğan'a (2013) aittir. Doğan (2013) araştırmasında öznel iyi oluş ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelemiş ve nevroitiklik ile öznel iyi oluş arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz ederken; dışadönüklük, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Atlı (2017) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin mesleki olgunluğu ile nevroitiklik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtirken; Kırdök ve Kayadibi (2018) lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada mesleki kararsızlık ile nevroitiklik arasında pozitif bir ilişki tespit ederken, diğer kişilik özellikleri ile mesleki kararsızlık arasında negatif yönlü ilişkiler tespit etmiştir. Bu da beş faktör kişilik özelliklerinden birisi olan nevroitikliğin araştırmalarda ya negatif yönlü ilişkiler gösterdiğini ya da yordadığı değişkenlerin olumsuz olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Lounsbury vd. (1999) üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin kariyer kararları ile nevroitiklik kişilik özellikleri arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Seibert ve Kraimer de 2001 yılında yaptıkları araştırmada kişilik özellikleri ile kariyer başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve nevroitiklik ile kariyer tatmini arasında negatif bir ilişki tespit etmişlerdir. Li vd. (2015) tarafından Çinli öğrencilerle yapılan araştırmada da yine benzer bir sonuç ortaya çıkmış ve kariyer araştırması davranışının nevroitiklik ile negatif yönlü bir ilişkisi bulunurken diğer kişilik özellikleri ile pozitif yönlü ilişkisi bulunmuştur. Yukarıda değinilen araştırmalarda görüldüğü üzere, kişilik özelliklerini konu alan yurtiçi ve yurtdışında yapılan bu çalışmalarda beş faktör kişilik özelliklerinden birisi olan nevroitikliğin çalışılan diğer konularla negatif yönlü ilişkiler ortaya konduğu görülmektedir. Farklı düzeydeki üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile öz yönelimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi konu alan bu araştırmada da yine benzer şekilde nevroitiklik kişilik özelliği gösteren üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Buna zıt olarak diğer dört kişilik özelliğini gösteren öğrencilerin ise öz yönelimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada öz yönelim becerisine sahip bireylerin bireysel farkındalıklarının daha yüksek olduğu; bu sayede öğrenmeye ve gelişime açık, uyumlu ve dürüst

kişilik özellikleri gösterdikleri yorumunu yapmak mümkün olacaktır. Yine bu araştırma kapsamında kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutlarının öz yönelimli öğrenme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve dışadönüklük, uyumluluk ve açıklık özelliklerinin öz yönelimli öğrenme becerisi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öyle ki bu üç alt boyutun öz yönelimli öğrenme becerisini %95 oranda etkilediği görülmüştür. Basım, Çetin ve Tabak (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da özellikle uyumluluk ve açıklık alt boyutlarının çalışmanın konusu olan çatışma çözme yöntemlerinin kullanılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Eryılmaz ve Öğülmüş (2011) tarafından yürütülen bir başka çalışmada da yine benzer bir sonuç ortaya çıkmış; kişilik özelliklerinden dışadönüklük, sorumluluk ve uyumluluğun araştırmanın diğer değişkeni olan öznel iyi oluşu etkilediği ortaya konmuştur. Bu noktada alanyazındaki örnekler de göz önünde bulundurulduğunda, beş faktör kişilik özelliklerinden özellikle dışadönüklük, uyumluluk ve açıklık boyutlarının, araştırmaların diğer değişkenini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Öyle ki grup çalışmaları yapmaya daha yatkın, sosyal ilişkileri daha kuvvetli, iş birliğinden keyif alan, azimli ve başarı odaklı bireylerin öz yönelim becerisi de bu çalışma kapsamında yüksek bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan yola çıkarak birkaç öneride bulunmak mümkündür.

- Bu araştırmada beş faktör kişilik özellikleri ile öz yönelimli öğrenme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan alanyazın taramasında bu iki boyutun birlikte ele alındığı başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle bu konu bağlamında daha fazla çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma farklı düzeydeki üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu sebeple özellikle ilkokul, ortaokul, lise gibi farklı kademelerde yürütülecek çalışmalar alanyazına önemli katkılar sunabilir. Kademe farklılıklarının yanı sıra yine üniversite öğrencileriyle fakat fakülte bazında daraltılmış olarak yapılacak çalışmalar daha spesifik veriler elde edilmesine olanak tanıyabilir. Bunun yanı sıra yalnızca öğrenciler ile değil, öğretim elemanları ile de yürütülecek çalışmalar alanyazına önemli katkılar sunabilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Bu sebeple çalışma nitel veriler eklenerek zenginleştirilebilir. Ölçeklerden elde edilen veriler katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından gelecek veriler ile desteklenebilir.
- Bu araştırmada kişilik özellikleri ve öz yönelimli öğrenme becerisi arasındaki ilişki üniversite öğrencilerinin düzeyleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın kapsamı cinsiyet, akademik başarı, öğrencilerin öğrenim gördükleri alan gibi değişkenlerin de dahil edilmesiyle genişletilebilir.
- Bu araştırmada elde edilen sonuçları kıyaslamak amacıyla, çalışma farklı bir örneklem grubuyla yapılabilir.
- Bu araştırma neticesinde ulaşılan sonuçtan hareketle, üniversite öğrencilerinin öz yönelimli öğrenme farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitimler planlanabilir. Özellikle alt kademelerdeki öğrencilerle yapılacak çalışmalar öz yönelim becerilerini artırmaya yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü öğrenme modeline dayalı geliştirilen etkinlikler ile İngilizce eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bakış açısı dönüşümlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 279-300.
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvar başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Aslan, S. (2008). Kişilik, huy ve psikopatoloji. *Rewiews, Cases and Hypotheses in Psychiatry RCHP*, 2(1-2), 7-18.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkın, Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 85-100.
- Atacanlı, M. F. (2007). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (lpa) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. H. Özmen ve D. Ekiz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (2-12) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDTK). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bahar, H. H. ve Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında öz-yeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 676-686.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Baumgartner, L. M. (2003). *Adult learning theory: a primer*. The Ohio State University.

- Berens, L. V. (1999). *Sixteen personality types: descriptions for self-discovery*. California: Telos Publications.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: a review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Brockett, R. G. ve Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice*. London and New York: Routledge.
- Burger, J. M. (2004). *Personality*. New York: Thomson/Wadsworth
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (20. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 46-53.
- Candy, P. C. (2002). *Lifelong learning and information literacy*. Lifelong learning and information literacy. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 59-71
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Cosnefroy, L. ve Carré, P. (2014) Self-regulated and self-directed learning: why don't some neighbors communicate? *International Journal of Self-Directed Learning*, 11(2), 1-12.
- Coşkun, H. ve Aslan, S. (2021). Kişilik özellikleri, duygusal dışavurum ve sosyal onay ihtiyacı kavramları üzerine bir derleme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 60-77.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kuramları*. İstanbul: Remzi.
- Çelik, K. ve Arslan, S. (2016). Turkish adaptation and validation of self-directed learning inventory. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(1), 19-25.
- Demir, A. G. Ö. ve Yurdugül, H. (2013). Çocukların teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeğinin Türkçe uyarlanması: bir geçerlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 58-73.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, Z., Öge, B., Fuçular, E., Çevik, T., Nazlıgül, M. ve Özçelik, E. (2018). Reliability, validity and Turkish adaptation of self-directed learning scale (sdls). *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 235-247.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th. International Educational*

- Technology Conference (IETC)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Develioğlu, K. ve Tekin, Ö. A. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve yabancılaşma arasındaki ilişki: beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir uygulama. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 18(2).
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde" program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Ewen, R. B. (2014). *An introduction to theories of personality*. New York: Psychology Press.
- Feshbach, S. ve B. Weiner. (1991). *Personality*. Lexington: D. C. Heath and Company.
- Fisher, M., King, J. ve Tague, G. (2001). Development of self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Friedman, H. S. ve Schustack, M. W. (1999). *Personality: Classic theories and modern research* (p. 576). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R. ve Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3-20.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Gençtanırım-Kurt, D. ve Çetinkaya-Yıldız, E. (Ed.). (2019). *Kişilik kuramları gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gökdeniz, İ. ve Merdan, E. (2011). Kişilik ile kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 23-36.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self directed. *Adult Education*, 41 (3), 125-149.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Hase, S. ve Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. In *UltiBase Articles*. <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm> adresinden erişilmiştir.
- Hazar, Ç. (2006). Kişilik ve iletişim tipleri. *Selçuk İletişim*, 4(2), 125-140.
- Hergenhahn, B. R. ve Olson, M. H. (1999). *An introduction to theories of personality*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*, Ankara: Pegem Akademi.
- İnci E. (2011). *Kişilik Gelişimi. İçinde: Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ed: Deniz E, Ertem Basım, 3. Baskı, Ankara.
- Jennings, S. F. (2007). Personal development plans and self-directed learning for healthcare professionals: are they evidence based. *Postgraduate medical journal*, 83(982), 518-524.

- Jin, L., Watkins, D. ve Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 47-52.
- Kalaycı, Ş. (2010), “Faktör Analizi”, iç. Şeref KALAYCI (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, V. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, F. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 9-18.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kırdök, O. ve Kayadibi, S. (2018). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlığının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 4(1), 79-90.
- Kırılmazkaya, G. (2018). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 865-877.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Köroğlu, Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 137-157.
- Levy, J. J. ve Lounsbury, J. W. (2011). Big Five personality traits and performance anxiety in relation to marching arts satisfaction. *Work*, 40(3), 297-302.
- Lounsbury, J. W., Smith, R. M., Levy, J. J., Leong, F. T. ve Gibson, L. W. (2009). Personality characteristics of business majors as defined by the big five and narrow personality traits. *Journal of Education for Business*, 84(4), 200-205.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behaviour. an evidence based approach*. New York: Mcgrow Hill.
- Magnavita, J. J. (2002). *Theories of personality: Contemporary approaches to the science of personality*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Manning, G. (2007). Self-directed learning: a key component of adult learning theory. *Business and Public Administration Studies*, 2(2), 104.
- Martin, J. (2005). *Organizational behaviour and management*. London: Thomson Learning.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-8.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 3-14.

- Meyer, B., Haywood, N., Sachdev, D. ve Faraday, S. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students. *Department for Children, Schools and Families Research Report, 51*.
- Orhan, U. (2015) Kişilik özellikleri, kültürel değerler ve kariyer engelleri arasındaki etkileşim: lisans ve ön lisans öğrencilerinin karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(4)*, 63-86.
- Özbek, R., Eroğlu, M. ve Donmuşkaya, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 7(13)*, 17-35.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(4)*, 566-589.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 19*, 115-134.
- Özhan, M. B. (2015) *Lise öğrencilerinin mesleki değerleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi.
- Özmen, H. ve Ekiz, D. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2014). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi, 1 (2)* , 1-12.
- Parlak, Ö. Ve Koçoğlu Sazkaya, M. (2018) Beş faktör kişilik özelliklerinin iş yaşamında yalnızlık üzerine etkisinin incelenmesi. (Turkish). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 8(1)*, 149.
- Reischmann, J. (2004). Andragogy. History, Meaning, Context, Function. <http://www.andragogy.net/> adresinden erişilmiştir.
- Robbins, S. P. (1991). *Organizational behavior: concepts, controversies, and applications*. London: Prentice Hall.
- Roberson Jr, D. N. (2005). Self-directed learning--past and present. *Online Submission*.
- Saks K. ve Leijen Ä. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 190 – 198.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları: (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sazkaya, M. K. ve Parlak, Ö. (2018). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş yaşamında yalnızlık üzerine etkisinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD), 8(1)*, 149-165.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological*

- Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Sears, E.K. (2016). *How to help students develop projects independently for self-directed learning*. (Doktora Tezi). Walden University.
- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri(5FKE)* (2. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stockdale, S. L. ve Brockett, R. G. (2010). Development of the PRO-SDLS: a measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180.
- Şad, S. N., İlhan, A. ve Poçan, S. (2016). Kesintisiz (dikişsiz) öğrenme: bir derleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-22.
- Şahin, E. ve Erden, M. (2008). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği’nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 695-706.
- Şahin, S. M. (2013). Özyönelimli matematik öğrenme tutum ölçeği’nin türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Şimşek, H. ve İlhan, E. (2019). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1896-1935
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (6. baskı). Ankara: Nobel.
- Taymur, İ., Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154-177.
- Terzi İlhan, S. (2020). *Özel gereksinimli çocuğu olan evli bireylerin kişilik özellikleri ile çift uyumları arasındaki ilişkide bağlanma yaralanmalarının aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Ünsal, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Yarnall, L., Freed, M. ve Malone, N. (2019). Self-Regulated Learning. J.J. Walcutt, S. Schatz (Ed.), *Modernizing Learning: Building the future learning ecosystem* (285-297) içinde. Washington: Government Publishing Office.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (2), 783-818

Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 21-30.



EKLER

EK 1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği

EK 2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu

EK 3. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu Kullanım İzni

EK 4. Ölçeklerin Kullanım İzni

EK 5. Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu



EK 1. Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği**Öz Yönelimli Öğrenme Ölçeği Formu**

Değerli Katılımcı, Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğrenme ihtiyacı duyduğum bir konuyu öğrenmenin bir yolunu bulurum.					
2.	Öğrenmek istediğim konulara ilişkin bilgilere ulaşmanın farklı yollarını bulurum.					
3.	Ödevlerimi zamanında teslim ederim.					
4.	Öğrenmelerim konusunda potansiyelim farkındayım.					
5.	İlgimi çeken bir konuyu öğrenirken karşılaşıcağım zorluklar beni yıldırmaz.					
6.	Bir şeyi öğrenmeye karar verdiğimde, meşguliyetlerimin bir önemi yoktur.					
7.	Bulduğum ortamda bir şeyler anlatmak için fırsat kollarım.					
8.	Kendi kendime öğrendiğim konuları, başkaları ile tartışırım					
9.	Öğrenme performansım yeterli olduğunda, kendi çabalarım sayesinde olduğunu düşünürüm.					
10.	Bireysel çalışma yapmak konusunda yeterliyimdir.					
11.	Öğrenmelerim konusunda başkalarınınkinden çok kendi değerlendirmemi önemserim.					
12.	İhtiyacım olan bilgi/becerileri öğrenirken kullanacağım stratejileri kendim belirlerim.					
13.	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerken sorumluluk bana aittir.					
14.	Öğrenme ihtiyaçlarımı kendim belirlerim.					
15.	Öğrendiğim bir konuda ne kadar yeterli olduğumu değerlendirebilirim.					

16.	Kendi kendime öğrendiğim bilgilerin işe yararlılığını test ederim.					
17.	Öğrenmelerim konusunda kendi kendimi değerlendiririm.					
18.	Okulda verilen ödevler dışında, öğrenmek için araştırdığım konular vardır.					



EK 2. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu

(BFI)

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.

- 1 = Hiç katılmıyorum
2 = Biraz katılmıyorum
3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
4 = Biraz katılıyorum
5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi biri olarak görüyorum

- | | |
|---|---|
| ___ 1. Konuşkan | ___ 23. Tembel olma eğiliminde olan |
| ___ 2. Başkalarında hata arayan | ___ 24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan |
| ___ 3. İşini tam yapan | ___ 25. Keşfeden, icat eden |
| ___ 4. Bunalımlı, melankolik | ___ 26. Atılgan bir kişiliğe sahip |
| ___ 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan | ___ 27. Soğuk ve mesafeli olabilen |
| ___ 6. Ketum/vakur | ___ 28. Görevi tamamlanuncaya kadar sebat edebilen |
| ___ 7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan | ___ 29. Dakikası dakikasına uymayan |
| ___ 8. Biraz umursamaz | ___ 30. Sanata ve estetik değerlere önem veren |
| ___ 9. Rahat, stresle kolay baş eden | ___ 31. Bazen utangaç, çekingen olan |
| ___ 10. Çok değişik konuları merak eden | ___ 32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan |
| ___ 11. Enerji dolu | ___ 33. İşleri verimli yapan |
| ___ 12. Başkalarıyla sürekli didişen | ___ 34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen |
| ___ 13. Güvenilir bir çalışan | ___ 35. Rutin işleri yapmayı tercih eden |
| ___ 14. Gergin olabilen | ___ 36. Sosyal, girişken |
| ___ 15. Maharetli, derin düşünen | ___ 37. Bazen başkalarına kaba davranabilen |
| ___ 16. Heyecan yaratabilen | ___ 38. Planlar yapan ve bunları takip eden |
| ___ 17. Affedici bir yapıya sahip | ___ 39. Kolayca sinirlenen |
| ___ 18. Dağınık olma eğiliminde | ___ 40. Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen |
| ___ 19. Çok endişelenen | ___ 41. Sanata ilgisi çok az olan |
| ___ 20. Hayal gücü yüksek | ___ 42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven |
| ___ 21. Sessiz bir yapıda | ___ 43. Kolaylıkla dikkati dağılan |
| ___ 22. Genellikle başkalarına güvenen | ___ 44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili |

Lütfen kontrol ediniz: Bütün ifadelerin önüne bir rakam yazdınız mı?

EK 3. Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu Kullanım İzni



emine deniz Kayhan

Alıcı: nebisumer

4 Ara 2020 Cum 22:18



Sayın Prof. Dr. Nebi SÜMER hocam, Merhaba
Ben Emine Deniz KAYHAN. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK danışmanlığında yüksek lisans tez öğrencisiyim.
Taraflarımızca Türkçeye uyarlanan Beş Faktörlü Kişilik Envanterini (BFI), izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.
Müsaade ederseniz çok mutlu olacağım. Şimdiden çok teşekkür ederim
Saygılarımla,
Emine Deniz KAYHAN



Nebi Sumer

1>

Alıcı: ben

4 Ara 2020 Cum 23:23



Memnuniyetle kullanabilirsiniz..
İyi çalışmalar
NS

NEBİ SÜMER
ÖĞRETİM ÜYESİ
FACULTY MEMBER

Sabancı Üniversitesi

3 - İstanbul



...



EK 5. Etik Kurul Değerlendirme ve Karar Formu



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Emine Deniz KAYHAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	10.02.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmannın Adı	Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İktisadi ve İdari Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Makam Odası	04.03.2021	13:00
Karar No	Karar Tarihi	04.03.2021	
	Karar No	2021/1/37	
Karar Sonucu	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	<input checked="" type="checkbox"/> Oybirliği	
	<input type="checkbox"/> Ret	<input type="checkbox"/> Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Emine Deniz KAYHAN ait "Farklı Düzeydeki Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönelimli Öğrenme Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna,
Oy birliğiyle karar verilmiştir.

**Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN**

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Emine Deniz KAYHAN

Eğitim Durumu

Lisans: Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Eğitimi/Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

Cumhuriyet Ortaokulu	2016-2016
Mucur Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	2016-2017
Mucur Şeyh Edebali Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2017-(Halen)