

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME VE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE ÖZ
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA
YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve Gül MAZİ

İstanbul
Aralık-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME VE YAŞAM
BOYU ÖĞRENME İLE ÖZ YETERLİKLERİNİN
İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve Gül MAZİ

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Aralık-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ (Islak İmza)

Üye Doç. Dr. Gülten Feryal GÜNDÜZ (Islak İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ (Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme ile Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Merve Gül MAZI

ÖN SÖZ

Öğrenme yaşam boyu süren bir eğilim süreci şeklinde ilerleme göstermektedir. Özellikle günümüzde gelişen ve değişen teknoloji, bilim ve bilgi ile birlikte her bireyin kendi kendine öğrenmelerine yardımcı olabilecek çalışmalar yapılmalıdır. Yaşam boyunca yeni bilgiler öğrenilmesi için bireyin kendi kendine bilgiye ulaşması önemlidir. Bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini sürdürebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları gereklidir. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik ile kendisini güdüleyerek yaşam boyu öğrenmesi ve bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmalıdır. Bu nedenle araştırmanın problemi, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında desteğini, hoşgörüsünü ve dualarını hiç esirgemeyen, verdiği motivasyon cümleleriyle daha çok azimle çalıştığım, lisans ve yüksek lisans eğitimlerim sırasında olduğu gibi bu süreç içinde de birçok şey öğreten ve kendi kendime öğrenmem için destek sağlayan, tez için yoğun bir tempoda çalıştığımız değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ hocama sonsuz teşekkürlerimi ve minnet duygularımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sırasında ileri istatistik dersini veren, ders sırasında birçok bilgi öğrettiği için ve aynı zamanda tez sırasında ölçek geliştirirken istatistiksel analiz kısımlarında fikir danıştığımız değerli dekan hocamız Sayın Prof. Dr. İbrahim GÜNEY hocama teşekkürlerimi sunarım.

Üniversiteye başladığım zamanlarda akademik alana olan isteğimi fark eden, bana akademik araştırma yapmayı daha çok sevdiren, ilk araştırmamı beraber yaptığımız ve desteğini hep hissettiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ hocama teşekkür ederim.

Lisans eğitimim sürecinde öğrenmemiz konusunda emek veren, öğrettikleriyle gelişimime katkıda bulunan ve bulunmaya devam eden, desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT hocama teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitim dönemlerinde öğretmenim olan, bugünlere gelmemde emeği olan, öğrettikleriyle ufkumu açan ve desteğini hiç esirgemeyen değerli hocam ve tez jürim Sayın Dr. Öğr. Üyesi Enver ULAŞ hocama teşekkür ederim.

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında maddelerin uzman görüşüne sunulması için görüşlerini aldığım ve verdikleri değerli görüşlerle araştırmaya katkıda bulunan, Sayın Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN, Sayın Ölçme Değerlendirme Uzmanı Şevki Yetkin ODABAŞI, Sayın Dr. ELİF SARICAN, Dr. Bengi BİRGİLİ hocalarıma ve ölçek geliştirme aşamasında maddelerin uzman görüşüne sunulması için verdiği görüşlerin yanında aynı zamanda tez araştırmamda jüri üyesi olan, değerli görüşleriyle tezim için katkıda bulunan ve tez konumu belirlerken çalışmalarından ilham aldığım Sayın Doç. Dr. Gülten Feryal GÜNDÜZ hocama teşekkür ederim.

Araştırmamda Türkçeye uyarlamış oldukları “yaşam boyu öğrenme ölçeğini” araştırmamda kullanmama izin veren Sayın Doç. Dr. Melih ENGİN, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hakan KÖR ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Hasan ERBAY hocalarım ile Türkçeye uyarlamış oldukları “genel özyeterlilik ölçeğini” araştırmamda kullanmama izin veren Sayın Prof. Dr. Fatma YILDIRIM ve Sayın Doç. Dr. İnci ÖZGÜR İLHAN hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın bulgular kısmındaki tabloların sayfa yapısını oluşturmamda desteği için Sayın Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Ahmet Ali GÜNDOĞDU hocama teşekkür ederim.

Araştırmadaki verileri toplama hususunda öğrencilere ulaşmamda desteğini esirgemeyen, verdiği motivasyon cümleleri ve duaları için Sayın Laborant Serdar UTAR hocama teşekkür ederim.

Araştırmadaki verileri toplama sürecinde zaman ayırıp veri toplama araçlarının doldurulması konusunda destek veren İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi öğrencilerine teşekkür ederim. Ayrıca derslerinde veri toplama araçlarını uygulamam için fırsat veren İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi akademisyenlerine teşekkür ederim.

Sunduğu çalışma imkânları nedeniyle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi kütüphanesine ve Fatih Belediyesi Medrese Davutpaşa' ya teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, beni bugünlere getiren, eğitim öğretim hayatım boyunca her süreçte olduğu gibi tez yazma sürecimde de beni her daim destekleyen, motive eden, dualarını eksik etmeyen, varlıklarıyla daha çok güçlü hissettiğim annem Fatma MAZI ve babam Mesut MAZI' ya her zaman yanımda oldukları için, güvendikleri için, destekleri için, bu süreçte gösterdikleri sabır ve anlayış için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine ablam İlknur MAZI ve kardeşlerim Ömer Faruk MAZI ile Esma Zehra MAZI' ya güvendikleri için ve destekleri için teşekkür ederim. Aynı zamanda bu süreçte desteklerini hep hissettiğim ve dualarını esirgemeyen teyzemden daha öte ikinci annem Yıldız TANIK, anneannem Hatice AYYILDIZ, dedem Masum AYYILDIZ ile halam Sevgi MAZI' ya teşekkür ederim. Aynı zamanda şu an aramızda olmayan ve yüksek lisans eğitimime başlayana kadar desteklerini hep hissettiğim ve dualarını esirgemeyen, hayatta olsalardı benimle çok gurur duyacaklarını bildiğim dedem Mustafa MAZI ve babaannem Edibe MAZI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum ve özlemle anıyorum... Buraya isimlerini yazmadan eksik hissedeceğim arkadaştan öte kardeşlerim Nuran ER ve Seher OĞUZ' a yanımda oldukları için ve destekleri için teşekkür ederim. Yine bu süreçte beni destekleyen çok uzun yazmamak adına isimlerini belirtmediğim teyzeme, dayılarıma, halalarım, amcama, arkadaşlarıma, tüm aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Merve Gül MAZI
İstanbul-2022

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME İLE ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Merve Gül MAZI

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKICI

Aralık, 2022 - 579 Sayfa

Bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunun belirlenmesi; ikinci aşamada, üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi; üçüncü aşamada, kendi kendine öğrenme ölçeği, yaşam boyu öğrenme ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca belirtilen ölçeklerin kişisel bilgi formu doğrultusunda, çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bütün verileri İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinden elde edilmiştir. Araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında, literatür taraması yapılmış ve üniversite öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu aşama nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 21 lisans öğrencisi ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında “bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” ve “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerine yönelik “kendi kendine öğrenme ölçeği”

geliştirilmiştir. Bu aşama nicel araştırma yöntemi ve betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada ayrı ayrı veriler toplanmıştır. Araştırmanın pilot uygulamasına ilişkin araştırmanın verileri 29 üniversite öğrencisi ile elde edilmiştir. Asıl uygulamanın açımlayıcı faktör analizine ilişkin araştırmanın verileri 370 üniversite öğrencisi ile elde edilmiştir. Asıl uygulamanın doğrulayıcı faktör analizine ilişkin araştırmanın verileri 482 üniversite öğrencisi ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında “pilot uygulamaya ilişkin kişisel bilgi formu”, “asıl uygulamaya ilişkin kişisel bilgi formu” ve “kendi kendine öğrenme ölçeği taslak maddeleri” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, AFA için IBM SPSS Statistics 22 paket programı, DFA için AMOS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kendi kendine öğrenme ölçeğinin geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve kullanışlılık özellikleri incelenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında, kendi kendine öğrenme ölçeği, yaşam boyu öğrenme ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği arasındaki ilişkilerin incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca belirtilen ölçeklerin kişisel bilgi formu doğrultusunda, çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu aşama nicel araştırma yöntemi ve korelasyonel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 1056 lisans öğrencisi ile elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında “kişisel bilgi formu”, “kendi kendine öğrenme ölçeği”, “yaşam boyu öğrenme ölçeği” ve “genel özyeterlilik ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerinde LSD ve Games Howell çoklu karşılaştırma testleri, pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda: Araştırmanın nitel aşamasında; literatür taraması ve içerik analizi ile elde edilen maddeler sonucunda “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” isimleri altında dört tema olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında; kendi kendine öğrenme ölçeği (KKÖ), 16 madde ve 2 alt ölçekten [“kendi kendine öğrenme farkındalığı (10 madde)” ve “kendi kendine öğrenme yeterliği (6 madde)”] oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. KMO (0,929) ve Bartlett's Testi (3298,175) sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 16 maddenin toplam varyansın %58,796’sını açıkladığı ve bu miktarının yeterli olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği testi sonuçlarına göre modelin verilerle uyumlu olduğu

bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeğinin güvenirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuştur. Araştırmanın nicel aşamasında; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanlarının; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim görülen fakülte, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı; spor faaliyetiyle uğraşma, sanat faaliyetiyle uğraşma, değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği puanlarının; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim görülen fakülte, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme puanları, yaşam boyu öğrenme puanları ve genel özyeterlilik puanları arasındaki ikili korelasyonlarda pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği birlikte yaşam boyu öğrenme ölçeğini yordadığı; yaşam boyu öğrenme ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği birlikte kendi kendine öğrenme ölçeğini yordadığı bulunmuştur. Son olarak, araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kendi Kendine Öğrenme, Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı, Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği, Yaşam Boyu Öğrenme, Öz Yeterlik, Karma Yöntem, Ölçek Geliştirme, Üniversite Öğrencileri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF STUDENTS' SELF-LEARNING AND LIFELONG LEARNING AND SELF-EFFICIENCY: A MIXED METHOD RESEARCH

Merve Gül MAZI

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

December, 2022 - 579 Pages

This research consists of three stages. The first stage determined the needs and perceptions of university students regarding self-learning; the second stage was the development of a self-learning scale for university students; the third stage aimed to examine the relationships between the self-learning scale, lifelong learning scale, and general self-efficacy scale. In addition, it was examined whether the specified scales differed in terms of various variables in line with the personal information form. In line with these purposes, the research's primary purpose was to examine the relationships between university students' self-learning skills, lifelong learning skills, and self-efficacy. All research data were obtained from university students at Istanbul Sabahattin Zaim University. In the research, exploratory sequential design, one of the mixed method research designs, was used. A literature review was done in the first stage of the research, and a semi-structured interview form was applied to university students. This stage was carried out with qualitative and phenomenological research methods. The data of the study were obtained from 21 undergraduate students. "Informed, voluntary consent form" and "semi-structured interview form" were used to collect data. The content analysis method was used in the analysis of the data. In the second stage of the research, a "self-learning scale" was developed for university students. This stage was carried out in the quantitative research method and descriptive survey model. At this stage, separate data were collected. The research

data related to the pilot application of the research were obtained from 29 university students. The research data on the exploratory factor analysis of the actual application were obtained from 370 university students. The research data on confirmatory factor analysis of the actual application were obtained from 482 university students. "Personal information form regarding the pilot application," "personal information form regarding the actual application," and "self-learning scale draft items" were used to collect data. In the statistical analysis of the data, IBM SPSS Statistics 22 package program was used for EFA, and the AMOS program was used for CFA. The data's validity, reliability, item analysis, and usefulness properties of the self-learning scale were examined. In the third stage of the research, the relationships between the self-learning scale, the lifelong learning scale, and the general self-efficacy scale were examined. In addition, the differentiation status of the scales in terms of various variables was examined in line with the personal information form. This stage was carried out with quantitative and correlational research methods. The data of the study were obtained from 1056 undergraduate students. "Personal information form," "self-learning scale," "lifelong learning scale," and "general self-efficacy scale" were used to collect data. IBM SPSS Statistics 22 package program was used in the statistical analysis of the data. In the data analysis, independent group t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc analysis techniques, LSD and Games Howell multiple comparison tests, Pearson product-moment correlation analysis, and regression analysis were used.

In the qualitative research phase, the items obtained through literature review and content analysis were classified into four themes: "cognitive self-awareness, affective self-awareness, cognitive self-efficacy, and affective self-efficacy." In the scale development phase of the research, the self-learning scale (SLS), a measurement tool consisting of 16 items and two sub-scales ["self-learning awareness (10 items)" and "self-learning efficacy (6 items)"], was obtained. It was concluded that the results of KMO (0.929) and Bartlett's Test (3298.175) were suitable for factor analysis. It was concluded that 16 items explained 58.796% of the total variance, which was sufficient. According to the goodness of fit test results, it was found that the model was compatible with the data. The Cronbach Alpha coefficient, determined as a result of the reliability analysis of the self-learning scale, was found to be 0.896. In the quantitative phase of the research, the self-learning scale scores of university students;

did not differ according to gender, level of education, and engaging in art activities. It was found that it differed according to the variables of the faculty attended, GPA score, mother's education level, father's education level, family attitude, daily study time in general, and engaging in sports activities. Lifelong learning scale scores of university students did not differ according to the variables of gender, class level of education, faculty of education, GPA score, mother's education level, father's education level, family attitude, and generally the daily study time. It was found that the variables differed according to the variables of dealing with sports and artistic activities. University students' general self-efficacy scale scores did not differ according to gender, grade level of education, GPA score, mother's education level, father's education level, and dealing with artistic activities. It was found that it differed according to the variables of the faculty attended, family attitude, daily study time in general, and engaging in sports activities. It was found that there was a positive, moderate relationship strength and a statistically significant relationship in the bilateral correlations between university students' self-learning scores, lifelong learning scores, and general self-efficacy scores. The self-learning scale and general self-efficacy scale predicted the lifelong learning scale; It was found that the lifelong learning scale and the general self-efficacy scale predicted the self-learning scale. Finally, suggestions for practitioners and researchers were presented within the framework of the results obtained from the study.

Keywords: Self-Learning, Self-Learning Awareness, Self-Learning Efficacy, Lifelong Learning, Self-Efficacy, Mixed Method, Scale Development, University Students.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxxviii
GRAFİKLER LİSTESİ	xxxix
KISALTMALAR LİSTESİ	xli
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.2.1. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4 Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM	12
KENDİ KENDİNE ÖĞRENME, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖZ YETERLİK	12
2.1. Kendi Kendine Öğrenme.....	12
2.1.1. Kendi Kendine Öğrenme Tanımları.....	13
2.1.2. Kendi Kendine Öğrenme Modelleri.....	15
2.1.3. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Amacı.....	17
2.1.4. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Önemi	17
2.1.5. Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Geliştirme İlkeleri.....	17
2.1.6. Kendi Kendine Öğrenme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri	19
2.1.7. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Avantajları ve Faydaları	22
2.1.8. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Dezavantajları	24
2.1.9. Öğretmen Yönlendirmeli Öğrenme ve Kendi Kendine Öğrenmenin Farkları. 25	
2.1.10. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Teşvik Edilmesi ve Desteklenmesi....	26
2.1.10.1. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Desteklenmesinde Öğrenciye Düşen Görevler	27
2.1.10.2. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Desteklenmesinde Eğitimcilere Düşen Görevler	28
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme	30
2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Tanımları	31
2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı	32
2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi	32
2.2.4. Yaşam boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri	33
2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisinin Avantajları ve Faydaları	34
2.3. Öz yeterlik.....	35
2.3.1. Öz yeterlik Tanımları	36
2.3.2. Öz Yeterliğin Önemi	37

2.3.3. Öz Yeterliğin İlkeleri	38
2.3.4. Öz yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	40
2.3.5. Öz yeterliğin Avantajları ve Faydaları	40
2.4. İlgili Araştırmalar	41
2.4.1. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	41
2.4.1.1. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	41
2.4.1.2. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	42
2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	43
2.4.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	43
2.4.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	45
2.4.3. Öz yeterlik İle İlgili Araştırmalar	46
2.4.3.1. Öz yeterlik İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	46
2.4.3.2. Öz yeterlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	49
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.1.1. Araştırmanın Birinci Aşaması: Araştırmanın Nitel Aşaması.....	51
3.1.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi.....	51
3.1.1.2. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli	51
3.1.1.3. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem	51
3.1.1.4. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları	53
3.1.1.5. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması	54
3.1.1.6. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	58
3.1.1.7. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik.....	59
3.1.2. Araştırmanın İkinci Aşaması: Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşaması	60

3.1.2.1. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi	60
3.1.2.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli...	61
3.1.2.3. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem.....	61
3.1.2.4. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları	63
3.1.2.5. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması	65
3.1.2.6. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	67
3.1.3. Araştırmanın Üçüncü Aşaması: Araştırmanın Nicel Aşaması.....	71
3.1.3.1. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi	71
3.1.3.2. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli.....	71
3.1.3.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem.....	71
3.1.3.4. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları.....	72
3.1.3.5. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması.....	75
3.1.3.6. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	76
3.1.3.7. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlilik:	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	90
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	90
4.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.1.1. Nitel Araştırmanın Demografik Verileri: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Demografik Bilgiler.....	90
4.1.2. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üniversite Öğrencilerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorulara İlişkin Yanıtları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	92
4.1.2.1. Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir? Sorusuna İlişkin Bulgular	94
4.1.2.2. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	95

4.1.2.3. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular..	98
4.1.2.4. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	100
4.1.2.5. Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	102
4.1.2.6. Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.1.2.7. Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular	107
4.1.3. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucunda Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	109
4.1.3.1. Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	110
4.1.3.2. Öğrenme Becerileri Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular .	114
4.1.3.3. Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular	115
4.1.3.4. Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular	116
4.1.4. Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan “Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular	117
4.1.5. Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan “Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular	121
4.1.5.1. Nitel Araştırmanın Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	121
4.1.5.2. Nitel Araştırmanın Güvenilirliğine İlişkin Bulgular	124
4.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
4.2.1. Ölçek Geliştirme Aşamasının Birinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Geçerlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	127

4.2.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular.....	127
4.2.1.2. Görünüş Geçerliğine İlişkin Bulgular	145
4.2.1.3. Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular	147
4.2.2. Ölçek Geliştirme Aşamasının İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Güvenirlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	190
4.2.3. Ölçek Geliştirme Aşamasının Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Madde Analizi Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	191
4.2.3.1. Ayırt Edicilik Değerlerine İlişkin Bulgular	193
4.2.4. Ölçek Geliştirme Aşamasının Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Kullanışlılık Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	197
4.2.4.1. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Kullanışlılığı İle İlgili Bulgular..	198
4.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	199
4.3.1. Nicel Araştırmanın Demografik Verileri: Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Demografik Bilgiler	199
4.3.2. Nicel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanı ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları; “Cinsiyet, Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, AGNO Puanı, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Aile Tutumu, Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi, Spor Faaliyetiyle Uğraşma, Sanat Faaliyetiyle Uğraşma” Değişkenlerine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	203
4.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	204
4.3.2.2. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	208
4.3.2.3. Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular	216
4.3.2.4. AGNO Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular.....	265
4.3.2.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	283
4.3.2.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	299
4.3.2.7. Aile Tutumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	314
4.3.2.8. Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular	328

4.3.2.9. Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	351
4.3.2.10. Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Bulgular	356
4.3.3. Nicel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	361
4.3.4. Nicel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	363
4.3.5. Nicel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	368
4.3.6. Nicel Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	371
4.3.7. Nicel Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular	374

BEŞİNCİ BÖLÜM 378

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 378

5.1. Sonuç ve Tartışma..... 378

5.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 378

5.1.1.1. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üniversite Öğrencilerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorulara İlişkin Yanıtları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1.2. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucunda Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1.3. Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1.4. Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan “Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	389
5.1.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	393
5.1.2.1. Ölçek Geliştirme Aşamasının Birinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Geçerlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma..	393
5.1.2.2. Ölçek Geliştirme Aşamasının İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Güvenirlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	409
5.1.2.3. Ölçek Geliştirme Aşamasının Üçüncü Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Madde Analizi Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	410
5.1.2.4. Ölçek Geliştirme Aşamasının Dördüncü Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Kullanışlılık Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	412
5.1.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	414
5.1.3.1. Nicel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanı ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları; “Cinsiyet, Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, AGNO Puanı, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Aile Tutumu, Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi, Spor Faaliyetiyle Uğraşma, Sanat Faaliyetiyle Uğraşma” Değişkenlerine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	415
5.1.3.2. Nicel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	460
5.1.3.3. Nicel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	461
5.1.3.4. Nicel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	463

5.1.3.5. Nicel Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	464
5.1.3.6. Nicel Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	465
5.2. Öneriler	467
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	467
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	469
KAYNAKÇA	472
EKLER.....	493
Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi.....	493
Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri	495
Ek 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	497
Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	498
Ek 5: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Dil ve Anlatım Yönünden Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu.....	500
Ek 6: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu	507
Ek 7: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler.....	514
Ek 8: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	515
Ek 9: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Taslak Maddeler.....	517
Ek 10: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Ölçeğin Değerlendirilmesine Yönelik Sorular	519
Ek 11: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler.....	520

Ek 12: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	521
Ek 13: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Ölçek Maddeleri.....	522
Ek 14: Araştırmanın Nicel Aşmasına İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler	524
Ek 15: Araştırmanın Nicel Aşmasına İlişkin Kişisel Bilgi Formu.....	525
Ek 16: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği	526
Ek 17: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği.....	527
Ek 18: Genel Özyeterlilik Ölçeği.....	528
EK 19: Değişkenler Arasında Doğrusal İlişki Olmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları.....	529
EK 20: “Tahminlere ait hatalar normal dağılmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları.....	532
EK 21: “Eş varyanslılık (homoskedastiklik) olmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları.....	534
ÖZGEÇMİŞ.....	535

TABLÖLAR LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Katılımcılara İlişkin Bilgiler	52
Tablo 3.2: Literatür Taramasında Kullanılan Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Araştırma Siteleri	55
Tablo 3.3: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Katılımcılara İlişkin görüşme süreleri.....	57
Tablo 3.4: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamada Sorulan Sorular	68
Tablo 3.5: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu	77
Tablo 3.6: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları	79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	90
Tablo 4.2: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	90
Tablo 4.3: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	91
Tablo 4.4: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	91
Tablo 4.5: Araştırmada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	92

Tablo 4.6: Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	94
Tablo 4.7: Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar ..	95
Tablo 4.8: Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	98
Tablo 4.9: Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	100
Tablo 4.10: Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	102
Tablo 4.11: Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	105
Tablo 4.12: Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar	107
Tablo 4.13: İçerik Analizinde Belirlenen Temalara Ait Bilgiler	109
Tablo 4.14: Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	110
Tablo 4.15: Öğrenme Becerileri Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	114
Tablo 4.16: Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	115
Tablo 4.17: Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri	116
Tablo 4.18: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalara İlişkin Sonuçlar	117
Tablo 4.19: Nitel Araştırmaların Geçerliği ve Güvenirliği İçin Kullanılabilecek Yöntemler	121
Tablo 4.20: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	130

Tablo 4.21: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	131
Tablo 4.22: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	131
Tablo 4.23: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	132
Tablo 4.24: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölümün Alan Türü Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	132
Tablo 4.25: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Ek Bölüm Okuma Durumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	133
Tablo 4.26: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	133
Tablo 4.27: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	133
Tablo 4.28: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	134
Tablo 4.29: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	134
Tablo 4.30: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	135
Tablo 4.31: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	135
Tablo 4.32: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Aile Tutumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	136
Tablo 4.33: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	136
Tablo 4.34: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	136

Tablo 4.35: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	137
Tablo 4.36: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Durumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	137
Tablo 4.37: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	137
Tablo 4.38: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okumaktan Hoşlanma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	138
Tablo 4.39: Ölçeği Kaç Dakikada Tamamladınız? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	138
Tablo 4.40: Hangi Soruları Anlamakta Zorlandınız? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular	139
Tablo 4.41: İmla Hatası Olduğunu Düşündüğünüz Madde Var Mı? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular	140
Tablo 4.42: Sizce Maddeler Okunabilir Mi? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular.....	141
Tablo 4.43: Genel Olarak Ölçek Hakkında Söylemek İstedikleriniz Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular	142
Tablo 4.44: 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler.....	144
Tablo 4.45: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi İçin Deneme Çalışmaları	150
Tablo 4.46: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	151
Tablo 4.47: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	151
Tablo 4.48: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	152
Tablo 4.49: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	152

Tablo 4.50: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	154
Tablo 4.51: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	154
Tablo 4.52: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	154
Tablo 4.53: Açıklayıcı Faktör Analizi Verilerine Göre Kendine Öğrenme Ölçeği Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu.....	156
Tablo 4.54: KMO ve Barlett's Test Değerleri (İlk Analiz Sonucu).....	157
Tablo 4.55: Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer ve Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlk Analiz Sonucu)	159
Tablo 4.56: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (İlk Analiz Sonucu)	159
Tablo 4.57: Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bileşen Korelasyon Matrisi	164
Tablo 4.58: KMO ve Barlett's Testi Değerleri (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu)	164
Tablo 4.59: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu).....	165
Tablo 4.60: Korelasyon Matrisi Tablosunda Aralarında Yüksek Düzeyde İlişki Gösteren Maddeler	168
Tablo 4.61: Oransal Ortak Etken Varyans Tablosu	169
Tablo 4.62: KMO ve Barlett's Testi Değerleri (Son Hali).....	170
Tablo 4.63: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (Son Hali)	171
Tablo 4.64: Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer ve Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer Sonuçlarının Karşılaştırılması (Son hali).....	172
Tablo 4.65: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Örüntü Katsayıları Tablosu.....	173
Tablo 4.66: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Örüntü Katsayıları, Yapı Katsayıları ve Oransal Ortak Etken Varyans Tablosu.....	174
Tablo 4.67: Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Alt Boyutlara İlişkin Maddeler	176
Tablo 4.68: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Eski ve Yeni Madde Numaraları	177

Tablo 4.69: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	178
Tablo 4.70: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	178
Tablo 4.71: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	178
Tablo 4.72: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	179
Tablo 4.73: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	180
Tablo 4.74: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	181
Tablo 4.75: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	181
Tablo 4.76: Doğrulayıcı Faktör Analizi Veri Setine İlişkin Analizden Çıkarılan Veriler ve Uzaklık Değerleri	183
Tablo 4.77: Doğrulayıcı Faktör Analizi Veri Setine İlişkin Normallik Değerlendirmesi	184
Tablo 4.78: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine Göre Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu	185
Tablo 4.79: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri.....	185
Tablo 4.80: Uyum İyiliği Değerleri ve Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri	187
Tablo 4.81: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	188
Tablo 4.82: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	191
Tablo 4.83: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Madde Analizi Sonuçları.....	192

Tablo 4.84: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 4.85: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Ayırt Edicilik Değerlerini Belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	195
Tablo 4.86: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Değerlerini Belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	196
Tablo 4.87: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Kullanışlılık Özelliğine İlişkin Sonuçlar.....	198
Tablo 4.88: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	199
Tablo 4.89: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	199
Tablo 4.90: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	200
Tablo 4.91: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	200
Tablo 4.92: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	201
Tablo 4.93: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	201
Tablo 4.94: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Aile Tutumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	201
Tablo 4.95: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	202
Tablo 4.96: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	202
Tablo 4.97: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler	203

Tablo 4.98: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	204
Tablo 4.99: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	205
Tablo 4.100: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	206
Tablo 4.101: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	208
Tablo 4.102: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	209
Tablo 4.103: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	210
Tablo 4.104: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	211
Tablo 4.105: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	212
Tablo 4.106: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	213
Tablo 4.107: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	214
Tablo 4.108: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	215
Tablo 4.109: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	216

Tablo 4.110: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	218
Tablo 4.111: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	223
Tablo 4.112: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	225
Tablo 4.113: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	230
Tablo 4.114: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	232
Tablo 4.115: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	238
Tablo 4.116: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	239
Tablo 4.117: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları ..	241
Tablo 4.118: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	246
Tablo 4.119: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	247
Tablo 4.120: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	253

Tablo 4.121: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	254
Tablo 4.122: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	259
Tablo 4.123: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	261
Tablo 4.124: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	265
Tablo 4.125: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları	267
Tablo 4.126: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	270
Tablo 4.127: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları.....	271
Tablo 4.128: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	274
Tablo 4.129: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları.....	275
Tablo 4.130: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	278
Tablo 4.131: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	279

Tablo 4.132: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	280
Tablo 4.133: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	281
Tablo 4.134: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	282
Tablo 4.135: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	283
Tablo 4.136: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	284
Tablo 4.137: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	286
Tablo 4.138: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	288
Tablo 4.139: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	290
Tablo 4.140: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	291
Tablo 4.141: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	293
Tablo 4.142: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	294

Tablo 4.143: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	295
Tablo 4.144: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	296
Tablo 4.145: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	298
Tablo 4.146: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	299
Tablo 4.147: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	300
Tablo 4.148: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	302
Tablo 4.149: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	303
Tablo 4.150: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	305
Tablo 4.151: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	306
Tablo 4.152: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	308
Tablo 4.153: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	309

Tablo 4.154: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	311
Tablo 4.155: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	312
Tablo 4.156: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	313
Tablo 4.157: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	314
Tablo 4.158: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları ..	315
Tablo 4.159: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	316
Tablo 4.160: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	317
Tablo 4.161: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları	318
Tablo 4.162: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	319
Tablo 4.163: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	320
Tablo 4.164: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	321
Tablo 4.165: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	323

Tablo 4.166: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	324
Tablo 4.167: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	325
Tablo 4.168: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	326
Tablo 4.169: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	327
Tablo 4.170: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	328
Tablo 4.171: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	330
Tablo 4.172: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	332
Tablo 4.173: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	334
Tablo 4.174: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	336
Tablo 4.175: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları	337
Tablo 4.176: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	340

Tablo 4.177: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	341
Tablo 4.178: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	342
Tablo 4.179: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	345
Tablo 4.180: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	346
Tablo 4.181: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	347
Tablo 4.182: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları	348
Tablo 4.183: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	351
Tablo 4.184: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	353
Tablo 4.185: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	354
Tablo 4.186: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	356
Tablo 4.187: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	358

Tablo 4.188: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	359
Tablo 4.189: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	361
Tablo 4.190: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları.....	364
Tablo 4.191: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	369
Tablo 4.192: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordama Düzeylerini Belirlemek Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	372
Tablo 4.193: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordama Düzeylerini Belirlemek Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	375

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Keşfedici Ardışık Desen Basamakları50	50
Şekil 3.2: Araştırma Süreci Basamaklarına İlişkin Diyagram50.....	50
Şekil 4.1: Horn Paralel Analizi (İlk Analiz Sonucu)163.....	163
Şekil 4.2: Horn Paralel Analizi (Son Analiz Sonucu)173.....	173
Şekil 4.3: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı189.....	189

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1: Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına Ait Frekans ve Yüzde Grafiği.....	110
Grafik 4.2: Scree Plot Grafiği (İlk Analiz Sonucu).....	161
Grafik 4.3: Scree Plot Grafiği (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu).....	167
Grafik 4.4: Scree Plot Grafiği (Son hali).....	172
Grafik ek.1: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği.....	530
Grafik ek.2: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği.....	530
Grafik ek.3: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği.....	531
Grafik ek.4: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği.....	531
Grafik ek.5: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Histogram Grafiği.....	532
Grafik ek.6: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan P- P Plot Grafiği.....	532
Grafik ek.7: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Histogram Grafiği.....	533
Grafik ek.8: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan P- P Plot Grafiği.....	533

Grafik ek.9: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Scatterplot Grafiği.....534

Grafik ek.10: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Scatterplot Grafiği.....534



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

KKÖ: Kendi Kendine Öğrenme

KKÖF: Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı

KKÖY: Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği

K: Katılımcı

Akt.: Aktaran

Çev.: Çeviren

Der: Derleyen

Ed.: Editör

vd.: Ve Diğerleri

AMOS: Analysis of Moment Structures

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

LSD: Least Significant Differences (En Az Anlamlı Farklar)

G. Arası: Gruplar Arası

G. İçi: Gruplar İçi

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Değeri

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı

KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

vb.: Ve Benzeri

‰: Yüzde

F: F Testi Sonucu Elde Edilen F Değeri

f: Frekans (Katılımcı Sayısı)

N: Veri Sayıları

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

t: T Testi Sonucu Elde Edilen t Değeri

$\bar{x}$: Puanların Ortalamaları

SS: Standart Sapma Değerleri

Sh_x: Standart Hata Değerleri

%geç: Geçerli Yüzde

%yığ: Kümülatif Yüzde

NG: Gerekli Diyen Uzman Sayısı

Min.: Minimum

Max.: Maksimum

c.r.: Kritik Değer

F1: Faktör 1

F2: Faktör 2

Sig.: Significance; Anlamlılık Değeri

$\bar{x}_{(i)}$: Farkına Bakılacak Değişken

$\bar{x}_{(j)}$: Farkına Bakılacak Değişkenin Farkına Bakılacağı Diğer Değişkenler

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

sd1: Serbestlik Derecesi 1

sd2: Serbestlik Derecesi 2

Welch (F): Welch Değeri

R: Korelasyon Katsayısı

R^2 : Determinasyon Katsayısı (Korelasyon Katsayısının Karesi)

Düzeltilmiş R^2 : Düzeltilmiş R kare Değeri

B: Standartlaştırılmamış BETA Değeri

β : Standartlaştırılmış BETA Değeri

İkili r: İkili Korelasyon

Kısmi r: Kısmi Korelasyon

p^a : Regresyon Analizi Sonucu Anlamlılık Değeri

p^b : ANOVA Analizi sonucu Anlamlılık Değeri

No: Numara

KKÖTOP: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

KKÖALTBYT1: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı Alt Boyutu)

KKÖALTBYT2: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği Alt Boyut)

YBOYOG: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

GenLOZYETERTOPLAM: Genel Özyeterlilik Ölçeği

GenLOZYETERBAŞLAMA: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama Alt Boyutu)

GenLOZYETERYILMAMA: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama Alt Boyutu)

GenLOZYETERSURCABISRAR: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Öğrenme yaşam boyu süren bir eğilim süreci şeklinde ilerleme göstermektedir. Bu yaşam boyu süren eğilim süreci içerisinde öğrencilerin okulda ve sınıfta öğrenmelerinden sorumlu olan kişi öğretmendir. Öğretmenler temel eğitimden yükseköğrenime kadar alan bilgilerinin öğretilmesinin yanında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarına yardımcı olur. Bu sebepten dolayı öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayacak teşviklere önem verilmesi gerekmektedir. Özellikle günümüzde gelişen ve değişen teknoloji, bilim ve bilgi ile birlikte her bireyin kendi kendine öğrenmelerine yardımcı olabilecek çalışmalar yapılmalıdır. Bilginin her geçen gün hızla çoğaldığı ve değiştiği göz önünde bulundurularak bilginin doğrudan aktarılmasının yeterli olmadığı, bireylerin kendi öğrenmelerine fırsat verilerek araştırmalar yapması, kendi öğrenmesini yönetebilmesi ve bilgiye ulaşma yollarını kazanması sağlanmalıdır. Üniversite dönemine geçişte öğrencilerin bu süreç içerisinde doğrudan bilgi almak yerine, bilgiye kendilerinin daha çok araştırma yaparak ulaşacağı bir döneme geçiş olduğu için bireylerin bu beceriye sahip olması önemlidir. Bu dönemde kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilerek daha sonraki dönemlerde kullanılabilmesi için; doğumdan başlayarak ölüme kadar süren bu becerinin, üniversite yıllarında tam olarak kazanılabilmesi önemlidir. Krasnic (2012: 119) örgün eğitimi bir basamak olarak görüp, hayattaki başarımız için kendimizi eğitmenin ve geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kendi kendine öğrenme; öğrencinin kendini yönetmesi, kontrolünü eline alması, kendi öğrenmeleri için üstlendiği sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (Fisher, King ve Tague, 2001: 516). Birey bilgiye yaşamı boyunca ihtiyaç duymaktadır. Yaşam boyunca yeni bilgiler öğrenilmesi için bireyin kendi kendine bilgiye ulaşması önemlidir. KKÖ' ye katılma yeteneği, yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir beceridir (Dynan, Cate ve Rhee, 2008: 97; Toit-Brits, 2021: 27). Yaşam boyu öğrenme; tüm yaşam boyunca öğrenme etkinlikleri, bilgi ve yeterlikleri geliştirmek olarak tanımlanmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Alan yazın incelendiğinde kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz (2020) çalışmasında, kendi kendine öğrenmeye dayalı becerilerin, yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Francom (2010: 20) çalışmasında, KKÖ ve eğitim için yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. KKÖ becerisi başarılı bir şekilde kazanılırsa, öğrencilere yaşam boyu öğrenenler olma becerisi kazandırılmış olur (Dynan, Cate ve Rhee, 2008: 96). Hızlı sosyal, politik ve ekonomik değişimin eşlik ettiği bilgi ve teknolojideki emsalsiz büyümeden dolayı her bireyde kendi kendine öğrenme becerisi ve yaşam boyu öğrenme becerisinin gelişmesi gerekmektedir (Gabrielle, Guglielmino ve Guglielmino, 2006: 25). Bu nedenle KKÖ, yaşam boyu öğrenmenin hem aracı hem de sonucu olarak kabul edilebilir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 416).

Bireyler yaşam boyu öğrenmelerini sürdürebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları gereklidir. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik ile kendisini güdüleyerek yaşam boyu öğrenmesi ve bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmalıdır. Öz yeterlik; bireylerin kendilerini yeterli, kontrol sahibi bir birey olarak görerek hedeflerine ulaşmaları konusunda kendilerine yönelik sahip oldukları tutum ve davranışlardır (Abakay, 2020: 18). Alan yazın incelendiğinde kendi kendine öğrenme ve öz yeterlik kavramının birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İsrail (2007) çalışmasında, kendi kendine öğrenme eğitiminin öğrencilerin öz yeterliğinde olumlu bir değişime yol açtığı saptanmıştır. Pilling-Cormick ve Garrison (2007: 22), öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dâhil olmaları, bunları yönetmeleri ve izlemeleri için öz yeterlilik duygusuna sahip olmaları gerektiğini belirtir ve hem kendi kendine öğrenme hem de öz yeterliliğin sorumluluk ve kontrol konularıyla bağlantılı olduğunu savunmaktadırlar. Yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik kavramlarının ilişkili olduğu

alışmalar mevcuttur. Karaduman (2015) alışmasında, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile öz yeterlikleri ilişkisinin olumlu yönde anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de niversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme leğine rastlanmamıştır. “Self-Directed Learning Readiness Scale” isimli ölçeğin orijinali Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilmiş ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kendi Kendine ğrenmeye Hazırbulunuşluk leği” bulunmaktadır. Fakat bu ölçek kendi kendine öğrenme ile ilgili sadece hazırbulunuşluğu kapsadığı için ve her ülkenin kültürel normları farklı olduğu için uyarlaması yapılan bir çalışma kullanılmamıştır. Bu araştırma içinde geliştirilmiş olan kendi kendine öğrenme ölçeğinde, hazırbulunuşluğun dışında kendi kendine öğrenmenin diğer alt boyutları da ele alınmıştır. Bu alışma üç aşamadan oluşan bir çalışmadır. Birinci aşamasında, ölçek geliştirme aşamasında yol göstermesi amacıyla detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp, öğrencilere uygulanmıştır. Böylece niversite ğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ölçek geliştirme aşamasında madde oluşturulmasında faydalanılmıştır. İkinci aşamasında, niversite ğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye yönelik becerilerini ölçebilmek için bir ölçek geliştirme çalışması planlanarak, alandaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Üniversite ğrencilerinin bilgiyi sadece almakla ve vermekle değil, kendi kendilerinin bilgiye ulaşıp öğrenebilmeleri çok önemli bir konudur. Öğrencilerin bu becerilerinin ölçülmesi ve onlara geri dönütler verilerek desteklenmeleri sağlanmalıdır. Bu becerilerini yükseltici çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenciler bu konuda güdülenmesi sağlanarak öğrenme sorumluluğu almaları sağlanmalıdır. Bilim ve teknolojidaki değişmeler ve gelişmeler neticesinde bu becerinin kazandırılması önemlidir. Çalışmanın nc aşamasında niversite ğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada öğrencilere bir kişisel bilgi formu ve üç ölçek uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler; “kendi kendine öğrenme leği, yaşam boyu öğrenme leği ve genel zyeterlilik leği” olmak üzere üç ölçek uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve kendi kendine öğrenme leği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde üç değişkenin de birlikte yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yukarıda ifade edildiği gibi birbiriyle

ilişkili bu üç değişkenin beraber kullanılarak incelenmesinin, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisine bakılarak elde edilen verilerin analizi ile birlikte sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu nedenle araştırmanın problemi, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. İkinci aşamada; üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü aşamada; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenme ölçeğinin, yaşam boyu öğrenme ölçeğinin ve genel özyeterlilik ölçeğinin kişisel bilgi formu doğrultusunda, çeşitli değişkenler açısından ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda alt problemler kısmında yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmada yer alan her bir aşama için alt problemler ayrı ayrı oluşturulmuştur.

1. Araştırmanın nitel aşamasına ilişkin alt problemleri:

1.1. Görüşmelerin gerçekleştirildiği üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin yanıtları nelerdir?

1.1.1. Kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?

1.1.2. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?

1.1.3. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?

1.1.4. Kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?

1.1.5. Kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?

1.1.6. Üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?

1.1.7. Üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?

1.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucunda elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?

1.2.1. Tüm temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?

1.2.2. Öğrenme becerileri teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?

1.2.3. Öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?

1.2.4. Öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?

1.3. Kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halinde yer alan maddeler ve bu maddelere göre belirlenmiş olan temalar nelerdir?

1.4. Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin özellikleri nelerdir?

2. Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasına ilişkin alt problemleri:

2.1. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının geçerlik özellikleri nelerdir?

2.2. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının güvenirlik özellikleri nelerdir?

2.3. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının madde analizi özellikleri nelerdir?

2.4. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının kullanışlılık özellikleri nelerdir?

3. Araştırmanın nicel aşamasına ilişkin alt problemleri:

3.1. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyut puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanı ile genel öz yeterlik ölçeği toplam ve alt boyut puanları;

3.1.1. Cinsiyet,

3.1.2. Öğrenim görülen sınıf düzeyi,

3.1.3. Öğrenim görülen fakülte,

3.1.4. AGNO puanı,

3.1.5. Anne eğitim düzeyi,

3.1.6. Baba eğitim düzeyi,

3.1.7. Aile tutumu,

3.1.8. Genel olarak günlük ders çalışma süresi,

3.1.9. Spor faaliyetiyle uğraşma,

3.1.10. Sanat faaliyetiyle uğraşma, değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.2. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.3. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.4. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.5. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordamakta mıdır?

3.6. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bireylerin ihtiyaç duydukları bilgiye, kimseden yardım almadan ulaşabilmeleri ve bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesi için kendi kendine öğrenme becerisi önem taşımaktadır. Bu becerilerin öğrencilerde var olması onların okul dışında bilgiye kendi kendilerinin ulaşmasını destekler. Bu nedenle bu becerilerin öğrencilerde geliştirilmesi bu beceriyi hayat boyu kullanabilmelerine imkân sağlar. Öğrencilerin kendi kendilerine bilgiye ulaşp, bu bilgileri kullanmaları ve analiz etmeleri önem taşımaktadır. Çevrimiçi eğitimdeki artış, araştırmacıların etkili öğrenme ve web tabanlı eğitimin öğretim stratejilerine olan etkisinin artması nedeniyle kendi kendine öğrenen öğrencilerin özelliklerini ve bu özellikleri artırıcı faktörlerini anlamak, yükseköğretim kurumlarının temel hedefi haline gelmiştir (Bracey, 2010: 1600). Üniversitelerde öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine yönelik ölçek geliştirilmesi bu yönden önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğine rastlanmamıştır. “Self-Directed Learning Readiness Scale” isimli ölçeğin orijinali Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilmiş ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” bulunmaktadır. Fakat bu ölçek kendi kendine öğrenme ile ilgili sadece hazırbulunuşluğu kapsadığı için ve her ülkenin kültürel normları farklı olduğu için uyarlaması yapılan bir çalışma bu araştırmada kullanılmamıştır. Bu araştırma içinde geliştirilmiş olan kendi kendine öğrenme ölçeğinde, hazırbulunuşluğun dışında kendi kendine öğrenmenin diğer alt boyutları da ele alınmıştır. Ayrıca ölçeğin bir uyarlama çalışması olmayıp, Türk kültürüne uygun bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanması araştırmanın diğer bir önemidir. Bundan dolayı bu çalışma alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu bakımdan çalışma özgün değer taşımaktadır. Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeği geliştirilirken öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış formu hazırlanması ölçeğin geçerlilik çalışmaları için önem arz etmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekle üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri ölçülebildiği için önemlidir.

Geliştirilen ölçeğin yanında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi yapılmıştır. Bu üç değişkenin beraber yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu üç değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyması çalışmanın diğer bir

önemidir ve özgün bir çalışma olması açısından da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmada yer alan ölçeklerin bazı değişken grupları arasındaki farklara bakılacağı için, özellikle kendi kendine öğrenme ile ilgili literatüre yeni değişkenler kazandırması bakımından da yol gösterici olacağı düşünülmektedir ve çalışmanın bir diğer önemli yanını göstermektedir. Uygulanan üç ölçek içinde bazı değişkenler literatürde hiç rastlanmamıştır. Bu değişkenler ile ilgili bulgular tezin ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır. Literatürde olan değişkenler ise her ölçek bazında tezin sonuç ve tartışma kısmında açıklanarak yeni araştırma sonuçları ortaya koyması bakımından önemli bir araştırmadır. Araştırma sonuçları çerçevesinde yapılan özgün önerilerin uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmesi araştırmanın diğer bir önemidir.

Yapılan bu çalışmanın alan yazına, bu çalışmadan sonra yapılacak olan diğer çalışmalara; özellikle deneysel ve tarama türündeki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca akademisyenlere, öğretmenlere, velilere, öğrencilere, uygulayıcılara, topluma, ölçeğin diğer ülkelerin kültürlerine göre uyarlanması dâhilinde diğer ülkelere de faydalı bir çalışma olacağı ve yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

- 1) Araştırmada kullanılmış olan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu varsayılmıştır.
- 2) Araştırmacının görüşme teknikleri, SPSS ve AMOS programlarının kullanımı ile veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler konusunda yeterince bilgili olduğu varsayılmıştır.
- 3) Veri toplama araçlarının örneklem grubunu oluşturan tüm öğrencilere aynı koşullarda uygulandığı varsayılmıştır.
- 4) Evrenden alınmış olan örneklem grubundaki bireylerin evrendeki bireyleri temsil ettiği varsayılmıştır.
- 5) Çalışmadaki örneklem grubunun ölçme araçlarındaki soruları içten, doğal ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- 1) Araştırma 2020- 2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen uygulamalar ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma çalışmaya katılmış olan üniversite öğrencilerinin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- 3) Araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada örneklem grubunda yer alan üniversite öğrencilerine ait veriler kişisel bilgi formunun ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
- 5) Araştırmadan elde edilecek veriler araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- 6) Araştırmadaki değişkenler, uygulanan ölçüm araçlarının güvenirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır.
- 7) Araştırmanın nitel kısmında madde yazımı için yapılan literatür taraması aranan kelimeler ile sınırlıdır.
- 8) Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu ve araştırmada kullanılan üç ölçeğe (kendi kendine öğrenme ölçeği, yaşam boyu öğrenme ölçeği, genel özyeterlilik ölçeği) üniversite öğrencilerinin verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
- 9) Araştırma, araştırmanın problemi ve araştırmada kullanılan istatistiksel analizler ile sınırlıdır.
- 10) Araştırmanın literatür taraması; değişkenlerin aşağıda verilen şekilde isimlendirilmesiyle sınırlı olmuştur.

Literatür taraması yapılırken kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları çerçevesinde aramalar yapılmıştır ve araştırmada bir bütünlük sağlanması açısından, belirtilmiş olan tüm kavramlar araştırma içerisinde “kendi kendine öğrenme” şeklinde yazılarak ifade

edilmiştir. Ayrıca bu kavramların İngilizceleri çerçevesinde de aramalar yapılarak detaylı bir literatür taraması yapılmıştır.

Literatür taraması yapılırken, literatür incelendiğinde öz yeterlik ile ilgili; öz yeterlik, özyeterlik, öz yeterlilik, özyeterlilik şeklinde farklı araştırmalarda çeşitli kullanımlarına rastlanmıştır. TDK (2022)'ya göre doğru kullanımı öz yeterlik olduğu için, araştırmada doğru kullanıma uygun olması açısından ve araştırmada bütünlük olması için hepsi için öz yeterlik kavramı kullanılmıştır. Yalnızca “genel özyeterlilik ölçeğinde” ölçeğin adında herhangi bir değişiklik yapılamayacağı dolayısıyla, ölçeğin adının geçtiği yerlerde genel özyeterlilik kavramı kullanılmıştır. Ayrıca bu kavramın İngilizceleri çerçevesinde de aramalar yapılarak detaylı bir literatür taraması yapılmıştır.

Literatür taraması yapılırken yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olan; yaşam boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenme kavramları çerçevesinde aramalar yapılmıştır ve araştırmada bir bütünlük sağlanması açısından, belirtilmiş olan kavramlar araştırma içerisinde “yaşam boyu öğrenme” şeklinde yazılarak ifade edilmiştir. Ayrıca bu kavramların İngilizceleri çerçevesinde de aramalar yapılarak detaylı bir literatür taraması yapılmıştır.

Bu nedenle çalışmanın literatür taraması; değişkenlerin belirtilen şekilde isimlendirilmesi sebebiyle sınırlı olmuştur.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Biliş, duygu ve davranışlarda meydana gelen kasıtlı – kasıtsız, istendik-istenmedik şekilde meydana gelen yaşantı sonucu oluşan değişikliklerdir (Duman, 2013: 5).

Kendi Kendine Öğrenme: Bireylerin hedef belirleme, kaynak bulma, strateji belirleme ve sonuçları değerlendirme dâhil olmak üzere öğrenme süreçlerinin birincil sorumluluğunu ve kontrolünü üstlenmeleridir (Pilling-Cormick ve Garrison, 2007: 14).

Farkındalık: Bireylerin dikkatini ana odaklaması ve algılara yönelik deneyimleri kapsayan zihinsel ve bedensel bir süreçtir (Çatak ve Ögel, 2010: 86).

Yeterlik: Bir görevin tamamlanabilmesi için gereken biliş, duygu ve davranışlara sahip olabilme derecesidir (Yeşilyurt, 2011: 73).

Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı: Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak kendi kendine öğrenme farkındalığı; bireylerin sahip olduğu kişisel özellikleri, yetenekleri ve ilgilerinin farkında olarak, neleri ve nasıl yapabileceğinin farkındalığını kazanarak kendi kendine öğrenmesini bu doğrultuda gerçekleştirebilmesidir.

Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği: Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak kendi kendine öğrenme yeterliği; bireylerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmek için gerekli biliş, duygu ve davranışlara sahip olarak, öğrenme görevlerini tamamlayabilmeye yönelik inançlarıdır.

Biliş: Bireylerin içsel ve dışsal koşullar karşısında ortaya koyduğu bilgi ve düşünceler şeklinde tanımlanabilir (Dönmez, 1992: 131).

Duyuş: Bireylerde var olan olumlu ya da olumsuz duygusal durumları ifade eden kavram olarak tanımlanabilir (Broekens, Kusters ve Verbeek, 2007: 398).

Yaşam Boyu Öğrenme: Beşikten mezara kadar sürekli bir şekilde devam eden, örgün, yaygın ve gayri resmi formlarda olabilen, yaşam kalitesini iyileştirmek için bilgi üreten bir eğitim ve öğrenimdir (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4056).

Genel Özyeterlilik: Bireyin çeşitli durumlarda performans gösterme yeteneklerini algılaması olarak tanımlanmıştır (Doğruöz, 2008: 62).

Öz yeterlik: Bireylerin sahip olduğu becerilerin sayısıyla değil, çeşitli koşullar altında sahip oldukları ile ilgili neler yapabileceğine dair inançlarıdır (Bandura, 1997: 37). Öz yeterlik, kişinin belirli bir görevde başarılı olma yeteneğine olan inancıdır (Karwowski ve Kaufman, 2017: 163).

İKİNCİ BÖLÜM

KENDİ KENDİNE ÖĞRENME, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖZ YETERLİK

Araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırmanın literatür kısmını oluşturan “kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik” kavramları çeşitli başlıklar altında incelenmiştir ve bu kavramlarla ilgili yurt içi araştırmalar ile yurt dışı araştırmalara yönelik ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kendi Kendine Öğrenme

Günümüzde gelişen ve değişen bilim ve teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşma yolları çeşitlenmiştir. Günümüzde birine ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşma yolları mevcuttur. Bu süreçte bireylerin bu beceriye sahip olmaları önem kazanmaktadır. Bireylere çeşitli öğrenme yolları öğretilerek kendi kendilerine bilgiye ulaşmaları desteklenmelidir.

Öğrenme; biliş, duygu ve davranışlarda, kasıtlı – kasıtsız, istendik- istenmedik şekilde meydana gelen yaşantı sonucu oluşan değişikliklerdir (Duman, 2013: 5). Öğrenme, bir uçta öğretmen veya diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen öğrenme, diğer uçta kendi kendine öğrenme ile gerçekleştirilen öğrenmeye kadar uzanan bir süreklilik üzerine yerleştirilebilir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 414). Ancak okulda gerçekleşen öğrenme tek başına yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin okul dışında da bilgiye ulaşmaları desteklenmelidir. Öğretim sadece okul içinde değil, okul dışında da bireylerin öğretimi önem kazanmaktadır. Öğretim; öğrenme yaşantılarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Budak, 2015: 14). Bu amaçla bireylerin kendi kendine öğrenmeleri, okul dışında öğretimi planlayıp, uygulayıp, değerlendirmeleri öğrenme sürecinde önem arz etmektedir. Kendi kendine öğrenme öğrenci merkezli yaklaşımları destekler ve öğrenci özerkliği ile öğrencinin öğrenmesi için karşılıklı sorumluluğu teşvik eder (Acar, 2014: 1; Ellinger, 2004: 167; Raidal ve Volet, 2009: 578; Toit-Brits, 2021: 30; Yuan, vd., 2012: 428).

Dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde yapılan araştırmalar, öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirmeyi vurgulamıştır ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kariyer hareketliliği verileri, öğrenmenin yaşam boyunca devam edeceği sonucunu desteklemektedir (Francom, 2010: 29). Kendi kendine öğrenme ilk olarak 1950'li yıllarda ABD'de Case Western Üniversitesi'nde eğitim müfredatına girmiş, 1960'larda ise Kanada McMaster Üniversitesi'nin tıp müfredatına girmiştir (Avdal, 2013: 838). Türkiye'de KKÖ, 1997-98 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde, 1999-2000 Eğitim Öğretim yılında ise hemşirelik yüksekokulunda ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Kocaman vd. 2003; akt. Avdal, 2013: 838).

Çevrimiçi eğitimdeki artış, araştırmacıların etkili öğrenme ve web tabanlı eğitimin öğretim stratejilerine olan etkisinin artması nedeniyle kendi kendine öğrenen öğrencilerin özelliklerini ve bu özellikleri artırıcı faktörlerini anlamak, yükseköğretim kurumlarının temel hedefi haline gelmiştir (Bracey, 2010: 1600). Kendi kendine öğrenme, özellikle yükseköğretim bağlamında son yıllarda artan ilgi gören bir eğitim kavramıdır (Levett-Jones, 2005: 364). Yükseköğretimde öğrenci özerkliğini geliştirmeye yönelik yaklaşımları tanımlamak için pek çok terim kullanılmıştır: bağımsız çalışma, kendi kendine öğrenme, öğrenci tarafından başlatılan öğrenme ve proje yönelimi bunlardan birkaçıdır (Boud, 2005: 7). Bu nedenle, yükseköğretim programlarının, öğrenme deneyimlerinin başında kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenmesine ihtiyaç vardır (Boud, 2005: 5). Kendi kendine öğrenme, öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme, etkili planlama ve zaman yönetimi, literatür kaynaklarının eleştirel bir değerlendirmesini gerektirir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 415).

Kendi kendine öğrenmenin öğrenci merkezli doğası, öğrencilerin bir problem üzerinde çalışmaya başlamaları, bilgi eksikliklerini belirlemeleri, kendi öğrenme konularını oluşturmaları, öğrencilerin bireysel çalışmaları, konunun eleştirel değerlendirilmesi, literatür kaynakları, yeni bilginin probleme uygulanması ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine eleştirel ve işbirlikçi düşünme, kendi kendine öğrenmeyi destekleyen çok önemli özelliklerdir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 415).

2.1.1. Kendi Kendine Öğrenme Tanımları

Kendi kendine öğrenme ile ilgili birçok bilim insanı tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar;

Donaghy'a (2005: 3) göre kendi kendine öğrenme; öğrencinin öğrenmesini yönetebilmesi ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. O'Shea' a (2003: 62) göre kendi kendine öğrenme; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilecek bir öğretim yöntemi ve öğrencinin öğrenmenin planlanması ve yönetimi üzerinde kişisel kontrole sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Fisher, King ve Tague'e (2001: 516) göre kendi kendine öğrenme; öğrencinin kendi öğrenmesi için kabul ettiği sorumluluk miktarı olarak tanımlanmaktadır. Walker'a (2001: 2) göre kendi kendine öğrenme; bireylerin öğrenmede mantıklı ve anlamlı seçimler yapabilmeleri olarak tanımlanmıştır. Long'a (2007: 4) göre kendi kendine öğrenme; ölçülebilir belirli davranışlardan oluşan bir hedeftir. Bhat, Rajashekar ve Kamath' e (2007: 1) göre kendi kendine öğrenme; genellikle tanımlama ve bilgi arama ile ilgili davranışsal faaliyetlerle desteklenen ve eşlik eden amaçlı bir zihinsel süreçtir. Hall' a (2011: 58) göre kendi kendine öğrenme; öğrencinin becerileri ve yeterlilikleri ile kendi öğrenmelerini yönetme konusundaki istek ve kapasitelerini ifade eder. Butler ve Winne' a (1995: 245) göre kendi kendine öğrenme; öğrencilerin bir dizi etkili beceriyi uyguladığı ve bilgiyi yükseltmek için hedefler belirlediği görevlerle meşgul olma tarzıdır. Garrison' a (1997: 18-19) göre kendi kendine öğrenme; öğrencilerin anlamlı öğrenme çıktılarını oluşturmada bilişsel (kendi kendini izleme) ve bağlamsal (kendi kendini yönetme) süreçlerin kişisel sorumluluğunu ve işbirlikçi kontrolünü üstlenmeye motive oldukları bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Brookfield (1995: 376) ise kendi kendine öğrenmeyi, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol etme süreci, öğrenme hedeflerini belirlemeleri, uygun kaynakları nasıl bulacaklarını belirlemeleri, hangi öğrenme yöntemlerini kullanacaklarını bilmesi şeklinde ifade etmektedir. Zimmerman, Bonner ve Kovach' e (1996: 141) göre kendi kendine öğrenme; kişinin eğitim hedeflerine ulaşmasına yönelik kendi ürettiği düşünceler, duygular ve eylemler olup, hedef belirleme, strateji kullanımı, kendi kendini izleme ve gelişmiş kelime hazinesi gibi becerileri kazanmak için kendi kendini ayarlamayı içeren bir öğrenme yaklaşımıdır.

Kendi kendine öğrenmeye yönelik yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak kendi kendine öğrenme genel olarak, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilmesi, öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, öğrenme sorumluluğunu kazanabilmesi, kendini öğrenmeye motive edebilmesi, öğrenmelerini yönetebilmesi ve değerlendirebilmesi olarak kabul edilebilir.

Kendi kendine öğrenen bireyler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme süreçlerinin yansıtıcı uygulayıcıları, yöneticileri ve sahipleridir (Ayan, 2010: 17). Kendi kendine öğrenme, öğrenme ortamında etkileşimin bir sonucu olarak üretmeyi sağlar (Taylor, 1995: 3).

Hiemstra (1994: 9-10), çalışmasında kendi kendine öğrenme ile ilgili tanımladığı özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Kendi kendine öğrenen bireyler, çeşitli kararlar için giderek daha fazla sorumluluk alma bilincine sahip olabilir.
2. Kendi kendine öğrenme, bireylerde ve öğrenme durumlarında bir süreklilik olarak görülür.
3. Kendi kendine öğrenme, tüm öğrenmenin diğer öğrenmelerden yalıtılmış olarak gerçekleşeceği anlamına gelmez.
4. Kendi kendine öğrenenler hem bilgi hem de çalışma becerisi açısından öğrenmeyi bir durumdan diğerine aktarabilir.
5. Kendi kendine öğrenme; kendi kendine eğitim, kendi kendine okuma, çalışma gruplarına katılım, stajlar, elektronik ortamda diyaloglar ve yansıtıcı yazma etkinlikleri gibi çeşitli aktiviteleri ve kaynakları içerebilir.
6. Öğrencilerle diyalog kurmak, kaynakları güvence altına almak, sonuçları değerlendirmek ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmek gibi kendi kendine öğrenmede öğretmenler için etkili roller bulunmaktadır.
7. Bazı eğitim kurumları, açık öğrenme programları, kişiselleştirilmiş çalışma seçenekleri, geleneksel olmayan kurslar ve diğer yenilikçi programlar aracılığıyla kendi kendine öğrenmeyi desteklemenin yolları bulunmaktadır.

2.1.2. Kendi Kendine Öğrenme Modelleri

Kendi kendine öğrenme modelleriyle ilgili literatür incelendiğinde, kendi kendine öğrenme ile ilgili ulaşılan modeller şu şekildedir;

Kendi kendine öğrenme modelleri, Knowles (1975) tarafından geliştirilen “kendi kendine öğrenme modeli”, Grow (1991) tarafından geliştirilen “aşamalı kendi kendine öğrenme modeli”, Brockett ve Hiemstra (1991) tarafından geliştirilen “kişisel sorumluluk yönlendirmesi modeli”, Garrison (1997) tarafından geliştirilen “kapsamlı

kendi kendine öğrenme modeli”, Van Deur (2004) tarafından geliştirilen “kendi kendine öğrenme modeli” ve Van Merriënboer ve Sluijsmans (2009) tarafından geliştirilen “ayrıntılılandırılmış dört bileşenli öğretim tasarımı modeli” şeklinde kendi kendine öğrenme ile ilgili altı farklı modele ulaşılmıştır.

KKÖ modellerinde ortak bazı dört temel unsur bulunmaktadır (Pintrich, 2004: 387-388):

Birincisi; öğrenenler öğrenme sürecinde aktif olarak katılırlar ve öğrenenler kendi anlamlarını, amaçlarını ve stratejilerini oluşturabilir. İkincisi; öğrenenler kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, kontrol etme ve düzenleme potansiyeline sahiptir. Üçüncüsü; öğrenme süreci amaç, kriter veya bir standarda dayanmaktadır. Dördüncüsü; KKÖ faaliyetleri öğrenenlerin kişisel (biliş, motivasyon, kültürel, demografik veya kişilik özellikleri) ve bağlamsal (sınıf ortamı, diğer bireyler) özellikleri ile başarıları arasında aracı olarak kabul edilir.

Bu tez araştırmasında genel olarak tüm modellerden yararlanılmıştır. Tüm modellerden yeni bilgiler öğrenilerek ilerlenmiştir. Fakat araştırmanın çerçevesine en uygun olduğu düşünülen ve en çok kullanılan, araştırmaya en yakın olduğu düşünülen KKÖ modellerinden, Garrison (1997) tarafından geliştirilen “kapsamlı kendi kendine öğrenme modeli” kullanılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada sadece araştırmacı tarafından seçilmiş olan model açıklanmıştır.

Bu modelin seçilmesinin nedeni olarak, araştırmacının ölçek geliştirirken kendi kendine öğrenme farkındalığı ve kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutlarını belirlemesi nedeniyle ölçeğin kuramsal çerçevesine en yakın modelin Garrison (1997) tarafından geliştirilen “kapsamlı kendi kendine öğrenme modeli” olduğuna karar verilerek, bu model temel alınarak ilerleme sağlanmıştır.

Garrison’ a (1997: 21) göre kendi kendine öğrenme modeli birbiriyle örtüşen üç boyut içerir: kendi kendini yönetme, kendi kendini izleme ve motivasyon şeklindedir:

1) Kendi kendini yönetme: Bu boyut, öğrenme hedeflerinin ortaya konması, görevlerin kontrolü ile öğrenme kaynaklarının ve desteğinin yönetimi ile ilgilidir (Garrison, 1997: 21).

2) Kendi kendini izleme: Bu boyut bilişsel ve üst bilişsel süreçleri ele alarak, öğrencinin kişisel anlamı inşa etme sorumluluğunu üstlenmesi ile yeni fikirleri ve

kavramları önceki bilgilerle bütünleştirmesiyle öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlaması ile ilgilidir (Garrison, 1997: 22-23).

3) Motivasyon: Bu boyut, öğrenmeye yönelik çabanın başlatılmasında, sürdürülmesinde ve hedeflere ulaşılmasında çok önemli bir rol oynaması ve öğrenme sürecinde kendi kendini yönetme ile kendi kendini izleme arasında aracılık etmesi ile ilgilidir (Garrison, 1997: 22-24).

Öğrenme sürecinde öğrenenlerin motivasyon, yönetim ve izleme becerilerinin geliştirilmesindeki amaç öğrenenlerin öğrenmeyi öğrenmeleri ve yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelerini sağlamaktır (Pilling-Cormick ve Garrison, 2007: 24).

2.1.3. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Amacı

Belirli bir konunun içeriğinin ötesinde bile bireylere iyi hizmet edecek becerileri geliştirerek KKÖ düzeyini arttırmaktır (Dyan, Cate ve Rhee, 2008: 96). Kendi kendine öğrenmede diğer bir amaç, kendi kendine öğrenmenin benimsenmesinin ve uygulanmasının aile, kültür, öğrenme stili, öz yeterlilik, motivasyon ve çevreye bağlı olduğunu vurgulamaktır (Long, 2007: 2-3).

2.1.4. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Önemi

Kendi kendine öğrenme öğrencinin öğrenme sürecindeki etkinliklerin çoğunu kontrol ettiği öğrenme biçimleridir (Williams, 2001: 86). KKÖ, bireylerin bir konuyu yönelik bilgi ve becerileri edinme, uygulama, yeni şeyler oluşturmaya yönelik sürekli bir katılımdır ve değişmeyen tek şeyin değişim olduğunu savunarak, sürekli değişen bilgi ekonomisinde kritik öneme sahiptir (Stewart, 2007: 454).

2.1.5. Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Geliştirme İlkeleri

Kendi kendine öğrenme becerisinin ilkeleri ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir;

Francom (2010: 33 - 34), kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için dört ana ilke ortaya koymuştur:

1. Öğrenme etkinliklerinde gerekli olan kendi kendine öğrenme düzeyini öğrencinin hazır bulunuşluğuyla eşleştirmek: Bir öğrencinin konu ile ilgili alan bilgisi düzeyi ve kendi kendine öğrenme deneyimi, belirli bir durumda kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini etkileyecektir.

2. Zaman içinde öğretmenden öğrencinin öğrenme yönüne ilerlemek: Öğrenciler alan bilgisi ve deneyimi kazanmada ilerledikçe, öğrenmelerini kendi kendilerine yönlendirmeleri için daha fazla fırsat verilebilir.

3. Konu bilgisi ve kendi kendine öğrenme becerilerinin birlikte kazanılmasını desteklemek: Konu bilgisi ile öğrencinin kendi kendini yönlendirmesi arasında bir ilişki olduğu için, öğretme ve öğrenme modelleri bunları birleştirmeyi savunmuştur.

4. Öğrencilerin öğrenme görevleri bağlamında kendi kendilerine öğrenmeyi uygulamalarını sağlamak: Öğrenme görevleri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmelerinin gerekli olduğu anlamlı bir bağlam sağlayabilir.

Pilling-Cormick ve Garrison'a (2007: 16-18) göre KKÖ süreci, değişen kontrol bağlamında gerçekleşen öğrenci ve eğitimci arasındaki etkileşimdir ve modelin üç bileşeni vardır:

1) Kontrol faktörü (görev kontrolü); bu boyut, öğrenme niyetleri, motivasyonları ve aktivitelerinin kontrolü ve uygulanması ile ilgilidir.

2) Eğitimci ve öğrenci arasındaki etkileşim üzerindeki bağlamsal etkiler (görev kontrolü); öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde sahip oldukları kontrol miktarını etkileyen dört faktör vardır: sosyal kısıtlamalar, çevresel özellikler, öğrenci özellikleri ve eğitimci özellikleri.

3) Eğitimci ile öğrenci arasındaki etkileşim (bilişsel sorumluluk); görevi anlamak, öğrenme stratejileri repertuarını değerlendirmek ve öğrenme hakkında genel bir farkındalığa ve düşünme yeteneğine sahip olmak ile ilgilidir.

KKÖ geleneksel olanın aksine öğrenmeye aktif bir yaklaşımdır (Roberts,1986: 33). KKÖ, sorumluluğu üstlenme, planlama yapma, gerçekleştirme ve değerlendirme için ana itici güç olan birey tarafından yönetilen ve kontrol edilen bir öğrenme sürecidir (Oliveira, vd., 2010: 46). Bu nedenle çeşitli motivasyonel, kişisel ve isteğe bağlı faktörler kişinin kendi kendine öğrenmesini etkiler (Francom, 2010: 32). Buna bağlı olarak KKÖ, öğrenenin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmede, öğrenme hedeflerini belirlemede, hedeflere ulaşmak için bir öğrenme planı tasarlama ve yürütmede ve sürecin sonuçlarını değerlendirmede önemli bir rol üstlendiği bir süreçtir (Roberts,1986: 33). Bu sebepten dolayı etkili zaman yönetimi için bireylerin kendi

kendine çalışma aktivitelerini dikkatli bir şekilde planlamaları gerekmektedir (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 415).

Bolhuis' a (1996: 4-5) göre kendi kendine öğrenmenin 5 farklı adımı vardır ve bu adımlar doğrusal olmayıp bu sırayla gerçekleşeceği anlamına gelmez:

1. Yönlendirme (Hazırlık): Hedef belirleme ve oraya nasıl ulaşılabacağı sorusunun araştırılması ile ilgilidir.
2. Stratejik kararlar almak: Hangi hedeflerle başlanılacağına, ne yapılacağına ve hangi sırayla karar verileceğine karar verme ile ilgilidir.
3. Öğrenme etkinliklerini yürütmek: Yapmaya karar verilen şeyi yapmak ile ilgilidir.
4. Değerlendirme: Öğrenmenin sonuçlarını değerlendirmeyi ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek ile ilgilidir.
5. Düzenleme: Faaliyetleri hazırlama, karar verme, yürütme ve değerlendirme süreci süreç boyunca devam ederken, devam eden faaliyetleri izlenmesi ve yönlendirilmesi ile ilgilidir. Bireyler görevlerle olan etkileşimlerini izledikçe, izleme süreci tarafından kendisi veya toplum tarafından geri bildirim oluşturulur (Butler ve Winne, 1995: 246).

Butler ve Winne (1995: 248) kendi kendine öğrenme ilkelerini 4 adım şeklinde ifade etmiştir;

İlk olarak; kendi kendini öğrenme becerisine sahip öğrenenler, bir görevin özelliklerini ve gereksinimlerini belirlemek için bilgi ve inançlardan yararlanır. İkinci olarak; oluşturdukları göreve dayanarak hedefler belirler. Üçüncü olarak; hem zihinsel (bilişsel ve duygusal/duygusal) hem de davranışsal ürünler üreten taktikler ve stratejiler uygulayarak hedeflere yaklaşır. Dördüncü olarak; bu katılım süreçlerini ve oluşturdukları aşamalı olarak güncellenen ürünleri izlemeyle geri bildirim oluşturur.

2.1.6. Kendi Kendine Öğrenme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Bolhuis,1996; Bolhuis, 2003; Butler ve Winne, 1995; Confessore ve Kops, 1998; Ellinger, 2004; Garrison, 1997; Güven, 2004; Hall, 2011; Knowles, 1975; Levett-Jones, 2005; Long, 2007; Loyens, Magda ve Rikers, 2008; Roberts,1986; Williams, 2001; Wirth, Nuhfer, Watson, Fleisher ve Bailey, 2021):

1. Knowles'e (1975: 14-15) göre kendi kendine öğrenen bireylerin özellikleri;

- Pasif bir şekilde öğretilmeyi bekleyen bireylere göre daha fazla şey öğrenen, öğrenmeye daha amaçlı ve daha büyük bir motivasyonla giren, öğrendiklerini daha iyi ve daha uzun süre akılda tutma ve kullanma eğilimi gösteren bireylerdir.
- Kendi kendini yönetme kapasitesine, artan sorumluluk alma yeteneğine ve bağımsız olma özelliklerine sahip bireylerdir.

2. Confessore ve Kops (1998: 371), kendi kendine öğrenmede, kendi kendini yöneten öğrencilerin ve eğitim uzmanlarının tercih ettiği, çeşitli özellikleri aşağıda belirtilen şekilde ifade etmişlerdir:

- Hatalara tolerans, risk almayı destekleme, yaratıcılık ve yeniliğe vurgu,
- Katılımcı liderlik tarzının kullanılması ve sorumluluğun alınması,
- Kurumun hedef ve değerleriyle bağlantılı öğrenme girişimlerinin desteklenmesi,
- İş birliği ve ekip çalışması sağlayan ve hem iç hem de dış öğrenme kaynaklarını kullanan açık iletişim ve bilgi sistemlerinin teşvik edilmesi,
- Bireysel öğrenme için fırsat ve durumların sağlanmasıdır.

3. KÖÖ' de öğrenenlerin kontrolü kendilerinde olup kendi kendilerini kontrol edebilirler (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 414).

4. Kendi kendine öğrenme ile bireyler nasıl öğreneceğini öğrenerek bilgi arama sürecinin temelini anlamış insanlardır (Levett-Jones, 2005: 364).

5. Kendi kendine öğrenmeye sahip bireyler irade, kasıtlı çaba veya gayreti sürdürme gibi özellik gösterirler ve bu özellikler kendi kendine öğrenme için önemli bir yetenek olarak görülmektedir (Hall, 2011: 62).

6. KKÖ' de birey neyin öğrenmeye değer olduğuna ve öğrenme görevine nasıl yaklaşılacağına karar vermede büyük ölçüde bağımsızdır (Garrison, 1997: 18).

7. Öğrenciler kendi kendine öğrenme etkinlikleri aracılığıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler (Bolhuis, 1996: 3; Hall, 2011: 54; Williams, 2001: 87).

8. KKÖ becerisine sahip bireyler, yeterli öz değerlendirme becerilerine sahiptirler (Wirth, Nuhfer, Watson, Fleisher ve Bailey, 2021: 131).
9. Kendi kendine öğrenmede bireyler öğrenme organizasyonu inşa etme ve sürdürmede kapasitesine sahiptir (Confessore ve Kops, 1998: 365).
10. KKÖ becerisine sahip olan öğrenciler, yaratıcılık, yenilikçilik, problem çözme, bütüncül düşünme ve değişimin etkilerine uyum gerektiren öğrenme durumlarını yönetme becerilerini gösterirler (Roberts, 1986: 34).
11. KKÖ' ye sahip bireyler bağımsız ve kendi kendini yöneten yetkinliğine sahiptirler (Knowles, 1975: 64).
12. KKÖ' de bireyler kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olurlar ve belirli bir öğrenme hedefine ulaşmak için biliş ve motivasyonu yönlendirebilirler (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 416).
13. Kendi kendine öğrenenler analiz etme, hedefler belirleme, bilgi toplama ve zamanı yönetme olmak üzere, öğrenmede çeşitli becerilere sahiptirler (Confessore ve Kops, 1998: 372).
14. KKÖ, ölçülebilir belirli davranışlardan oluşan bir hedef olduğu için kişi seçilen davranışları gözlemleyebilir, ölçebilir ve kendini yönlendirmenin bulunup bulunmadığını belirleyebilir (Long, 2007: 4).
15. Kendi kendine öğrenmeye sahip bireyler bilgiyi eleştirmeden kabul etmek yerine, bilgiyi anlamaya çalışır, değerlendirir ve özümser (Confessore ve Kops, 1998: 365).
16. Kendi kendine öğrenmede öğrenenler kendileri için sorumluluk kabul etme konusunda istekliliğe sahip olurlar ve kendi kendine öğrenmenin bir süreklilik üzerinde gerçekleştiğini kabul ederler (Ellinger, 2004: 165).
17. KKÖ, kişinin kendine hâkim olmasını ve kendi hedeflerine doğru ilerlemesini sağlar (Bolhuis, 2003: 335).
18. KKÖ becerisine sahip öğrenciler, kendi bilgilerinin, inançlarının, motivasyonlarının ve bilişsel işlem öğelerinin niteliklerinin farkındadır (Butler ve Winne, 1995: 245).
19. KKÖ' de bireyler öğrenme süreçlerini denetleyebilir ve kendi başlarına öğrenebilirler (Güven, 2004: 49).

2.1.7. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Avantajları ve Faydaları

Kendi kendine öğrenme becerisinin avantajları ve faydaları ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Avdal, 2013; Butler ve Winne, 1995; Chu ve Tsai, 2009; Confessore ve Kops, 1998; Duman ve Şengün, 2011; El-Gilany ve Abusaad, 2013; Ellinger, 2004; Ertürk Kara, Yıldız ve Fındık, 2018; Hall, 2011; Hewitt-Taylor, 2001; Litzinger, Lee ve Wise, 2004; Loyens, Magda ve Rikers, 2008; Mithaug, Agran, Martin ve Wehmeyer, 2002; Oliveira ve Simões, 2006; O'Shea, 2003; Patterson, Crooks ve Lunyk-Child, 2002; Reio ve Davis, 2005; Rhee, 2003; Roberts, 1986; Toit-Brits, Blignaut ve Mzuza, 2021; Yuan, vd., 2012; Walker, 2001; Williams, 2001; Wirth, Nuhfer, Watson, Fleisher ve Bailey, 2021):

1. Roberts' a (1986: 33) göre KKÖ' nün bazı faydaları şunlardır: Öğrenmenin bir durumdan diğerine daha fazla aktarılması; daha fazla akılda tutma sağlaması; sürekli öğrenmeye daha fazla ilgi oluşturmaları; gelişmiş benlik kavramı; yaklaşım modellerinin ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi; hızla değişen bir ortamda yetkinliği sürdürmek için gerekli olan esneklik ve kendine güven sağlaması; genellikle daha uygun maliyetli bir eğitim yöntemidir.
2. Kendi kendine öğrenme, hedeflere ulaşmak için, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerin yönetimine katkı sağlar (Ertürk Kara, Yıldız ve Fındık, 2018: 12).
3. KKÖ avantajları; artan seçim, güven, özerklik, motivasyon ve yaşam boyu öğrenme için becerilerin geliştirilmesini sağlar ve kendi kendini yöneten bir öğrenme sürecinde, öğrenciler bilgi eksikliklerini değerlendirme yeteneğini geliştirmeye ve ardından bu eksiklikleri gidermelerine yardımcı olacak ilgili kaynakları aramaya teşvik edilir (Yuan, vd., 2012: 429).
4. KKÖ, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi, etkili planlamayı ve zaman yönetimini, eleştirel değerlendirmeyi, kişisel özerkliği, öz-yönetimi ve öğrenen kontrolünü sağlar (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 415).
5. KKÖ becerileri üzerinde eleştirel ve iş birliğine dayalı düşünme, KKÖ' yi besleyen çok önemli özellikler olup, özellikle bağımsız çalışabilme ile ilgili olarak, öğrenciler bilgi arama becerilerini geliştirme fırsatına sahip olurlar, bu da onları esnek ve uyumlu öğrenenler olmaya hazırlamaktadır (Loyens, Magda ve Rikers, 2008: 415-416).

6. KKÖ' de birey ne öğrenileceğine karar verir, öğrenme için bir yaklaşım seçer, kendi kendini yönlendirir ve öğrenme sürecinde bağımsızdır (Litzinger, Lee ve Wise, 2004: 2).
7. Kendi kendine öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri ve izleyebilmelerine imkân sağlar (Williams, 2001: 87).
8. Kendi kendine öğrenme ile bireylerin öz güven, özerklik, sorumluluk alma, motivasyon ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi dâhil olmak üzere özellikleri gelişir (O'Shea, 2003: 63).
9. KKÖ becerisine sahip öğrenciler hedeflerini ayarlama, motivasyonu yönetme ve ilerleme sağlamak için strateji geliştirme becerisine sahip olurlar (Butler ve Winne, 1995: 245).
10. Kendi kendine öğrenme öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri ve izleyebilmelerine imkân sağlar (Duman ve Şengün, 2011: 27; Ellinger, 2004: 165; Hall, 2011: 53; Oliveira ve Simões, 2006: 2; Reio ve Davis, 2005: 40; Rhee, 2003: 569; Roberts, 1986: 33; Williams, 2001: 87).
11. KKÖ ile kişi kendi hızında ve kendi kendini yönlendirebilecek bir öğrenme sağlayabilir (Chu ve Tsai, 2009: 490).
12. Kendi kendine öğrenme öğretimi kolaylaştırma, öğrencilere ne öğrenmek istedikleri veya öğrenmeleri gerektiği, öğrenmeye nasıl gidecekleri ve öğrenme çıktıklarına ulaşıp ulaşılmadığını ve sürecin tatmin edici olup olmadığını belirlemek için hangi kriterlerin kullanılacağı hakkında düşünme fırsatı ve zamanı sağlamayı içerir (Williams, 2001: 88).
13. Kendi kendine öğrenme bireylerin kendini izleme, plan yapma, düşünme, hedef seçme ve karar verme, kendi kendini motive etme gibi özellikleri geliştirir (Walker, 2001: 3).
14. Kendi kendine öğrenme öğrencilerinin bağımsız ve kendi kendilerini yöneten öğrenciler olmalarını sağlayacak beceriler kazanmalarını sağlar (El-Gilany ve Abusaad, 2013: 1041; Toit-Brits, Blignaut ve Mzuza, 2021: 5; Wirth, Nuhfer, Watson, Fleisher ve Bailey, 2021: 164).
15. Kendi kendine öğrenme öğrencinin öğrenme sürecindeki etkinliklerin çoğunu kontrol ettiği öğrenme biçimleridir (Williams, 2001: 87).

16. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, kendilerini öğrenmeye yönlendirme yeteneklerini ve öğrenmeye hazır olmalarını anlamaları ve belirlemeleri, öğrencilerinin kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda yeni durumlarda öğrenme kapasitelerini de geliştirir (El-Gilany ve Abusaad, 2013: 1041).
17. Kendi kendine öğrenme bireylerin deneyimlerini bir öğrenme kaynağı olarak kullanmaları, gerçek yaşam durumlarında uygun ve uygulanabilir gördükleri alanlarda çalışma ve kendi kendilerini yönetmelerini sağlar (Hewitt-Taylor, 2001: 498).
18. Kendi kendine öğrenme, etkili bir araştırma, analiz ve eğitim kullanımı için becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra artan motivasyon ve atılganlığı içerir (Avdal, 2013: 839).
19. Kendi kendine öğrenmede öğrenenler hem neyi öğreneceklerini (hedef) hem de nasıl öğrenecekleri (öğrenme sürecini) kontrol ederler (Confessore ve Kops, 1998: 367; Mithaug, Agran, Martin ve Wehmeyer, 2002: 1).
20. Bireyler öğrenmeyi yeni durumlara genelleme yeteneğine sahip olurlar ve ihtiyaç duydukları, bilmek istedikleri şeyleri öğrenmek için gerekli ayarlamaları yapabilirler (Mithaug, Agran, Martin ve Wehmeyer, 2002: 3).
21. Kendi kendine öğrenme, bilgide kalıcılık ve öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hall, 2011: 50).
22. Kendi kendine öğrenme ile öğrenciler, kişisel ve profesyonel gelişimlerine özgü bilgi, beceri ve nitelikleri elde ederler (Patterson, Crooks ve Lunyk-Child, 2002: 26).

2.1.8. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Dezavantajları

Literatürde kendi kendine öğrenmenin dezavantajlarına çok fazla rastlanılmamasına rağmen bir araştırmada şu şekilde ifade edilmiştir;

Kendi kendine öğrenme tüm öğrenciler için uygun olmayıp, bazı öğrencilerde endişe ve hayal kırıklığına neden olabilmekte ve kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyi düşük olan öğrenciler, bağımsız projelere veya vaka çalışmalarına dâhil olduklarında genellikle daha endişeli olabilmektedir (Yuan, vd., 2012: 429).

2.1.9. Öğretmen Yönlendirmeli Öğrenme ve Kendi Kendine Öğrenmenin Farkları

Kendi kendine öğrenme, planlanmış, kasıtlı, uyarlanabilir bir süreçtir (Butler ve Winne, 1995: 246). KKÖ, örgün eğitim kurumlarının sınırlarının hem içinde hem de dışında gerçekleşebilir ve öğrenenler kendi kendilerine öğrenme etkinliklerinde başkalarını veya öğrenme araçlarını yardımcı ve kaynak olarak kullanabilirler (Ellinger, 2004: 159-160).

Knowles (1975: 18- 21), öğretmen yönlendirmeli öğrenme ve kendi kendine öğrenmenin farkını aşağıda verilen varsayımlarla anlatarak KKÖ' ye açıklık getirmiştir:

- 1) Öğretmen yönlendirmeli öğrenme, öğrencinin temelde bağımlı bir kişilik olduğunu ve neyin, nasıl öğretileceğine karar verme sorumluluğunun öğretmende olduğunu; kendi kendine öğrenme ise, insanın olgunlaşmanın temel bir bileşeni olarak kendi kendini yönetme kapasitesinin arttığını ve bu kapasitenin beslenmesi gerektiğini varsayar.
- 2) Öğretmen yönlendirmeli öğrenme, öğretmenin, öğrenme kaynaklarının öğrenciye iletilmesi gerektiğini ve bu nedenle öğrencinin deneyiminin daha az değerli olduğunu; kendi kendine öğrenme ise, öğrenenin deneyimlerinin, uzmanların kaynaklarıyla birlikte kullanılması gereken öğrenme için giderek daha zengin bir kaynak haline geldiğini varsayar.
- 3) Öğretmen yönlendirmeli öğrenme, belirli bir öğrenci grubunun belirli bir olgunlaşma düzeyinde aynı şeyleri öğrenmeye hazır olacağını; oysa kendi kendine öğrenme, bireylerin gelişen yaşam görevlerini yerine getirmek için nelerin gerekli olduğunu öğrenmeye ve her bireyin diğer bireylerden farklı bir hazırbulunuşluğa sahip olduğunu varsayar.
- 4) Öğretmen-yönelimli öğrenme, öğrencilerin eğitime konu merkezli öğrenmeye yönelik bir yönelimle girdiğini ve bu nedenle öğrenme deneyimlerinin içerik birimlerine göre düzenlenmesi gerektiğini; kendi kendine öğrenme, öğrencilerin doğal yönelimlerinin görev veya problem merkezli olduğunu ve bu nedenle öğrenme deneyimlerinin görev tamamlama veya problem çözmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini varsayar.

5) Öğretmen yönlendirmeli öğrenme, öğrencilerin notlar, diplomalar, ödüller, dereceler ve başarısızlık korkusu gibi dışsal ödül ve cezalar tarafından öğrenmeye motive olduklarını; kendi kendine öğrenme ise öğrenenlerin saygınlık ihtiyacı (özellikle benlik saygısı), başarıma arzusu, gelişme isteği, başarının tatmini, belirli bir şeyi bilme ihtiyacı ve merak gibi içsel teşvikler tarafından motive olduklarını varsayar.

Geleneksel eğitimde öğretmenler bilgiyi veren taraf iken yapılandırmacı eğitime geçişle birlikte öğrenciler sürece daha aktif olarak katılım sağlamaya başlamıştır. Bu nedenle, eğitimcileri öğretimin vericisi ve denetleyicisi rolünden kendi kendine öğrenenlere kolaylaştırıcı ve kaynak kişi olma rolüne doğru yeniden tanımlamayı gerektirir (Boud, 2005: 5). Öğretmenler öğrencilere yol gösterici rolünü üstlenmeli ve öğrencilere KKÖ becerisini kazandırmaya çalışmalıdır (Acar, 2014: 7; Toit-Brits, 2021: 30). Bunun başında öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarına KKÖ' nün kazandırılması gerekmektedir (Acar, 2014: 7; Bolhuis, 1996: 10; Mok ve Lung, 2005: 18).

2.1.10. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Teşvik Edilmesi ve Desteklenmesi

Öğrenmede kendi kendine öğrenmenin teşvik edilmesi önemli bir konudur (Roberts, 1986: 14). Kendi kendine öğrenme, özellikle yetişkin eğitimi çalışma ve uygulamasında merkezi bir kavramdır (Garrison, 1997: 18). Loyens, Magda ve Rikers' e (2008: 414) göre KKÖ yetişkin eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır.

KKÖ becerisini teşvik etmek, öğrencilerin kendilerine yardımcı olmalarına ve normal okul öğreniminden farklı olan öğrenme ihtiyacına uyum sağlamalarına yardımcı olmanın bir yolunu sunar (Francom, 2010: 32). Kendi kendine öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılabilecek öğretim yöntemi olduğunu kabul etmek önemlidir (O'Shea, 2003: 63). Öğrenciler, kişisel ve profesyonel gelişimlerine özgü bilgi, beceri ve nitelikleri elde etmek için kendi kendine yönlendirilen öğrenenler olmalıdır (Patterson, Crooks ve Lunyk-Child, 2002: 25).

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca ve eğitim hayatları sonrasında başarılı olabilmeleri için kendini geliştirebilme, kendi kendine öğrenebilme ve öğrenme sürecini izleme gibi yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Güven, 2004: 49). Bilgiyi bağımsız olarak nasıl edineceklerini ve etkili bir şekilde nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekir (Francom, 2010: 29). Kişisel ve bilişsel becerileri besleyen ve geliştiren çalışma ortamları, kendi kendine öğrenenlerin gelişiminde

önemlidir (Bhat, Rajashekar ve Kamath, 2007: 3). Sakız ve Yetkin Özdemir (2014: 20), kendi kendine öğrenmeyi desteklemek için; ev ile okulun etkileşimli ilişkisini anlamak; sorumlulukların aşamalı olarak eğiticiden bireye aktarılması; etkinlikleri planlama, yürütme ve sunmada bireylerin takdir edilmesi şeklinde yöntemler önermişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplenme özgürlüğüne sahip olabilmeleri için eğitimci-öğrenci ilişkisinin çift yönlü olması ve yenilikçi, güvenilir öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Toit-Brits, 2021: 44). Kendi kendine öğrenenler analiz etme, hedefler belirleme, bilgi toplama ve zamanı yönetme olmak üzere, öğrenmede çeşitli becerileri edinmeleri gerekir (Confessore ve Kops, 1998: 372). Kendi kendine öğrenme öğrencilerin içsel kontrolleriyle ilgili bir süreç olup öğrenenlerde gerekli öz güven, sorumluluk alma, motivasyon, benlik saygısı gibi özellikler geliştirilerek iç kontrol odağı arttırılmalı ve böylece kendi kendine öğrenmesi desteklenmelidir (Duman ve Şengün, 2011: 27). Öğretme ve öğrenme sürecini bir dizi mikro bileşene bölmek, öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri için birçok küçük parçalar halinde öğrenme fırsatı sağlayarak kendi kendine öğrenmeye geçişi kolaylaştırmayı mümkün kılar (Hiemstra, 1994: 81).

Birçok üniversite programı, KKÖ becerilerini besleyen etkinliklerin yalnızca küçük bileşenlerine sahiptir ve bunlar genellikle lisans programlarının son yıllarında olduğundan büyük ölçüde bu becerilere hazırlıksızdırlar ve yeterince uyum sağlamakta zorlanırlar, bu nedenle hayat boyu öğrenme perspektifini yerleştirerek, okulların ve üniversitelerin öğrencileri KKÖ süreçlerine katılmaya hazırlaması gerekmektedir (Stewart, 2007: 454-455).

2.1.10.1. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Desteklenmesinde Öğrenciye Düşen Görevler

Long, Guglielmino ve Hiemstra (2004: 1) öğrencinin kendini yönlendirmesinin evrensel bir insan niteliği olduğu ve her insanda bir dereceye kadar mevcut olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenme durumları, öğrenmede diğerlerine göre KKÖ için daha elverişli olsa da nihai olarak kişinin KKÖ becerisine sahip olup olmadığını belirleyen, öğrencinin zihin ve davranış (kişilik) nitelikleri ile edinilmiş beceriler ve yetenekler de dâhil olmak üzere kişisel özellikleridir (Long, Guglielmino ve Hiemstra, 2004: 1). Kendi kendine öğrenmede bireylerin öğrenmeye yönelik kasıtlı çabaları ile bilgi veya

beceri kazanmak için çabalamaları gerekmektedir (O'Shea, 2003: 63; Bolhuis,1996: 3).

Wirth, Nuhfer, Watson, Fleisher & Bailey'e (2021: 131) göre KKÖ becerilerinin geliştirilmesini etkileyen beş faktör; motivasyon, öz değerlendirme, teknolojik yeterlilik, kendilerini geliştirme ihtiyacının farkında olma ve hedef yönelimlerini belirleyebilmektir. Kendi kendine öğrenme sürecinde öğrenci; kendi kendini yöneten, kendi kendini motive eden, kendi öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme sorumluluğunu üstlenen, kişisel öğrenme hedeflerinin ilerlemesini belirleyen ve izleyen, kişisel bilgi ve deneyimini eğitimci ve arkadaşlarıyla paylaşan ve bağımsız bir aktif öğrenci gibi davranan özelliklerine sahip olmalıdır (Carcich ve Rafti, 2007: 216). Krasnic' e (2012: 128) göre KKÖ'de öğrenme kendi kendine yönlendirilir ve bireyler neyi öğreneceğine karar verebilmelidir. Polat ve Odabaş' a (2008: 596) göre bireyler her konuda bilgiye başvurarak ve araştırma yaparak kendi kendine ve yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmalıdır.

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002: 26) ise bireylerin kendi kendini yöneten öğrenenler olması için altı yeterliliğin gerekli olduğunu öne sürmüşlerdir; öğrenme eksikliklerini değerlendirebilme, kendisini ve diğerlerini değerlendirebilme, yansıtabilme, bilgiyi yönetebilme, eleştirel düşünme becerisi, eleştirel değerlendirme yapabilme şeklindedir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu olumlu bir şekilde üstlenebilmeleri için öğrenme bağlamında yansıtıcı, esnek, empatik, iletişimsel ve anlayışlı olmaları gerekir. Kendi kendine öğrenme döngüsünde yansıma, eğitimi faydalı öğrenmeye dönüştürmek için kullanılır, bu da değişen uygulama anlamına gelmektedir (Lindh ve Hugo, 2005: 475).

2.1.10.2. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Desteklenmesinde Eğitimcilerle Düşen Görevler

Kendi kendine öğrenmede eğitimcilerin rolü, bilgiyi doğrudan vermek değil, öğrenmeyi teşvik eden ve zorlaştırmayan rolünde olmalıdır (Selvi, 2019: 49). Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin bilgiye sahip, bağımsız olarak nasıl ve ne zaman daha fazla bilgi edineceğini bilen ve var olan görevleri yerine getirmek için bilgiyi nasıl kullanacağını ve uygulayacağını bilen bireyler olmaya hazır olması sağlanabilir (Francom, 2010: 39). Bu nedenle öğrenme sürecinde eğitimci; kolaylaştırıcı, işbirlikçi bir yaklaşım kullanan, olumlu bir öğrenme ortamını teşvik eden, öğrenciyi kendi

hedeflerini geliştirmeye teşvik eden, başarılarını tanımasına yardımcı olan, kaynak sağlayan ve yönlendirme yapabilen özelliklerine sahip olmalıdır (Carcich ve Rafti, 2007: 216). Dolayısıyla eğitimciler, bireylerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi kendi kendine öğrenme ile meşgul olmaları için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Reio ve Davis, 2005: 40; Jagals ve Bergamin, 2021: 110-111).

Öğretmenler, öğrencilerin etkili, kendi kendini yöneten öğrenciler olmak için gereken becerilerin farkında olduğundan emin olmalıdır (Bhat, Rajashekar ve Kamath, 2007: 3). Öğretmenler öğretim planlarını ve etkinliklerini, öğrencilerinin kendi kendine öğrenme gelişimine katkıda bulunacak şekilde tasarlamaları gerekmektedir (Long, 2007: 4). Diğer bir deyişle, kendi kendini yöneten öğrenenlere, öğretilmesi gereken durumlar olduğunda, bu öğretilen öğrenme durumlarını araştıran, sorgulayan bir zihin çerçevesi içine girmeleri desteklenerek, KKÖ becerilerini kaybetmeden bunları öğrenme kaynakları olarak kullanmaları sağlanmalıdır (Knowles, 1975: 21).

Öğrenciler okul dışındaki ortamlarda da kendi kendine öğrenme becerisi kazanmaları sağlanarak okulda olan daha tipik olan öğrenme süreçlerinden farklı bir süreç izlemeleri sağlanmalıdır (Bolhuis, 1996: 6; Francom, 2010: 31). Çünkü okuldaki öğrenme etkinlikleri, öğrenme adımları, öğrenme kaynakları genellikle bir öğretmen tarafından yapılır, bu da öğrencilerin hedef belirleme, öğrenme etkinliklerini seçme ve üzerinde düşünme fırsatlarını sınırlamaktadır (Francom, 2010: 32). Bu sebeple öğrencilere hem okul içinde hem de okul dışında öğrenme sürecine katılmalarına fırsat verilerek kendi kendine öğrenme becerileri desteklenmelidir.

Aktif öğretim sağlamaya yönelik çalışmalar yapan yükseköğretim kurumları, öğrenme ortamlarında KKÖ'yu teşvik edebilmek için; (1) bir KKÖ kültürünü benimsemek, (2) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, (3) öğrencilerin ve eğitimcilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak, (4) aidiyet duygusunu teşvik etmek, (5) aktif öğretme-öğrenme stratejilerini ve etkinliklerini kullanmak, (6) eğitimcilerin becerilerini ve rollerini desteklemek, (7) işbirliğine odaklanmak, (8) sorumluluk için fırsatlar sağlamak ve (9) KKÖ için sürekli destek sağlayarak gerçekleştirilebilir (Toit-Brits, 2021: 44).

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme

Birey bilgiye yaşamı boyunca ihtiyaç duymaktadır. Yaşamı boyunca yeni bilgiler öğrenilmesi için bireyin kendi kendine bilgiye ulaşması önemlidir. Duygular, motivasyon ve öz-yönetim yaşam boyu öğrenmenin ilgili ve birbiriyle ilişkili yönleridir (Bolhuis, 2003: 335). Yaşam boyu öğrenmenin önemli özellikleri; sürenin esnek olması, öğrenci merkezli olması, çeşitli öğrenme konularına erişebilmenin mümkün olması şeklinde ifade edilebilir (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4054).

Yaşam boyu öğrenme kavramı, Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD ve Avrupa Komitesi gibi farklı uluslararası organizasyonların en önemli eğitim paradigmaları arasındadır (Óhidy, 2008: 17). Yaşam boyu öğrenme 1969'da Philip H. Coombs tarafından dünya çapındaki bir eğitim krizine uluslararası bir yanıt olarak geliştirilmiş ve 1996'da Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılında ilan edilmiştir (Óhidy, 2008: 29).

Yaşam boyu öğrenme, toplumlarımızın geleceğini icat etmek için temel bir gereklilik ve insanların edinmesi gereken bir zihniyet ve alışkanlıktır aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin, ev, okul, iş ve diğer toplulukları kapsayacak şekilde insanların bulunduğu birçok öğrenme ortamında etkili eğitim fırsatlarını isteklendirmesi gerekir (Fischer, 2000: 7). Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın öğrenmeyi içeren tüm öğrenme alanlarını kapsamaktadır (Laal ve Salamati, 2012: 399; Wallace, 2007: 60). Watson ve Taylor (2003: 135) yükseköğretimde yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulayarak, üniversite zamanına kadar yaşam boyu öğrenme becerisinin kazanılması gerektiğini belirtmektedirler. Yükseköğretim kurumları öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmelidir (Yang, Schneller ve Roche, 2015: 9).

Çocukluktan itibaren başlayan ve okul yıllarımız boyunca devam eden süreci genişletmek ve öğrenmeyi durdurmadan devam ettirmek önemlidir (Krasnic, 2012: 116). Öğrencilerin bu beceriyi okul yıllarında kazanmaları için öğretmenlere de görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmelidir (Yang, Schneller ve Roche, 2015: 9). Öğretmenler, öğrencilerin ders çalışma ve öğrenmeye yönelik stratejik bir yaklaşımın parçası olarak kullanabilecekleri etkili ve verimli bir öğrenme stratejileri repertuarı geliştirmelerine yardımcı olarak, onların yaşam boyu öğrenme için ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgileri geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Day, 2002: 2; Salleh vd., 2019: 168; Weinstein ve Hume, 1998: 99).

Holmes' e (2002: 13) göre yaşam boyu öğrenmede bilinmesi gereken önemli noktalar şu şekildedir:

- Yaşam boyu öğrenme, eğitimle aynı şey değildir.
- Yaşam boyu öğrenme, bir süreçten çok bir tutum ve değerler sistemidir.
- Öğrenme sonucunda başarılı olabilmek, bireylerin öğrenme yeteneğine bağlıdır.
- Öğrenme, planlı olabileceği gibi tesadüfi de olabilir.
- Kariyerimizi sürdürmek istiyorsak, yaşam boyu öğrenme yaygın olarak kullanılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenmede en büyük zorluk öğrenmek değil, öğrenmemektir.

2.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme Tanımları

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok bilim insanı tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar;

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmenin yaşam boyu gerçekleştiği, bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik öğrenmelerin tümüdür (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 806). Yaşam boyu öğrenme bilgilerin alınması, alınan bilgilerin değiştirilerek yenilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2020: 30). Yaşam boyu öğrenme doğumla başlayan ve öldüğümüzde biten sürekli bir süreç olup, sadece okulda değil, her zaman ve her yerde gerçekleşen bir öğrenmedir (Krasnic, 2012: 116). Yaşam boyu öğrenme, bilgi edinme, keşfetme, yorumlama ve düzenleme anlamına gelmektedir (Óhidy, 2008: 18). Yaşam boyu öğrenme, birey tarafından kontrol edilen ve sürekliliği esas alan bir öğrenmedir (Chapman, Cartwright ve McGilp, 2006: 31; Holmes, 2002: 9). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi yönetebilmek ve esneklik ile çeşitliliği vurgulayan bir kavram olarak tanımlanabilir (Usher ve Edwards, 2007: 42). Yaşam boyu öğrenme kişinin yaşamı boyunca bilgi, beceri ve eğilimleri edinme ve genişletme sürecidir (Laal ve Salamatı, 2012: 400). Yaşam boyu öğrenme, okulların ve üniversitelerin, öğrencilerini sınıf dışında mesleki ve özel yaşamlarında yapmaları gereken şey olduğu için, öğrencileri kendi kendine öğrenme süreçlerine katılmaya hazırlaması gerektiği anlamına gelir (Fischer, 2000: 9). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin bir dizi öğrenme göreviyle karşılaştığı durumları ele alan kavramdır (Thrun, 1998: 181).

Yaşam boyu öğrenmeye yönelik yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme genel olarak, doğduğumuz andan itibaren başlayan sürekli bir döngü olup, birey tarafından yönetilen ve kontrol edilen bir süreci kapsayan ve her an her yerde öğrenmenin gerçekleşebilmesi olarak kabul edilebilir.

2.2.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenmenin amacı bireyin yaşamı boyunca öğrenmeye motive olması, öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmesinin sağlanmasıdır (Biesta, 2006: 176). Yaşam boyu öğrenmenin diğer bir amacı, mesleki olarak gerekli olan ve ayrıca kişisel tatmin için gerekli olan bilgi ve becerilerin sürekli gelişimini ve geliştirilmesini teşvik etmek için bireylerin yaşamları boyunca her türlü öğrenme fırsatını değerlendirmelerini sağlamaktır (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4056).

Yaşam boyu öğrenme, kendi kendine yönelik sorunlar bağlamında bilgi ve becerilerin edinilmesi ve uygulanmasında sürekli bir katılım gerektirir ve aşağıda yer alan tanımlayıcı hedeflere dayanmalıdır (Fischer, 2000: 8- 9):

- Öğrenme gerçekçi, karmaşık problemler bağlamında gerçekleşmelidir,
- Öğrenme, doğası gereği ödüllendirici faaliyetler arayışına dâhil edilmelidir,
- Talep üzerine öğrenmenin desteklenmesi gerekir çünkü değişim kaçınılmazdır,
- Örgütsel ve işbirliğine dayalı öğrenme desteklenmelidir çünkü bireysel insan zihni sınırlıdır,
- Yaşam boyu bir alışkanlık olarak öğrenmeyi destekleyen beceriler ve süreçler geliştirilmelidir.

2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Günümüzde yenilikçi teknolojiler ve iş süreçleri, yüksek kalitede üretkenlik ve verimliliği sürdürmek, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi için yaşam boyu öğrenme becerisi gerektirmektedir (Inoue, 2007: 4). Yaşam boyu öğrenme, yenilikçi bir şekilde toplumda artan bir refah düzeyine paralel olarak yeni bilgilere yol açar (Óhidy, 2008: 24). Hızlı sosyal, politik ve teknolojik değişimin, bugün okullarda öğretilen bilgilerin çoğunu yarın geçersiz kılması olası olduğu için kişisel ve mesleki başarının, kişinin yaşamı boyunca sürekli öğrenmeye ve gelişmeye bağlı olduğunu göstermektedir

(Kreber, 1998: 71). Yaşam boyu öğrenme de hayatın bütününe ele alarak, sürekli öğrenmeyi vurgular (Chapman, Cartwright ve McGilp, 2006: 111). Bu nedenle öğrenmenin sürdürülebilir olması için hayatın ilk yıllarından itibaren öğrenmeye bakış açısı değiştirilerek, yaşam boyu öğrenmenin temel alınması gereklidir (Sutherland ve Crowther, 2008: 219).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin ihtiyaçlarına göre değişkenlik göstererek, yaşam boyu erişilebilir olması bakımından önemlidir (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4056). Yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenmeye açık olma, duygusal, kişisel, zihinsel, fiziksel ve ruhsal refah için kritik öneme sahiptir (Krasnic, 2012: 119). Formal eğitimler sonrası da hayat boyu devam eden bir süreç olduğu için yaşam boyu öğrenme, herhangi bir işte başarılı olmak ve devam ettirebilmek için de kritik öneme sahiptir (Krasnic, 2012: 119).

2.2.4. Yaşam boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Chapman, Cartwright ve McGilp, 2006; Field, 2011; Holmes, 2002; Krasnic, 2012; Laal, Laal ve Aliramaei, 2014; Laal ve Salamati, 2012; McMahon, 2021; Ohidy, 2008; Weinstein ve Hume, 1998):

1. Yaşam boyu öğrenenler, yaptıkları her şeyde öğrenme fırsatları bulur (McMahon, 2021: 339).
2. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler; öğrenebilen, uyum sağlayabilen ve düşünce lideri olabilen kişilerdir (Krasnic, 2012: 120).
3. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, öğrenmeyi 'beşikten mezara' kesintisiz bir süreklilik olarak gören bireylerdir (Ohidy, 2008: 48).
4. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, bilgiyi anlama, açıklama ve işleme yeteneklerine sahip olup, farklı öğrenme ve eğitim türlerine ilgi gösterebilmektedir (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4056).
5. Yaşam boyu öğrenmede birey kendi öğrenme sorumluluğunu alarak, öğrenmelerini kontrol eder (Field, 2011: 5; Holmes, 2002: 9; Weinstein ve Hume, 1998: 7).

6. Yaşam boyu öğrenme, esas olarak kişinin çalışma hayatında uzun ömürlülüğü sürdürmeye odaklanır ve organizasyon tarafından değil, birey tarafından kontrol edilir (Holmes, 2002: 83).

7. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, bilgi okuryazarlığına odaklanan, nasıl öğreneceği konusunda kendini geliştirebilen, yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiş kişilerdir (Chapman, Cartwright ve McGilp, 2006: 244).

8. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, farklı bilgileri anlama, yorumlama ve işleme becerilerine sahiptir (Laal ve Salamati, 2012: 400).

2.2.5. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisinin Avantajları ve Faydaları

Yaşam boyu öğrenme becerisinin avantajları ve faydaları ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Fischer, 2000; Holmes, 2002; Krasnic, 2012; Laal, Laal ve Aliramaei, 2014; Laal ve Salamati, 2012; Óhidy, 2008; Thrun, 1998):

1. Öğrenmenin gerçekleşmesi için mutlaka bir öğretmene ihtiyacı yoktur; öğrenme sınıf içinde olduğu gibi çoğu zaman sınıf dışında gerçekleşen yaşam boyu öğrenme söz konusu olabilir (Krasnic, 2012: 116).

2. Yaşam boyu öğrenme beceri geliştirme, akademik gelişim ve kişisel gelişime yol açar (Laal, Laal ve Aliramaei, 2014: 4056).

3. Yaşam boyu öğrenme sürekli öğrenmeye fırsat tanır ve bireylerin öğrenme yeteneklerine sahip olabilmelerini sağlar (Óhidy, 2008: 24).

4. Öğrenmeyi "yaşam boyu" bir bağlamda çalışmak, öğrenme görevleri arasında bilgi aktarma fırsatı sağlar (Thrun, 1998: 182).

5. Yaşam boyu öğrenme, mesleki ve iş odaklı eğitimin ötesine geçen ve kişilerarası iletişim, takım çalışması, duygusal zekâ ve problem çözme gibi becerileri içine alan hem bir tutum hem de bir disiplindir (Holmes, 2002: 83).

6. Yaşam boyu öğrenme, ev, okul, iş ve daha geniş siyasi topluluk dâhil olmak üzere insanların geçtiği birçok öğrenme ortamında etkili eğitim fırsatlarını teşvik eder (Fischer, 2000: 7).

7. Laal ve Salamati' ye (2012: 400- 403) göre yaşam boyu öğrenmenin avantajları şu şekildedir;

- Bireylere, hayatta ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, değer, tutum ve anlayışı sağlar.
- Sürekli olarak yeni beceriler öğrenen, yeni yetenekler ve fikirler keşfeden yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen insanlar, toplulukları daha üretken ve yenilikçi hale getirir.
- Ekonomiyi güçlendirir. Bireyler ne kadar çok beceri, bilgi ve yetenek geliştirirse, ekonomideki kapasite düzeyi de o kadar yüksek olur.
- Yaşam boyu öğrenen bir birey, güncel kalarak ve teknoloji, haberler ve politik eğilimler veya finans ve para sorunları gibi alanlardaki değişikliklerin farkında olarak değişime uyum sağlayabilir ve yaşamda aktif rol alarak yaşamını zenginleştirir.

2.3. Öz yeterlik

Bireyler yaşam boyu öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli yeterliğe sahip olmalıdır. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik ile kendisini güdüleyerek yaşam boyu öğrenmesi sağlanarak bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmalıdır. Öz yeterlik kişinin özel yetenekleriyle değil, yargılarıyla ilgilidir, aynı zamanda öz yeterlik genel bir durum yerine belirli bir alandaki özel durumdur (Arseven, 2016: 72). Güçlü bir öz yeterlik duygusu, bireysel başarının çok farklı şekillerde gelişmesini sağlar ve öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması insanları olumlu yönde yönlendirir (Türkmen, 2020: 12). Öz yeterlik bireylerin hem bilişleri, hem duyguları, hem de davranışları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Maddux, 1995: 7). Birey için bu derece önemli olup, her yönden etkileyen bu becerinin kazanılması önem taşımaktadır.

Yeterlik inançları, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl hareket ettiklerini etkiler (Bandura, 1999: 2). Bireyler öz yeterlik inançlarını; güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olarak, sosyal rol modellerin sağladığı deneyimleri model alarak, sosyal ikna yoluyla motive edilerek, olumlu ruh haline sahip olarak, fiziksel ve duygusal durumunu iyileştirerek, stresi ve olumsuz duygusal eğilimlerini azaltarak geliştirebilir (Bandura, 1999: 3- 4).

Öz yeterlik tüm öğretim kademelerinde önemli bir beceri olmakla birlikte özellikle yükseköğretim kademesinde önemli bir beceri olarak görülmektedir (Hodges, 2018: 17). Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artırılmasında öğretmenlere de görevler

düşmektedir. Öğrenmeye elverişli ortamlar oluşturma görevi, büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliklerine bağlıdır (Bandura, 1999: 19). Eğitimciler, öz yeterliği artıran öğrenme deneyimleri için özel olarak tasarlayabilecekleri ders planları geliştirmelidir (Hodges, 2018: 10). Öz yeterliklerinde düşük güvenceye sahip olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik duygusunu ve bilişsel gelişimini baltaması muhtemel olan olumsuz sınıf ortamları oluştururlar (Bandura, 1999: 20). Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirme ve bunu nasıl sürdürebilecekleri konusunda eğitilmeleri gereklidir (Gallagher ve Ciampa, 2020: 4).

Gallagher ve Ciampa'a (2020: 27) göre güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir:

- İyi düşünülmüş ve iyi hazırlanmış dersler planlamak,
- Yeni fikirlere açık olma eğiliminde olmak,
- Sınıftaki ihtiyaçların çeşitliliğini karşılamak için çeşitli pedagojik yaklaşımları denemeye istekli olmak,
- Zorluklarla karşı karşıya kalındığında esnek ve sebat bir tutum sergilemek,
- Öğrencilerin öğrenme çıktılarını sahiplenen ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak,
- Öğrencilerin başarısını etkileyebileceklerine inanmaktır.

2.3.1. Öz yeterlik Tanımları

Öz yeterlik ile ilgili birçok bilim insanı tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar;

Öz yeterlik, bireylerin kendilerini yeterli, kontrol sahibi bir birey olarak görerek hedeflerine ulaşmaları konusunda kendilerine yönelik tutum ve davranışlarıdır (Abakay, 2020: 18). Öz yeterlik, birçok belirsiz, öngörülemeyen ve genellikle stresli unsurlar içeren ihtimal durumları önlemek amacıyla gerekli eylem planlarını hangi düzeyde iyi organize edilip uygulanabileceğine yönelik yargılar olarak tanımlanabilir (Bandura ve Schunk, 1981). Öz yeterlik, bireylerin bir sonuca varabilmelerine imkân tanıyacak olayları anlama ve uygulayabilme süreci ve bir işi gerçekleştirebileceğine ilişkin görüşüdür (Köksoy, 2017). Genel öz-yeterlik, "bireyin çeşitli farklı durumlarda

performans gösterme yeteneklerini algılaması" olarak tanımlanmıştır (Doğruöz, 2008: 62). Öz yeterlik, bir kişinin problemini çözmek gibi belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğini hissetme derecesidir (Zimmerman, Bonner ve Kovach, 1996: 140). Bandura' ya (1999: 2) göre öz yeterlik, kişinin olası durumları yönetmek için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancını ifade eder. Öz yeterlik, bir kişinin belirli bir bağlamda ve belirli bir düzeyde belirli bir görevi yerine getirme konusunda algılanan güvenini ifade etmektedir (Karwowski ve Kaufman, 2017: 5). Öz yeterlik, kişinin sahip olduğuna inandığı söz konusu eyleme ilişkin bilgi, beceri ve beklentileri olarak da ifade edilebilir (Tunç Aksan, Gündüz ve Yıldız, 2022: 147).

Öz yeterliğe yönelik yapılan bu tanımlardan yola çıkılarak öz yeterlik genel olarak, bireylerin herhangi bir görevi, işi veya beceriyi yapabilmesine yönelik kendine olan güveni, inancı ve görüşü olarak kabul edilebilir.

2.3.2. Öz Yeterliğin Önemi

Öz yeterlik, öğrenci başarısında önemli bir yere sahiptir (Hodges, 2018: 17). Daha yüksek öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek düzeyde ders kalitesi ve öğrenci başarısı sağlayabileceğini göz önünde bulundurarak, daha yüksek düzeyde etkili öğretmen davranışına katkıda bulunabilecek faktörleri düşünmek önemlidir (Hodges, 2018: 18). Dolayısıyla öz yeterlik, davranışların başlatılması ve kalıcılığında önemli olup, öncelikle davranışsal beceriler, yetenekler, çevresel talepler ve zorluklarla başarılı bir şekilde başa çıkma olasılığı ile ilgili yargılar ve beklentiler tarafından belirlenmektedir (Maddux, 1995: 4).

Öz yeterlik inançları, yalnızca öğrenmeye katılma ve devam etme kararlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme etkinliklerinin organizasyonunu ve uygulanmasını da etkiler (Pilling-Cormick ve Garrison, 2007: 22). Yeterlik inançları, üretken bir insan yeterliliği sisteminde kilit bir faktör olarak işlev görür ve bu nedenle, benzer becerilere sahip farklı kişiler veya farklı koşullar altında aynı kişi, kişisel yeterlik inançlarındaki dalgalanmalara bağlı olarak yetersiz, yeterli veya olağanüstü performans gösterebilir (Bandura, 1997: 37).

2.3.3. Öz Yeterliğin İlkeleri

Maddux' a (1995: 43- 44) göre öz yeterliğin üç temel ilkesi “hedef belirleme ve kalıcılık”, “bilişsel verimlilik” ve “duygusal uyum sağlama” olup, bu ilkeler şu şekildedir:

1) Hedef Belirleme ve Kalıcılık: Güçlü bir kişisel yeterlik duygusu, bir hedefin peşinden giderken zorluklarla karşılaşıldığında daha fazla ısrarcılığa yol açar. Bu nedenle, güçlü öz-yeterlik inancına sahip olanlar sadece daha fazlası için çabalamakla kalmaz, aynı zamanda ısrarcı oldukları için daha fazlasını da başarırlar.

2) Bilişsel Verimlilik: Güçlü yeterlik inançları daha fazla bilişsel verimlilik sağlar. Günlük yaşam olaylarının etkili müzakeresi genellikle iyi kararlar almayı ve bu kararları hızlı bir şekilde almayı gerektirdiğinden, daha özgüvenli ve verimli karar vericiler, daha az olanlara göre açıkça daha avantajlıdır.

3) Duygusal Uyum: Kişisel yeterlilik ve yetenekle ilgili güçlü inançlar, uyarlanabilir duygusal durumlar üretirken, kişisel yetersizlik hakkındaki inançlar, yalnızca acı verici değil, aynı zamanda üzücü duygusal durumlar da üretir. Ayrıca daha fazla bilişsel ve davranışsal etkisizliğe yol açar. Aşırı endişe ve umutsuzluk, bilişsel karışıklık, verimsizlik, davranışsal atalet ve düzensizlik üretebilir.

Maddux' a (1995: 61- 62) göre psikolojik müdahalelerin ana hedeflerinden biri, bireylerin öz yeterlilik algılarının yükseltilmesidir. Bu nedenle psikolojik uyumu anlamaya ve uyumu geliştirmek için öz yeterlik ile ilgili etkili müdahaleler tasarlamaya yönelik şu ilkeleri belirtmiştir:

1. İnsan işleyişi en iyi kişi, davranış ve çevrenin etkileşimi açısından anlaşılır.
2. İnsanlar, kendi kendini yansıtmaya, kendi kendini motive etme ve kendi kendini düzenleme yeteneği dâhil olmak üzere muazzam bilişsel kapasitelere sahiptir; etkili uyum için etkili öz düzenleme esastır.
3. Uyum, etkileşimli davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlar açısından değerlendirilmelidir.
4. Uyumsuzluk, hastalık değil, bilişsel, duygusal ve davranışsal etkisizliktir.
5. İnsan işleyişindeki etkililik süreklidir, ikiye bölünmüş değildir. Bu nedenle, normal (klinik) ve anormal (klinik olmayan) problemler ve popülasyonlar arasındaki ayrım, gerçekliğin bir yansıması değildir.

6. Uyum ve uyumsuzluk ancak belirli durumlardaki belirli davranışları, bilişleri ve duyguları anlayarak anlaşılabilir.
7. Resmi tanı kategorileri, uyum sorunlarının yararlı kavramsallaştırmalarını sağlamaz.
8. Resmi veya "klinik" değişim ve gayri resmi veya "klinik olmayan" değişiklik aynı temel süreçleri ve mekanizmaları paylaşır.
9. Değişimin araçları ve mekanizmaları öncelikle bilişseldir, ancak etkili değişim prosedürleri genellikle davranışsaldır.
10. Uyum sağlamaya yönelik müdahaleler, eylem ve davranış değişikliğini kolaylaştırmalıdır.

Ayrıca öz-yeterlik teorisi tarafından birkaç ek değişim ilkesi önerilmektedir (Maddux, 1995: 62- 63):

1. Öz-yeterlik, hedef belirleme ve hedeflere yönelik kalıcılık, bilişsel verimlilik ve duygusal uyum sağlama (ki bu da öz-yeterliği etkiler) üzerindeki etkisiyle uyumu etkiler.
2. Öz-yeterlik inançları, beklentilerin kendi kendini gerçekleştiren doğası nedeniyle kendi kendini doğrulayıcıdır, çünkü insanlar kendileri hakkında olumlu bilgi almayı en üst düzeye çıkarmak için ortamlar kurar ve seçerler. İnsanlar seçici olarak kendileri hakkındaki bilgilere katılır ve onları işlerler. Bu durum kontrol ve yetkinlik duygularını geliştiren bir tavidir.
3. Uyum ve ayarlama öz yeterliliğin önemi, tamamen yeterlik inançlarının doğruluğuna bağlı değildir. Kişisel kontrol ve etkinlikle ilgili olumlu yanılsamalar uyarlanabilir, çünkü olumlu bir benlik imajını sürdürmeye hizmet eder ve kişinin ulaşamayacağının ötesinde görünebilecek hedefler için çaba sarf etmesine yol açar.
4. Öz-yeterlik teorisi, müdahaleler için hedeflerin belirlenmesi ve müdahalelerin etkililiğinin değerlendirilmesi yoluyla uyum problemlerini değerlendirmek için faydalı yöntemler tasarlamak için kılavuzlar sağlayabilir.
5. Bu tür değerlendirmeler, davranışsal, bilişsel ve duygusal öz-yeterlik arasındaki ayrımın anlaşılmasıyla kolaylaştırılabilir.

6. Müdahaleler, danışanların başarı deneyimlerini daha yapıcı bir şekilde görmelerine yardımcı olarak, müdahaleleri planlamada danışanın katılımını artırarak, somut hedefler belirleyerek, başa çıkma ve kontrol stratejilerini teşvik ederek ve danışanlara çeşitli seçenekler sunarak öz yeterliliği artırmaya daha iyi yönlendirilebilir.

2.3.4. Öz yeterliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz yeterliğe sahip bireylerin özellikleri ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Bandura, 1997; Bandura, 1999; Gibson, 2018; Hodges, 2018; Karwowski ve Kaufman, 2017):

1. Öz yeterliğe sahip bireyler azimli olma özelliği göstererek ve güçlü bir yeterlik duygusuna sahip olarak başarılı olma özelliği gösterirler (Bandura, 1999: 3).
2. Öz yeterliğe sahip bireylerin benlik saygısı ve motivasyonu yüksek olmaktadır (Gibson, 2018: 181).
3. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bir birey, zor bir görevi, başarısızlık korkusuyla kaçınılması gereken bir görevden ziyade, başarmak istediği bir görev olarak görür (Hodges, 2018: 17).
4. Öz yeterlik becerisine sahip bireyler kendilerini kontrol edebilirler (Bandura, 1997: 23).
5. Öz yeterliğe sahip bireyler, yaratıcılık, yüksek benlik saygısı, üretkenlik özelliklerini gösterirler (Karwowski ve Kaufman, 2017: 168).
6. İyi düzeyde öz-yeterliğe sahip olan bireyler, olaylar üzerinde değişim yapma ve sürdürme yeteneklerine inanırlar (Gibson, 2018: 28).

2.3.5. Öz yeterliğin Avantajları ve Faydaları

Öz yeterliğin avantajları ve faydaları ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler çerçevesinde şu şekilde ifade edilebilir (Bandura, 1997; Bandura, 1999; Hall, 2011; Hodges, 2018; Karwowski ve Kaufman, 2017; Maddux, 1995):

1. Öz yeterlik, insan yeterliğinin nasıl geliştirileceği ve arttırılacağı konusunda açık yönergeler sağlar (Bandura, 1999: 2).
2. Öz-yeterlik inançları, kişinin etkili açık başa çıkma davranışlarını geliştirip sürdürebileceğine ilişkin inançları ve aynı zamanda kişinin korkutucu düşünce dizileri

üzerinde bilişsel kontrol uygulayabileceğine ilişkin inançları içerir (Maddux, 1995: 72).

3. Öz yeterlik ile bireyler kendini tanır ve kendi yeteneklerinin farkına varabilir (Bandura, 1997: 36).

4. Öz yeterlik, bireylerin kimliği, sahip olduğu zihniyet ve yaratıcılığından etkilenmektedir (Karwowski ve Kaufman, 2017: 17).

5. Öz yeterlik bireylerin davranışları ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Hodges, 2018: 3).

6. Öz yeterliliği kolaylaştıran zenginleştirme ve akademik programlar tasarlamak, eğitim teklifleri aracılığıyla kasıtlı olarak öz yeterliliğin geliştirilmesine odaklanan kurumlarda artış sonuçlanabilir (Hall, 2011: 118-119).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Kendi kendine öğrenme kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların bazıları şu şekildedir:

2.4.1.1. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Hanbay (2013) yaptığı çalışmasında, kendi kendine öğrenme becerisinin cinsiyet ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, Adıyaman ilinde 138 kız ve 117 erkek lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Almanca dersi için kendi kendine öğrenme düzey ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, kendi kendine öğrenme becerisinin kız öğrencilerin lehine olduğuna ulaşılmıştır.

Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme ve sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 748 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. “Kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” ve “sorgulama becerileri ölçeği” araçları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme ve sorgulama becerilerinin yüksek düzeyde ve aralarında orta seviyede ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda “akademik başarı, mezun oldukları lise türü, lise mezuniyet derecesi ve okuma alışkanlıklarına”

göre kendi kendine öğrenme ve sorgulama becerileri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çetinkaya Duman ve Şengün (2011) yaptıkları çalışmada, kendi kendine öğrenmeye hazır oluş ile kontrol odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 166 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. “Kontrol odağı ölçeği” ve “kendi kendine öğrenmeye hazır oluş ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş arasında anlamlı negatif yönde ilişki bulunmuştur.

2.4.1.2. Kendi Kendine Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Fahone ve Mishra (2013), 21. Yüzyıl öğrenme yeterlikleri, kendi kendine öğrenmeyi öğrenciler için kritik bir beceri olarak tanımlamaktadır ancak bu alanda çok az deneysel araştırma mevcuttur. Araştırmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Bu amaçla bu çalışmada; kasıtlı olarak tasarlanmış, teknoloji açısından zengin bir öğrenme ortamında yer alan ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine odaklanmaktadır. Araştırmaya katılanlar, orta sınıf bir banliyö okulunda 6. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup şeklindedir. Bir grup yenilikçi bir öğrenme ortamında çalışırken, diğer öğrenci grubu geleneksel sınıfta çalışmıştır. Her iki ortamda da veri toplanması amacıyla “teknoloji ile kendi kendine öğrenme ölçeği” ile öğrenci görüşmeleri kullanılmıştır. Sonuçlar, kasıtlı olarak tasarlanmış 21. yüzyıl öğrenme ortamında çalışmış olan öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamında çalışmış olan öğrencilere göre daha yüksek kendi kendine öğrenmeye yönelik algılarının olduğuna ulaşılmıştır.

Preczewski (1997) çalışmasında, Sürekli Öğrenme Envanterinin (OCLI) lisans öğrencileri arasında kendi kendini öğrenme konusundaki farklılıkları belirlemek ve kendi kendine öğrenmenin dokuz değişkenden (yaş, cinsiyet, reşit olma durumu, sınıf düzeyi, akademik disiplini; spor yapma durumu, ACT/SAT test puanı, mezuniyet sonrası eğitim faaliyetlerini sürdürme niyeti ve ebeveyn eğitim düzeyi) herhangi biriyle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma dört lisans sınıf seviyesi (birinci sınıftan son sınıfa) dâhil edilerek 723 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci, sürekli öğrenme envanterini ve bir demografik anketi elektronik posta (e-posta) yoluyla tamamlamıştır. Sürekli öğrenme envanteriyle ölçülen sonuçlara göre, kendi kendine öğrenme yeteneği puanlarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmamıştır. Değişkenler OCLI puanları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur. Regresyon analizleri, sınıf seviyesinin bir fonksiyonu olarak kendi kendine öğrenme yeteneğindeki cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkarmıştır ve kadınların, kendi kendine öğrenme yetenekleri bakımından erkeklerden farklı olduğu bulunmuş ve kendi kendine öğrenme özelliklerini besleyen bir ortama yerleştirildiklerinde, erkeklerden daha çok etkilendikleri ve bu özellikleri kazandıkları görülmüştür.

Cobb (2003) çalışmasında, web tabanlı derslerde kendi kendine öğrenme davranışlarını ve bunların akademik performansla ilişkisini incelemiştir. Katılımcılar; yaşları 17 ile 58 arasında değişen 106 öğrenciden oluşan beşeri bilimler ve teknik derslerini alan uzaktan eğitim öğrencileridir. Veriler motive edilmiş öğrenme stratejileri anketinden ve demografik bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda; kendi kendini öğrenme becerisinin kullanılması, beşeri bilimler ve teknik dersler alan öğrencilerin akademik performansları arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

Chularut ve DeBacker (2004), yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce seçilmiş, İngilizce sınıflarında öğrencilerle bir öğrenme stratejisi olarak kullanılan kavram haritalarının etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya 79 öğrenci katılım sağlamıştır. Bu etkililiği incelemek için ilgilenilen değişkenler, öğrencilerin İngilizce metinden öğrenirken elde ettikleri başarı, öğrencilerin rapor ettikleri öz düzenleme stratejileri (kendi kendini izleme ve bilgi edinme stratejileri) ve öğrencilerin İngilizce metinlerden öğrenmeye yönelik öz yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Veriler katılımcılara ön test-son test yapılarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kendini izleme, öz yeterlilik ve başarı, öğretim yöntemi ve İngilizce yeterlilik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermiştir ve katılımcıların ön testten son teste önemli ölçüde daha farklılık gösterdikleri bulunmuştur.

2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların bazıları şu şekildedir:

2.4.2.1. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Keleş (2020) çalışmasında, müdür ve müdür yardımcılarının değişime direnç, algı ve tutumlarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilişkisini tespit etmeyi

amaçlamaktadır. Çalışmada Konya ili merkezinde ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve değişim eğilimleri ile onların kadro düzeyleri, cinsiyetleri, yaşları kıdemleri ve eğitim düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklara bakılmıştır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ölçeği ve değişim eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler neticesinde araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir; Çalışmada eğitim düzeyleri lisans ve ön lisans olan yöneticilerin değişime direnç seviyelerinin lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu, eğitim düzeyleri yüksek lisans olan yöneticilerin değişimin yararına inanma seviyelerinin ise diğer yöneticilere göre daha yüksek olduğu ve eğitim düzeyleri ön lisans olan yöneticilerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Çalışmada müdür veya müdür yardımcılarının kıdemlerine göre değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, statükoyu koruma düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin farklı düzeylerde olmadığı görülmüştür. Çalışmada bir yıldan daha az kıdeme sahip olan yöneticilerin değişime dirençlerinin on bir yıl ve üstündeki sürede kıdeme sahip yöneticilere göre düşük olduğu görülmüştür.

İlgin (2020) çalışmasında, bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile pedagojik formasyonda eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin okuduğu bölüm, cinsiyet ile mezun oldukları lise değişkenlerinin ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada "genel öz yeterlilik ölçeği" ve "yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara göre; eğitim fakültesi öğrencilerinin bölümlerindeki farklılık onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişime açık olma durumlarını etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bölümleri, onların öz yeterlik algılarını bir işe başlama durumunu etkilediği görülmüştür. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin de bölümlerindeki farklılaşma onların hem öz yeterlik algılarında hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği yapılan testler sonucunda tespit edilmiştir. Formasyon alanların bölümleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bütün boyutlarını etkilerken; öz yeterlik algılarında sadece bir işe başlama durumunu etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetleri, onların öz yeterlik algılarında zorluklarla karşılaştıklarında yılmama durumunu etkilediği görülmüştür.

Duymuş ve Sulak (2018) yaptıkları çalışmada, lisans düzeyinde alınan eğitimlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma Bartın Üniversitesinde öğrenim gören 104 öğretmen adayı ile yapılmıştır. “Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda; lisans düzeyinde alınan eğitimlerin cinsiyet ve bölüme göre farklılaşmadığı; yaşam boyu öğrenme eğilimini cinsiyetin etkilediği sonucuna varılmıştır.

2.4.2.2. Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yap ve Tan (2022) çalışmalarında, COVID-19 salgını sırasında Monash University Malaysia'daki kimya mühendisliği öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin özelliklerini ve yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörleri araştırmayı incelenmiştir. Çalışmada altı üniversite öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre; farkındalık, cinsiyet ve çalışma düzeyinin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini etkilemediğini göstermiştir. Merak ve öğrenmeye açıklık gibi faktörler, pandemi sırasında kimya mühendisliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini etkilemiştir. Yükseköğretim, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırmak için merak ve öğrenmeye açık olmalarını sağlamayı desteklemelidir.

Arslan (2022) çalışmasında, başarı hedef yönelimlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi incelenmiştir. Çalışmayı 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi il merkezindeki farklı fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenimlerine devam eden 726 kadın ve 586 erkek olmak üzere toplam 1312 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "2x2 başarı yönelim ölçeği" ve "yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Sonuçlara göre; öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, okul türü, eğitim türü, ekonomik durum, yaşanan yer, mezun olunan lise türü ve başarı yönelimi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Deveci (2022) çalışmasında, Birleşik Arap Emirlikleri merkezli 38 birinci sınıf öğrencisinin COVID-19'un yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl etkilediğini düşündüklerini incelemiştir. Çalışmada, nicel veriler bir ölçek kullanılarak, nitel veriler ise yansıtıcı bir görev kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlara göre; yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğrencilerin COVID-19'un öğrenme üzerindeki olumsuz

etkilerini azaltmasına yardımcı olduğunu göstermektedir; yine de pandeminin bazı öğrencilerin öğrenme stratejilerini uyarılma ve hedef belirleme becerileri üzerindeki azaltıcı etkisine dikkat etmek önemlidir. Sonuçlar ayrıca yaşam boyu öğrenme becerilerinin şekillendirilebilir olduğunu ve eğitimcilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Kula (2022) çalışmasında, öğretmen adaylarında akademik can sıkıntısı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişki; algılanan akademik başarı ve derslere katılma istekliliği açısından akademik can sıkıntısı düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmayı Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 448 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak tek boyutlu "sıkıntı düzeyi ölçeği" ve dört boyutlu "yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlara göre; istatistiksel olarak öğretmen adaylarının başarı benlik algı düzeylerinin akademik can sıkıntısını anlamlı düzeyde etkilemezken, yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarında motivasyon, azim ve öğrenmeyi düzenleme eksikliğini etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının derse katılma istekliliği hem akademik can sıkıntısını hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretmen adaylarının akademik can sıkıntısı düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Christoffersson ve Ioannidou (2018) çalışmasında, Taylandlı öğrencilerin yaşam boyu öğrenme perspektifinden mesleki geleceklerinden neler beklediklerini ve kültürün bu beklentileri bireysel ve kolektif boyutlar açısından nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu veriler üniversite öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden toplanarak geldiği nitel bir çalışmadır. Bulgular, öğrencilerin beklentilerinin kolektivist kültürden etkilendiğini ve aynı zamanda etraflarındaki hızlı hareket eden toplumla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bulgular, Tayland'da yaşam boyu öğrenmenin, kolektivist boyuttan daha fazla etkilendiğini göstermiştir.

2.4.3. Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Öz yeterlik kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların bazıları şu şekildedir:

2.4.3.1. Öz yeterlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Nayir (2020) çalışmasında, eş zamanlı öğrenmenin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı ve çevrimiçi teknolojilerin öz-

yeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma ayrıca konuşma kaygısı ve çevrimiçi teknolojilerin öz-yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyonları ve öğrenci ve öğretim elemanlarının eşzamanlı öğrenme hakkındaki algılarını araştırmıştır. Nicel veri araçları arasında yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği, çevrimiçi teknolojiler özyeterlik ölçeği ve çevrimiçi öğrenme algıları anketi yer almaktadır. Sonuçlar öğrencilerin orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını ve çevrimiçi teknolojilerin öz yeterlik önce ile sora düzeyleri anlamlı fark ortaya koymuştur. Ayrıca yabancı dil konuşma kaygısı ve çevrimiçi teknolojilerin öz-yeterlik öncesi düzeyleri arasında negatif korelasyon olduğu bulunmuştur. Nitel veri araçları, öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmeleri ve öğretmen yansıma yazılarından oluşmaktadır ve sonuçlar öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eş zamanlı sınıflara yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçları, eş zamanlı dersleri müfredatlarına entegre etmek isteyen çevrimiçi eğitmenler, öğretim tasarımcıları ve yöneticiler için tavsiyeleri olmuştur.

Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları çalışmada, öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet yılı ve okulun yerleşim yerine göre farklılaşmasını incelemiştir. Örneklemi Burdur ilinde 401 öğretmenden oluşan çalışmada, “öğretmen öz yeterlik ölçeği” ve “kişisel bilgi formu” ile verilere ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda, öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların yerleşim yerlerine göre farklılaştığı, hizmet yıllarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017) yaptıkları çalışmada, akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklemi Akdeniz Üniversitesinde 348 öğrenci olan çalışmada “akademik öz-yeterlik ölçeği” ve “akademik güdülenme ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, akademik öz-yeterlik ölçeği ile akademik güdülenme ölçeği arasında pozitif yönlü ve yüksek seviyede bir ilişki elde edilmiştir.

2.4.3.2. Öz yeterlik İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Hajovsky, Chesnut ve Jensen (2020) çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yörüngeleri araştırılmış ve öğretmen öz-yeterlik inançlarının 885 öğrencinin ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar çatışma ve yakınlık puanlarını nasıl yordadığı durumu incelenmiştir. Öğretmen-öğrenci yakınlığı ve çatışması eğilimleri, öğretmen öz-yeterlik inançlarının sınıflar arasında yakınlığı ve çatışmayı etkilediği dereceyi

incelemeden önce öğrenci demografisi ve öğretmen-öğrenci ırk ve cinsiyet uyumunu kontrol eden paralel bir faktör eğrisi yaklaşımı kullanılarak modellenmiştir. Paralel yörüngelerden elde edilen sonuçlar, öğretmen-öğrenci çatışmasının ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar istikrarlı olduğunu gösterirken, öğretmen öğrenci yakınlığının eğrisel bir eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmen-öğrenci çatışması ve yakınlık arasındaki ilişki, ikinci sınıftaki nispeten yüksek düzeyde çatışma yaşayan öğrencilerin yakınlıkta zaman içinde daha keskin düşüşler sergilediğini göstermektedir. Daha yüksek öz-yeterlik inançları bildiren öğretmenlerin, tüm sınıflarda öğrencilerle daha yüksek yakınlık dereceleri ve daha düşük çatışma puanları bildirme olasılığı daha yüksek çıkmıştır.

Lee (2015) çalışmasında, ders içeriği öz yeterliği, çevrimiçi teknolojiler öz yeterliği ve görev değerinin bir dönem boyunca değişip değişmediğini araştırmıştır. Çalışma grubu; dört ayrı sınıftan altmış dokuz öğrenci ile çalışılmış ve iki veri toplama aracıyla veri sağlamıştır. Bu araçlar; öz-yeterlik aracı ve görev değeri aracıdır. Öğrencilerin öz yeterlik ve görev değeri ölçüleri dönem boyunca; dönem başı, ara dönem ve final olmak üzere üç kez toplanmıştır. Tekrarlanan ölçümlerin bulguları, ders içeriği öz yeterlik ve çevrimiçi teknolojilerin öz yeterliklerinin farklılaştığı ancak görev değerinin dönem boyunca etkilenmediğini göstermektedir.

Kumar ve Lal (2006) yaptıkları çalışmada, zekâ testi ile öz yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşması incelenmiştir. Çalışma 200 lise öğrencisinden (100 erkek ve 100 kız) oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, öz yeterlik ölçeği ve genel zihinsel yetenek testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, kadınların öz yeterlik ölçeğinden ve zekâ testinden erkeklerden daha yüksek puan aldığı bulunmuştur.

Busch (1995) çalışmasında, bilgisayar kullanımında bilgisayar tutumları ve algılanan öz yeterlik ile ilgili cinsiyet farklılıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışma, 147 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bir bilgisayar kursunun sonunda öğrenciler, öz yeterlik, bilgisayar kaygısı, bilgisayar sevmeye ve bilgisayar güvenini ölçmek için tasarlanmış bir anket doldurmuşlardır. Çalışma sonucunda, bilgisayar görevlerine ilişkin bilgisayar tutumlarında ve öz yeterlikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

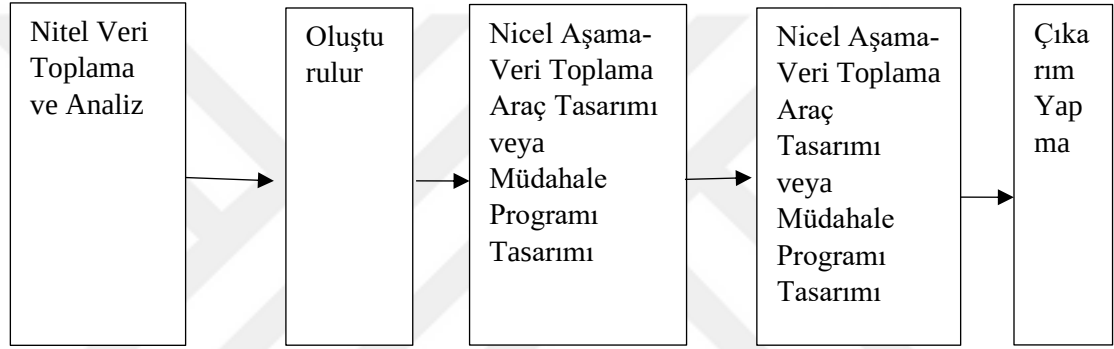
Araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırma süreci, araştırma yöntemi, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve analizi başlıkları ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları açıklanmıştır. Belirtilen başlıklar araştırmanın üç aşamasında ayrı ayrı açıklanmıştır. Araştırmanın üç aşamasına yönelik araştırma modeli şu şekildedir:

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. İkinci aşamada; üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü aşamada; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlikleri kişisel bilgi formu doğrultusunda, çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın temel amacı olarak üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak hedeflendiğinden, bu araştırmanın modeli karma yöntem araştırması olarak belirlenmiştir. Araştırma üç aşamalı karma yöntem şeklindedir. Karma yöntem; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber ya da farklı aşamalarda kullanıldığı fakat her iki yönteminde araştırmada yer aldığı yöntemlere denir (Balcı, 2010: 44).

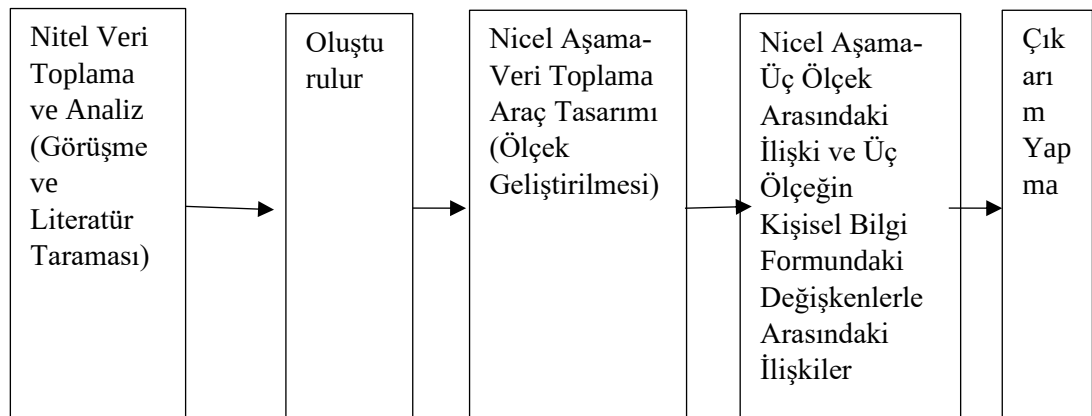
Karma yöntemler, nicel veriler ile nitel verilerin birbiriyle bütünleştirilerek araştırma probleminin sonuçlarının ortaya konduğu yaklaşımdır (Creswell, 2017: 2). Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmıştır. Keşfedici ardışık desen; araştırma probleminin çözümü için birinci aşamada nitel veri

toplama ve analizi ile başlayıp, ikinci aşamada nicel veri toplama ve analizi ile bir veri toplama aracı ya da program geliştirip, üçüncü aşamada nicel veri toplama ve analizi ile çalışma yapılarak devam edilen desen türüdür (Creswell, 2017: 40). Bu araştırma da üç aşamadan oluşarak; birinci aşamada nitel veri toplama ve analizi ile başlayıp yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve literatür taraması yapılmıştır, ikinci aşamada nicel veri toplama ve analizi ile bir veri toplama aracı geliştirip, üçüncü aşamada nicel veri toplama ve analizi ile üç ölçek arasındaki ilişki ve üç ölçeğin kişisel bilgi formundaki değişkenlerle arasındaki ilişkiler incelenerek keşfedici ardışık desene uygun bir çalışma yürütülmüştür. Keşfedici ardışık desen basamakları aşağıdaki şekilde yer almaktadır (Creswell, 2017: 42).



Şekil 3.1: Keşfedici Ardışık Desen Basamakları

Şekil 3.1.'de keşfedici ardışık desen basamakları gösterilmektedir. Görüldüğü gibi bu basamaklar birbiriyle bağlantılı üç aşamadan oluşmaktadır.



Şekil 3.2: Araştırma Süreci Basamaklarına İlişkin Diyagram

Şekil 3.2.'de araştırmanın sürecine ilişkin basamakları gösterilmektedir. Görüldüğü gibi bu basamaklar birbiriyle bağlantılı üç aşamadan oluşarak keşfedici ardışık desen

basamakları dikkate alınarak, araştırma süreci ile desenin uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmanın her bir aşamasında kullanılan araştırma yöntemi, araştırma modeli, veri toplama aracı, katılımcılar, verilerin çözümlenmesi ve analizi farklılık gösterdiği için aşamalar sırasıyla ayrı bir şekilde ve birbiri ile bağlantılı olarak anlatılmıştır. Aşamalara ilişkin süreçler aşağıda yer almaktadır:

3.1.1. Araştırmanın Birinci Aşaması: Araştırmanın Nitel Aşaması

Araştırmanın birinci aşamasında, araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında yol göstermesi amacıyla detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp, üniversite öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının görüşmede kullanacağı soruları önceden belirlediği ve formun uygulandığı bireylere kısmen esneklik verilerek oluşturulan görüşme tekniğidir (Ekiz, 2013).

3.1.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi

Bu aşamada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; araştırmacının sahip olduğu bilgiler ve yaşantıları sonucu elde ettiği araştırma sonuçlarını içeren, araştırma sonuçlarının ortama özgü oluşturulduğunu, farklı kişisel görüşlerin aynı araştırmalarda yer alabileceğini savunan, genellemelerin sınırlı olduğu ve nitel verilerin analiz edilmesine yönelik araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 12).

3.1.1.2. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli

Bu aşamada, fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma; birden fazla kişinin bir değişkenle ilgili bilgi ve deneyimlerinin ortak anlamları şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2013: 77). Tanımda bahsedildiği şekilde bu çalışmada da bireylerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılıp, bu görüşlerin ortak anlamları oluşturularak madde havuzu yazım sürecinde kaynak olarak kullanılmıştır.

3.1.1.3. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmada olasılıksız örnekleme türlerinden uygun/erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının belirlemiş olduğu büyüklükteki

örneklemini oluşturmaya başlayana kadar veri toplayabildiği örnekleme yöntemidir (Aziz, 2015: 54). Uygun örneklemede araştırmanın konusuna uygun olan bireyler örnekleme dâhil edilmektedir (Gitmez, 2020: 367). Uygun örnekleme nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123).

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır ve 21 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, araştırma amacına, verilerin derinliğine ve elde edilen verilerle ne yapılacağına göre değişmektedir (Baltacı, 2018: 261). Güçlü' ye (2019: 109) göre nitel araştırmalarda katılımcı sayısı 5 ile 20 arasında değişmektedir. Nitel analiz sonucu elde edilen veriler madde havuzu oluşturma aşamasında kullanıldığı için farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan kişilere ulaşılarak 21 katılımcı yeterli görülmüştür. Ayrıca Güçlü' ye (2019: 109) göre bu sayı yeterlidir. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.1: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcılara İlişkin Kod Numaraları	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Fakülte	Bölüm
K1	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Arapça Öğretmenliği
K2	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K3	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K4	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K5	Erkek	4	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	Uluslararası Ticaret ve Finansman
K6	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K7	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K8	Erkek	3	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	Endüstri Mühendisliği

Katılımcılara İlişkin Kod Numaraları	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Fakülte	Bölüm
K9	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K10	Erkek	3	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	Uluslararası Ticaret ve Finansman
K11	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K12	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K13	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K14	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K15	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
K16	Kadın	3	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	Sosyoloji
K17	Kadın	3	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	Psikoloji
K18	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Arapça Öğretmenliği
K19	Kadın	3	Eğitim Fakültesi	Arapça Öğretmenliği
K20	Erkek	4	Hemşirelik Fakültesi	Sağlık Bilimleri Fakültesi
K21	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma kapsamında 21 üniversite öğrencisi ile Zoom programı kullanılarak çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.4. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları

Bu aşamada kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bilgilendirilmiş gönüllü olur formu olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.1.1.4.1. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Katılımcıların araştırmaya kendi isteğiyle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul etmelerine ilişkin bu form doldurulmuştur. Formda katılımcılara araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. Form içinde çalışmanın kapsamı ve amacı, katılımcıların gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları ile araştırmacının ve katılımcıların “adı – soyadı, imzası, e-posta, telefon” bilgileri yer almaktadır.

3.1.1.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanırken üniversite öğrencilerinin gelişim özellikleri ve konu ile ilgili literatür taranarak hazırlanması dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınarak, bir öğretim üyesi tarafından sorular incelenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra gelen geri dönüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp formun uygulanması aşamasına geçilmiştir. Form öğrenciler ile Zoom uygulaması kullanılarak çevrimiçi görüşmeler şeklinde yapılmıştır ve öğrencilerinde onayı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilerden formu yazılı bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Böylece üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçları göz önünde bulundurularak ölçek geliştirme aşamasında madde oluşturulmasında faydalanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 11 açık uçlu soru içermektedir. Bu sorular; “Fakülteniz, Bölümünüz, Sınıf Düzeyiniz, Cinsiyetiniz, Kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?, Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?, Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?, Kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?, Kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?, Üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?, Üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz? İlişkin sorulardan oluşmaktadır.

3.1.1.5. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde literatür taraması yapılarak maddeler oluşturulmuştur. Literatür taraması makale, bildiri, tez çalışmaları incelenerek ve çeşitli kitapların okunması ile yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları

çerçevesinde aramalar yapılarak madde havuzu oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Bu kavramlar farklı akademik sitelerde aranarak farklı çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ulusal ve uluslararası akademik siteler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.2: Literatür Taramasında Kullanılan Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Araştırma Siteleri

Ulusal Bilimsel Araştırma Siteleri	Google Akademik
	YÖK Ulusal Tez Merkezi
	Dergi Park
	TR Dizin
	ULAKBİM
	Google Books
	İZU Kütüphane Katalog Tarama
	Çeşitli Kütüphanelerden Kaynak
	Kitaplar
	Academia
	Türkiye Bibliyografyası
	Hiperlink
	Bilgi Dünyası
	Türk Kütüphaneciliği
Uluslararası Bilimsel Araştırma Siteleri	PubMed
	Libgen
	Web of Science
	Scopus
	Science Direct
	SpringerLink
	Research Gate
	Project Gutenberg
	Sci-Hub
	Z-Library
	Scribd
	PDF Room

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere kendi kendine öğrenme konusu ile ilgili literatür taraması yapılırken yararlanılan kaynaklar gösterilmektedir. Araştırmada ulusal bilimsel araştırma siteleri olarak; “Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, TR Dizin, ULAKBİM, Google Books, İZU Kütüphane Katalog Tarama, Çeşitli Kütüphanelerden Kaynak Kitaplar, Academia, Türkiye Bibliyografyası, Hiperlink, Bilgi Dünyası, Türk Kütüphaneciliği” akademik kaynaklarından yararlanılmıştır. Araştırmada uluslararası bilimsel araştırma siteleri olarak; “PubMed,

Libgen, Web of Science, Scopus, Science Direct, SpringerLink, Research Gate, Project Gutenberg, Sci-Hub, Z-Library, Scribd, PDF Room” akademik kaynaklarından yararlanılmıştır.

Aynı zamanda 21 üniversite öğrencisi ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak, çevrimiçi görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşme formu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde bulunan ve görüşmeyi kabul eden 21 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde araştırma hakkında bilgi verilmiştir ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair “bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” doldurtulmuştur. Görüşmeler Covid-19 Pandemisi nedeniyle çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılardan onay alınarak Zoom programında yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük ilkesi çerçevesinde ve tüm lisans öğrencilerini kapsamı gerektiğinden dolayı yani tüm lisans öğrencilerine hitap edebilmesi adına bu öğrencileri temsil edebilecek farklı fakülte, sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenlerinden seçimler yapılmaya çalışılarak, görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve “bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” e-posta yolu ile aynı anda gönderilerek bu formları doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilerek e-postaları istenmiştir ve araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara tek tek e-posta gönderilerek çalışma ulaştırılmıştır. Böylece katılımcılar görüşme öncesinde görüşme soruları hakkında bilgi edinmeleri ve yazılı olarak görüşlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme esnasında görüşme formuna yazılanların dışında ifade edilen şeyler araştırmacı tarafından not alınmıştır ve uygun olanlar madde havuzuna aktarılmıştır. Çevrimiçi görüşmelerin sonunda katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunu ortalama kaç dakikada tamamladıkları sorularak not edilmiştir. Ayrıca yapılan çevrimiçi görüşme süreleri de not edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun cevaplanma süreleri ve çevrimiçi yapılan görüşmelerin süreleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.3: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Katılımcılara İlişkin görüşme süreleri

Katılımcılara İlişkin Kod Numaraları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Cevaplama Süresi	Çevrimiçi Görüşme Süresi
K1	15 dakika	9 dakika, 12 saniye
K2	15 dakika	7 dakika 45 saniye
K3	10 – 15 dakika	11 dakika 04 saniye
K4	5 – 10 dakika	6 dakika 51 saniye
K5	10 – 15 dakika	22 dakika 42 saniye
K6	10 dakika	7 dakika 30 saniye
K7	5 – 7 dakika	6 dakika 30 saniye
K8	5 dakika	8 dakika 45 saniye
K9	30 dakika	11 dakika 34 saniye
K10	10 dakika	8 dakika 25 saniye
K11	15 dakika	6 dakika 04 saniye
K12	30 – 45 dakika	7 dakika 23 saniye
K13	5 dakika	6 dakika 01 saniye
K14	10 dakika	4 dakika 31 saniye
K15	10 – 15 dakika	17 dakika 24 saniye
K16	10 – 15 dakika	8 dakika 04 saniye
K17	5 – 6 dakika	5 dakika 40 saniye
K18	6 dakika	8 dakika 38 saniye
K19	20 dakika	12 dakika, 13 saniye
K20	30 dakika	5 dakika 51 saniye
K21	15 – 20 dakika	4 dakika 24 saniye

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait katılımcılara ilişkin görüşme süreleri yer almaktadır. Araştırma kapsamında 21 üniversite öğrencisi ile Zoom programı kullanılarak çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ve öğrenciler formu doldururken herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formunu ortalama olarak 13 dakikada tamamladıkları söylenebilir. Katılımcılarla yapılan çevrimiçi görüşme süresi ise ortalama olarak 8,5 dakikada tamamlandığı söylenebilir.

Genel olarak kendi kendine öğrenme ile ilgili literatür taraması yapılarak maddeler yazılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki verilen cevaplardan yola çıkılarak maddeler yazılmıştır. Madde yazımında konu ile ilgili bağlantılı olmasına ve üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Toplamda 150 taslak madde oluşturularak ve alt boyutları belirlenerek yazılmıştır.

Daha sonra maddeler tez danışmanı ile birlikte incelenerek 135 maddeye indirilmiştir ve alt boyutlarda bazı düzenlemeler yapılarak taslak haline son şekli verilmiştir. Böylece ölçeğin taslak hali “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” olmak üzere 4 alt boyut ve toplamda 135 madde içerecek şekilde belirlenmiştir.

3.1.1.6. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Verilerin çözümlemesi ve analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; bireylerin yazmış oldukları metin yazılardan yola çıkılarak, metinlerde var olan kavramlara ilişkin kodlamalar yapılarak, daha küçük içerikler şeklinde yazılarak özetlendiği, metinlerin içindeki kavramların sistematik bir şekilde çıkarımlarının yapıldığı, bu çıkarımların kavramların anlam ve ilişkilerinin dikkate alınarak oluşturulduğu bir tekniktir (Büyüköztürk ve vd., 2014: 246). Verilerin analizinde literatür taraması kısmında kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları çerçevesinde aramalar yapılarak madde havuzu oluşturulmasında maddeler hazırlanmıştır. Bunun için konuyla ilgili çeşitli makale, tez, kitap ve bildiriler okunarak üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve konu ile ilgili olduğu düşünülen maddeler Microsoft Word programına yazılmıştır. Yazılan maddeler konuyla ilişkili olacak biçimde dört ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” olarak isimlendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun, kişisel bilgi formu bölümünde yer alan değişkenler için katılımcı sayısı (frekans), yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerlerini içeren betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları kısmında araştırmacı her soruya verilen cevapları tek tek inceleyerek çeşitli zamanlarda gözden geçirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan her bir soru öncelikle kendi içerisinde değerlendirilmiştir. 21 katılımcının 7 soruya verdikleri yanıtlar, soru bazında tek tek incelenmiştir ve sorulara verilen cevaplar kendi içinde kategorilere ayrılması sağlanarak sınıflandırılmıştır. Her bir soru içinde yer alan kategorilerin frekans değerleri de belirlenmiştir. Bu sayede verileri temalara ayırırken kullanılabilecek

temalar ve kodlar hakkında araştırmacı bir bütün halinde bakarak fikir sahibi olmuştur. Her bir soru kategorilere ayrıldıktan sonra asıl olan içerik analizine geçilmiştir. Soru bazında incelenen kodlardan yola çıkarak, kodlar konuyla ilişkili olacak biçimde üç ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “öğrenme becerileri, öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme, öğrenmede yaşanabilen güçlükler” olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak tüm yanıtlar kodlanarak ve frekans ile yüzde değerleri belirlenerek içerik analizi tamamlanmıştır. Daha sonrasında üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve konu ile ilgili olmadığı düşünülen kodlar elenerek, ölçek geliştirme çalışması için kullanılacak olan madde havuzuna maddeleri ekleme aşamasına geçilmiştir. Bunun için ilişkili olan kodlar madde olacak şekilde yazılarak literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile birleştirilerek elde edilen bütün maddeler tek bir Microsoft Word programına yazılmıştır. Bunun sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzuna son şekli verilirken literatür taraması sonucunda elde edilen maddeler ve yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen maddeler tekrar gözden geçirilerek ve maddeler bir uzman ile incelenerek üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve konu ile ilgili olduğu düşünülen maddeler Microsoft Word programına yazılmıştır. Genel olarak literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddeler birlikte değerlendirilerek “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” isimleri altında dört ana tema olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

3.1.1.7. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda inandırıcılık geçerlik ve güvenilirliğin olması ile sağlanmaktadır (Sıgı, 2018: 135). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik nicel araştırmalardan farklılaşmakla birlikte; nicel araştırmalarda daha çok sayısal veriler kullanılmakta olup nitel araştırmalarda daha çok yazılı, sözlü kelimler, resimler kullanılmaktadır (Güçlü, 2019: 390- 392). Sıgı’ya (2018: 135) göre, nitel araştırmalar bir olgunun “varlığına ve anlamına”, nicel araştırmalar bir olgunun “ne derece var olduğuna” yönelir; nitel araştırmalar olguların “niteliği”, nicel araştırmalar olguların “sayısal özellikleri” ile ilgilenir. Geçerlik ve güvenirlilikte “iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve objektiflik” olmak üzere dört ana kriter mevcuttur, nitel araştırmalarda bu kriterlerin yerini sırasıyla “inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik” kavramları almaktadır (Guba ve Lincoln, 1982: 376).

Bu kavramların açıklamaları şu şekildedir (Guba ve Lincoln, 1982: 376):

a) İnanılrlık: Belirli bir araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam içinde araştırmanın bulgularının doğruluğuna nasıl güvenilebileceği ile ilgilidir.

b) Uygulanabilirlik: Belirli bir araştırmanın bulgularının başka bağlamlarda veya diğer katılımcılarla ne ölçüde uygulanabilirliği ile ilgilidir.

c) Tutarlılık: Bir araştırma aynı (veya benzer) katılımcılarla aynı (veya benzer) bağlamda tekrarlanırsa, araştırma bulgularının tutarlı bir şekilde tekrarlanıp tekrarlanmayacağını ile ilgilidir.

d) Tarafsızlık: Bir araştırmanın bulgularının, araştırmacının önyargıları, çıkarları veya bakış açılarının değil, yalnızca araştırmanın koşullarının bir işlevi olduğu derecesi ile ilgilidir.

Bu nedenle nitel araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için “inanılrlık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik” kavramları bağlamında inceleme gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Araştırmanın İkinci Aşaması: Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşaması

Araştırmanın ikinci aşamasında, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye yönelik becerilerini ölçebilmek için bir ölçek geliştirme çalışması planlanarak, alandaki bu eksikliği gidermek amaçlanmış ve üniversite öğrencilerine yönelik “kendi kendine öğrenme ölçeği” geliştirilmiştir.

3.1.2.1. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi

Araştırmanın ikinci aşaması olan, ölçek geliştirme aşamasında, birinci aşamada elde edilen nitel veriler ve literatür analizinden yararlanılmıştır. Birinci aşamada yarı yapılandırılmış formula elde edilen çıkarımlar ve literatür taraması sonucu oluşturulan madde havuzu, bu aşamayla birlikte alınan uzman görüşleri sonucu, belirlenmiş olan maddelerin, bu aşamada pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından gerekli düzenlemelerden sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için asıl uygulamaya geçilmiştir. Dolayısıyla bu aşamada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar; araştırmanın, araştırmacıdan bağımsız, nesnel olarak ölçülüp değerlendirilebilen, nicel verilerin analiz edilerek, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan, genellemelerin yapıldığı ve nedensellik ilişkisini ortaya koyan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 12).

3.1.2.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli

Bu aşamada betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi; kişilerin, grupların veya ortamların özelliklerini belirleyen ve görüşlerini tanımlayan, var olan durumları tam ve özenli bir şekilde ortaya koyan ve açıklayan araştırma modelidir. (Büyüköztürk vd., 2014: 22). Tanımda bahsedildiği şekilde bu çalışmada da bireylerin görüşleri pilot uygulama ve asıl uygulamada, kendi kendine öğrenme ölçeği ile toplanıp, bu görüşleri tam bir şekilde ortaya koyarak, kendi kendine öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi sağlanmıştır.

3.1.2.3. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem

Bu aşamada pilot uygulama, asıl uygulamanın açımlayıcı faktör analizi kısmı ve asıl uygulamanın doğrulayıcı faktör analizi kısmı için ayrı ayrı veriler toplanmıştır.

3.1.2.3.1. Pilot Uygulama İçin Çalışma Grubu

Öncelikle ölçeğin ön deneme uygulaması için ölçekle ilgili maddelerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği, öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, yanlış yazılmış olan yerlerin belirlenmesi, öğrencilerin ortalama cevaplama sürelerinin saptanması için 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerini temsil eden 31 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra veri analizine geçmeden önce öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlar incelenerek, boş bırakılan, hatalı ve eksik doldurulan ve gelişigüzel yanıtların olduğu 2 ölçek sonucu tespit edilmiştir ve değerlendirilmeden çıkarılarak 29 öğrenciye ait veriler analize dâhil edilmiştir. Erkuş (2012: 56)'a göre pilot uygulamanın 10-15 kişi olması yeterlidir. Bu bakımdan pilot uygulamada ulaşılan öğrenci sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

3.1.2.3.2. Asıl Uygulama İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın asıl uygulama aşamasında olasılıksız örnekleme türlerinden uygun/erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının belirlemiş olduğu büyüktteki örneklemini oluşturmaya başlayana kadar veri toplayabildiği örnekleme yöntemidir (Aziz, 2015: 54). Uygun örneklemede araştırmanın konusuna uygun olan bireyler örnekleme dâhil edilmektedir (Gitmez,

2020: 367). Örneklem grubunda yer alan bireyler heterojen olarak tüm fakültelerden seçilmeye çalışılmıştır. Uygulama gönüllü katılımcılardan oluşmuştur.

a) Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören 372 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Ölçekler uygulandıktan sonra veri analizine geçmeden önce öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlar incelenerek, boş bırakılan, hatalı ve eksik doldurulan ve gelişigüzel yanıtların olduğu 2 ölçek sonucu tespit edilmiştir ve değerlendirmeden çıkarılarak 370 öğrenciye ait veriler analize dâhil edilmiştir. Çalışmadaki birey sayısını belirlemek amacıyla raosoft programı kullanılmıştır. Bunun sonucunda %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 367 üniversite öğrencisine uygulamanın yeterli olduğu bulunmuştur. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi için 370 üniversite öğrencisinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören 497 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Ölçekler uygulandıktan sonra veri analizine geçmeden önce öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlar incelenerek, boş bırakılan, hatalı ve eksik doldurulan ve gelişigüzel yanıtların olduğu 15 ölçek sonucu tespit edilmiştir ve değerlendirmeden çıkarılarak 482 öğrenciye ait veriler analize dâhil edilmiştir. Çalışmadaki birey sayısını belirlemek amacıyla raosoft programı kullanılmıştır. Bunun sonucunda %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile 367 üniversite öğrencisine uygulamanın yeterli olduğu bulunmuştur. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi için 482 üniversite öğrencisinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.2.4. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları

3.1.2.4.1. Pilot Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu öğrencilerin; “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen bölümün alan türü, ek bölüm okuma durumu, tercih edilen ders çalışma şekli, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma, sanat faaliyetiyle uğraşma, mezun olunan lise durumu, mezun olunan lise türü, kitap okumaktan hoşlanma” özellikleri ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenleri belirleyebilmek için kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik kavramları ile ilgili literatür incelenerek karar verilmiştir. Literatürde yer alan değişkenlerin bu araştırmada benzer ya da farklı sonuç verebilme ihtimalleri göz önüne alınmıştır. Ayrıca kavramların belirtilen bazı değişkenler kapsamında araştırmaya rastlanmamasına karşın bu araştırmayla araştırmacı tarafından önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülen ilk defa ulaşılabacak sonuçlarda ele alınmıştır.

3.1.2.4.2. Asıl Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu öğrencilerin; “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüm, tercih edilen ders çalışma şekli, AGNO puanı, genel olarak günlük ders çalışma süresi” özellikleri ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır.

3.1.2.4.3. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (KKÖ)

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin olup olmadığı araştırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin seçilmesinin sebebi; çevrimiçi eğitimdeki artış, araştırmacıların etkili öğrenme ve web tabanlı eğitimin öğretim stratejilerine olan etkisinin artması nedeniyle kendi kendine öğrenen öğrencilerin özelliklerini ve bu özellikleri artırıcı faktörlerini anlamak, yükseköğretim kurumlarının temel hedefi haline gelmiştir (Bracey, 2010: 1600). Üniversitelerde öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine yönelik ölçek geliştirilmesi bu yönden önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğine rastlanmamıştır. “Self-Directed Learning Readiness Scale” isimli ölçeğin orijinali Fisher, King ve

Tague (2001) tarafından geliştirilmiş ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” bulunmaktadır. Fakat bu ölçek kendi kendine öğrenme ile ilgili sadece hazırbulunuşluğu kapsadığı için ve her ülkenin kültürel normları farklı olduğu için uyarlaması yapılan bir çalışma kullanılmamıştır. Bu ölçekte hazırbulunuşluğun dışında kendi kendine öğrenmenin diğer alt boyutları da ele almıştır. Bu amaçla madde havuzu oluşturmada kendi kendine öğrenme ile ilgili detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve madde oluşturmada katkı sağlaması adına ve üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi adına 11 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmıştır ve oluşturulmuş olan sorularda bir hata olmadığı sonucuna varılmıştır ve forma son hali verilmiştir. Oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından cevaplandırılan form ve literatür taraması yapılarak 150 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra maddeler “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” olmak üzere 4 alt boyut şeklinde gruplandırılmıştır. Maddeler tez danışmanı ile incelenerek 15 madde elenmiştir ve alt boyutlarda yer alan bazı maddelerde düzenlemeler yapılarak 135 madde ile ölçeğin taslak halindeki son maddeler belirlenmiştir. Ölçek taslağına yönerge eklenmiştir ve madde havuzu oluşturulduktan sonraki aşamada maddelerin değerlendirilmesi adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için maddelerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi adına “uzman değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Uzmanların görüşlerini belirtmeleri için her maddenin yanına “Uygun- Uygun Değil- Değişmeli- Madde ile ilgili değişmeli seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız” şeklinde maddeleri değerlendirmeleri için 3 seçenek ve açıklama yapabilmeleri için bir boş alan bırakılarak hazırlanmıştır. Maddeler önce dil ve anlatım, imla hatası olup olmadığı, maddelerin anlaşılabilirliği gibi yönlerden uygunluğu bakımından Türkçe Öğretmenliği bölümünde olan bir akademisyen tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek ölçek üzerinde 99 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 27 madde değiştirilmiş, 9 madde çıkarılmış ve 1 yeni madde eklenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 34 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 29 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 45 madde,

duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 19 madde şeklinde toplam 127 madde olarak belirlenmiştir. Daha sonra hazırlanan maddeler alanda yetişmiş 6 uzman tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır.

Ölçeğin uzman görüşü aşamasında; 6 öğretim elemanına e- posta yolu ile “uzman değerlendirme formu” gönderilmiştir ve 6 farklı uzman görüşü alınarak ifade ettikleri görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek ölçek üzerinde 48 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 14 madde değiştirilmiş, 65 madde çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 15 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 18 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 20 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 9 madde şeklinde toplam 62 madde olarak belirlenmiştir. Maddeler ile ilgili geri dönütlerden sonra maddelere son hali verilmiştir. Maddelerin cevaplanması amaca ve madde kökü ile ilişkilidir (Erkuş, 2012: 41). Bu çalışmada maddelerin cevaplanması, madde özellikleri ve yapılarına bağlı olarak 5’li likert tipi (1= Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) şeklinde yapılandırılmıştır.

Hazırlanmış olan maddeler doğrultusunda ön deneme uygulama yapılmıştır. Maddeler uzman görüşüne göre düzenlendikten sonra maddelerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği, yazım yanlışlarının belirlenmesi, ölçeği cevaplama süresi gibi etkenler açısından ön deneme uygulaması yapılmalıdır (Erkuş, 2012: 55). Burada maddenin anlaşılabilirliği, maddenin anlatımında ve imlasında hata olup olmadığı, ölçekle ilgili maddelerin okunabilirliği, öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, yanlış yazılmış olan yerlerin belirlenmesi, uygulama sırasında problem olup olmayacağı, öğrencilerin ortalama cevaplama sürelerinin tespit edilebilmesi için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaya 29 öğrenci katılım sağlamıştır. Öğrencilerden gelen geri dönüşler sonucu gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe son hali verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Ardından ölçeğin uygulaması yapılarak geçerlik; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, görünüş geçerliği, güvenirlik; Cronbach Alpha katsayısı, kullanışlılık ve madde analizi; ayırt edicilik çalışmaları yapılmıştır.

3.1.2.5. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması

Ölçeğin uygulanması için öncelikle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. Böylelikle araştırma yapma izni alınmıştır. İlk uygulamada 29

öğrenci, ikinci uygulamada 370, üçüncü uygulamada 482 öğrenci analize dâhil edilmiştir ve çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Verilerin toplanmasında birinci aşamada hazırlanmış olan ölçek taslağı maddeleri ile ilgili uzman görüşü alınarak çeşitli elemeler, eklemeler ve düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Uzman görüşü aşamasında, hazırlanmış olan “uzman değerlendirme formu” 7 uzmana e- posta yolu ile gönderilmiştir ve geri dönütler aynı şekilde e- posta yolu ile alınmıştır. Aynı zamanda e-posta ile araştırma hakkında bilgi verilerek, uzmanlar tarafından onay alındıktan sonra, uzman değerlendirme formu 7 uzmana ayrı bir şekilde e-posta gönderilerek çalışma ulaştırılmıştır.

Ölçeğin pilot uygulaması aşamasında, kendi kendine öğrenme ölçeği uygulanması sırasında, birebir uygulamalarla öğrenciler gözlemlenerek ölçek hakkındaki değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Pilot uygulama katılımcılarla yüz yüze yapılmalıdır (Erkuş, 2012: 56). Öğrenciler formu doldururken yanlarında durularak cevaplama davranışları gözlemlenmiştir ve notlar alınmıştır. Veriler Google form aracılığı ile toplanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından Google forma aktarılan kendi kendine öğrenme ölçek taslağı soruları öğrencilere e-posta ile gönderilmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilerek e-postaları istenmiştir ve araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara tek tek e-posta gönderilerek çalışma ulaştırılmıştır. Öğrenciler kendilerine gönderilmiş olan formu doldururken araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Böylece öğrencilerin form üzerinde yanıtladıkları sorular ve öğrenci davranışlardan yola çıkarak ölçek hakkında geribildirimler alınmıştır. Uygulama esnasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Ölçeğin ve kişisel bilgi formunun doldurulması katılımcılar tarafından yaklaşık olarak 7,5 dakikada tamamlanmıştır.

Asıl uygulamada öğrencilere kendi kendine öğrenme ölçeği uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, öncelikle araştırmacı tarafından Google forma aktarılan “kişisel bilgi formu” ve “kendi kendine öğrenme ölçeği” soruları öğrencilere e-posta ile gönderilmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilerek e-postaları istenmiştir ve araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara tek tek e-posta gönderilerek çalışma ulaştırılmıştır. Veriler önce Google form yoluyla toplanmaya çalışılmıştır. Fakat toplanan verilerin yetersiz sayıda olması ve gözlemlenen kadarıyla öğrenciler Google form üzerinden doldurmaya istekli olmadıkları için ölçek çıktı alınarak farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere dağıtılmıştır. Bu nedenle veriler Google form

üzerinden ve çıktı alınan formların doldurulmasıyla toplanmıştır. Mümkün olduğunca farklı fakültelere ulaşılmaya çalışılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesi çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bunun için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesindeki kampüs içerisinde kütüphaneler, kantinler, yemekhane, sınıflar ve açık alanlar üç hafta boyunca dolaşarak gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğrencilere ulaşılmıştır. Ölçeği aynı öğrencilerin tekrar doldurmasını önlemek için ölçeği doldurmadan önce bu ölçeği daha önce yapıp yapmadıkları sorularak teyit edilmiştir. Uygulama esnasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Ölçeğin ve kişisel bilgi formunun doldurulması katılımcılar tarafından yaklaşık olarak 5 dakikada tamamlanmıştır. Sınıf içlerinde yapılan uygulamalarda öncelikle dersi veren akademisyenler ile görüşmeler yapılarak, onay alınmıştır ve uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülerek veriler toplanmıştır.

3.1.2.6. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Bu kısımda katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlemesi ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Verilerin analizinde geçerlik, güvenirlik, madde analizi ve kullanışlılık özellikleri incelenmiştir.

3.1.2.6.1. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Geçerlik

Geçerlik bir ölçme aracının ölçülmek istenilen özelliği ölçme düzeyidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 146). Ölçeğin geçerliği belirlenirken kapsam geçerliği, görünüş geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmaktadır (DeVellis, 2014: 59). Bu nedenle ölçeğin geçerliğini belirlemede “kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği” geçerlik türleri incelenmiştir.

a) Kapsam geçerliği:

Kapsam geçerliği ölçeğin ölçmeye çalıştığı alanı hangi düzeyde temsil ettiği ile ilgili geçerlik türüdür (Özbek, 2008: 69). Verilerin analizinde uzman görüşü aşamasında, hazırlanmış olan “uzman değerlendirme formu” 7 uzmana e- posta yolu ile gönderilmiştir ve geri dönütler aynı şekilde e- posta yolu ile alınmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler tez danışmanı ile birlikte incelenmiştir. Bu aşamada ölçeğin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimlerin değerlendirilmesi amacıyla Lawshe tarafından geliştirilen “Kapsam Geçerliği Oranı” (KGO) formülü kullanılmıştır (Lawshe, 1975: 567). Bunun sonucunda KGO değerinin

alması gereken minimum değere göre maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşünden sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlar değerlendirilirken öğrencilerin aşağıdaki tabloda gösterilen sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alınmıştır.

Tablo 3.4: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamada Sorulan Sorular

Soru Numarası	Sorular
1	Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?
2	Hangi soruları anlamakta zorlandınız?
3	İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?
4	Sizce maddeler okunabilir mi?
5	Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?

Tablo 3.4. incelendiğinde üniversite öğrencilerine kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik pilot uygulamada sorulan sorular gösterilmektedir. Bu amaçla belirtilen sorulara gelen yanıtlar neticesinde kendi kendine öğrenme ölçeği üzerinde ve kişisel bilgi formu üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca pilot uygulama için hazırlanan formda, kişisel bilgi formu bölümünde yer alan değişkenler için katılımcı sayısı (frekans), yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerlerini içeren betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

b) Yapı Geçerliliği:

Yapı geçerliliği; yapı geçerliliği ölçme aracının ölçmek istediği niteliği başka nitelikler karışmadan ölçebilme derecesidir (Güler, 2016: 59). Yapı geçerliliğinde faktör analizi yönteminden yararlanılmaktadır (Güler, 2016: 59). Bu nedenle kendi kendine öğrenme ölçeğinin yapı geçerliliği kısmı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizi, herhangi bir ölçeğin faktör yapısını ortaya koymayı amaçlayan analizdir (Özbek, 2008: 79). Değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak değişkenleri daha anlamlı bir şekilde ortaya koymayı ve bu ilişkilerin ortak örüntülerini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Bayram, 2017: 199). Faktör analizi açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere ikiye ayrılır; AFA bir yapıyı anlamaya yönelik analiz, DFA ise oluşturulmuş olan bu yapıyı test ederek doğrulayan analizdir (Erkuş, 2012: 94). Buradan yola çıkarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Öncelikle AFA ve DFA verilerinden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek

için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde (AFA); verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle gerekli ön koşullar sağlanarak analize başlanmıştır. Daha sonrasında ölçek geliştirilirken kullanılan akış çerçevesinde analize devam edilerek ölçeğin faktör yapısı keşfedilmiştir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi (AFA) verileri için, kişisel bilgi formu bölümünde yer alan değişkenler için katılımcı sayısı (frekans), yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerlerini içeren betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA); verilerin istatistiksel analizinde AMOS programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde öncelikle gerekli ön koşullar sağlanarak analize başlanmıştır. Daha sonrasında ölçek geliştirilirken kullanılan akış çerçevesinde analize devam edilerek AFA sonrası ortaya çıkan ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) verileri için, kişisel bilgi formu bölümünde yer alan değişkenler için katılımcı sayısı (frekans), yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerlerini içeren betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

c) Görünüş Geçerliği:

Görünüş geçerliği, bir ölçme aracının başlığının, ölçme aracında yer alan maddelerle uyuşması anlamına gelerek, ölçme aracının neyi ölçtüğünün görünüşe yansımadır (Gitmez, 2020: 233). Bu nedenle görünüş geçerliği incelenirken, ölçeğin başlığı ile ölçeğin genel uyumu arasındaki ilişkilere karar verilmiştir. Bu noktada uzman görüşlerinde alınan geribildirimler ve pilot uygulamanın sonuçları da değerlendirilerek bir kanaate varılmıştır.

3.1.2.6.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Güvenirlik

Güvenirlik ölçme aracının ölçtüğü sonuçların tesadüfi hatalardan uzak olarak, ölçtüğü özelliği tutarlı, kararlı ve duyarlı bir şekilde ölçebilme derecesidir (Güler, 2016: 44). Güvenirlik analizi ile iç tutarlılık ölçülerek, iç tutarlılıkta en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alfa katsayısıdır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 149). Bu nedenle araştırmada güvenilirliği ölçmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır.

a) Cronbach Alfa katsayısı:

Cronbach Alfa katsayısı çoklu puanlanabilen ölçeklerde kullanılabilen bir güvenirlik yöntemidir (Güler, 2016: 52). Kendi kendine öğrenme ölçeği 5’li likert tipinde bir ölçek olduğundan dolayı araştırma için Cronbach Alfa katsayısı güvenirliği hesaplamada uygun bir yöntemdir. Bu nedenle ölçeğin güvenirliğini hesaplamada Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak geliştirilen ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığına karar verilmiştir.

3.1.2.6.3. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Madde Analizi

Madde analizi, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra maddelerin özelliklerini ortaya koyan ve inceleyen analize denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 123). Madde analizi madde gücüğü ve madde ayırt ediciliği şeklinde iki şekilde hesaplanır fakat madde gücüğü daha çok bilgi ve becerilerin test edildiği ölçme araçlarında yer aldığı için bu çalışmada kullanılmayıp, madde analizi için madde ayırt ediciliği istatistiği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014: 123).

a) Madde Ayırt Ediciliği:

Madde ayırt ediciliği, ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmeye çalışılan özellikle ilgili katılımcıları ne derece ayırt ettiğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizdir (Büyüköztürk vd., 2014: 123). Bu çalışmada madde ayırt ediciliğini hesaplamak için; “korelasyona dayalı madde analizi” ve “alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi” yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014: 123). Bu amaçla “korelasyona dayalı madde analizi” ve “alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi” yöntemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar neticesinde madde ayırt ediciliği sonuçları ortaya konulmuştur.

3.1.2.6.4. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Kullanışlılık

Kullanışlılık, geliştirilecek olan ölçme aracının hazırlanması, uygulanması ve puanlanmasının ekonomik olması durumudur (Güler, 2016: 64). Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracı kullanışlılık açısından değerlendirilerek kullanışlılık özelliği gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçeğin kullanışlılığı için zaman açısından ekonomik olması, anlaşılır olması, yönerge bulunması, okunabilir/cevaplanabilir olması, derecelendirme bulunması gibi özellikler açısından

incelenebilir (Güler, 2016: 64). Bu nedenle bu araştırmada bu özelliklerin bulunup bulunmamasına göre kullanışlılık değerlendirilmiştir.

3.1.3. Araştırmanın Üçüncü Aşaması: Araştırmanın Nicel Aşaması

Çalışmanın üçüncü aşamasında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin, yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve öz yeterlik becerilerinin kişisel bilgi formu doğrultusunda, çeşitli değişkenler açısından ilişkisi incelenmiştir.

3.1.3.1. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Araştırma Yöntemi

Bu aşamada kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin incelenmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar; araştırmanın, araştırmacıdan bağımsız, nesnel olarak ölçülüp değerlendirilebilen, nicel verilerin analiz edilerek, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan, genellemelerin yapıldığı ve nedensellik ilişkisini ortaya koyan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 12).

3.1.3.2. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Araştırma Modeli

Bu aşamada kişisel bilgi formu, kendi kendine öğrenme ölçeği, yaşam boyu öğrenme ölçeği ve genel özyeterlilik ölçeği arasındaki ilişkiyi analiz etmek için ilişkisel tarama modeli türlerinden korelasyonel araştırma kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma; iki ya da ikiden fazla değişkenin birbiri ile ilişkisini ve birlikte değişimlerinin incelendiği, neden-sonuç ilişkisi içermeyen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014: 184).

3.1.3.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde farklı fakültelerde öğrenim gören 1064 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Ölçekler uygulandıktan sonra veri analizine geçmeden önce öğrencilerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlar incelenerek, boş bırakılan, hatalı ve eksik doldurulan ve gelişigüzel yanıtların olduğu 8 ölçek sonucu tespit edilmiştir ve değerlendirmeden çıkarılarak 1056 öğrenciye ait veriler analize dâhil edilmiştir. Bu

fakülteler şu şekildedir; Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, fakültelerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada olasılıklı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme; evrende yer alan bütün birimlerin birbirlerinden bağımsız seçilerek tabakalara ayrılması ve her bir tabakanın aynı türe ait örneklemden oluştuğu örnekleme yöntemidir (Çelik, 2011: 193). Bu çalışmada da raosoft programı kullanılarak %95 güven aralığında ve %5 hata payı ile bulunan 367 sayısı (ortalama 400 olarak alınmıştır), üniversitede bulunan 7785 sayısına (ortalama 8000 olarak alınmıştır) bölünerek, her fakülteden en az %20 öğrenci alınacak şekilde örneklem oluşturulmuştur. Bu sonuçlara göre; Eğitim Fakültesinden en az 81, Hukuk Fakültesinden en az 40, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesinden en az 51, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesinden en az 90, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinden en az 57, Sağlık Bilimleri Fakültesinden en az 41, İslami İlimler Fakültesinden en az 30, Spor Bilimleri Fakültesinden en az 4 kişiye ulaşılmıştır.

3.1.3.4. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Veri Toplama Araçları

3.1.3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu öğrencilerin; “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetleriyle uğraşma, sanat faaliyetleriyle uğraşma” özellikleri ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır.

3.1.3.4.2. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (KKÖ)

(Tez araştırması dâhilinde geliştirilmiştir): Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisini ölçmeyi amaçlayan kendi kendine öğrenme ölçeği (KKÖ), 16 madde ve 2 alt ölçekten (“kendi kendine öğrenme farkındalığı” ve “kendi kendine öğrenme yeterliği”) oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Birinci faktörde 10 madde, ikinci faktörde 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanması, ölçekte yer alan maddelere yönelik “kendinize en uygun olan seçeneği seçerek işaretleyiniz” yönergesine beş dereceli olarak “Hiç katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında değişen yanıtların verilebildiği 5’li Likert tipi derecelendirilmiş ölçek üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Ölçekten elde edilen toplam puanların

yüksekliği kendi kendine öğrenme becerisi düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,929 olarak bulunmuştur ve mükemmel uyum göstermektedir. Ölçeğin Bartlett's Testi 3298,175 ($p < .001$) bulunmuştur. 16 maddenin toplam varyansın %58,796'sını açıkladığı bulunmuştur. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %48,676, faktör 2'nin katkısı %10,120 olduğu elde edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu madde faktör yüklerinin 0,568 ile 0,857 arasında olduğu; faktör 1'in yük değerleri 0,590 ile 0,853 arasında, Faktör 2'nin yük değerleri 0,568 ile 0,857 arasında olduğu bulunmuştur. Maddelerin açıkladıkları varyanslar 0,515 ile 0,723 arasındadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, uyum iyiliği testi sonuçlarında görüldüğü gibi modelin verilerle uyumlu olduğu sonucuna varılabilir ($X^2 (CMIN/DF) = 2,910$, $RMSEA = 0,065$, $RMR = 0,046$, $GFI = 0,923$, $AGFI = 0,897$, $CFI = 0,925$, $NFI = 0,891$, $TLI = 0,912$, $IFI = 0,925$). DFA sonuçlarına göre tüm madde yük değerleri 0,49 üzerinde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış olup bu değerler; kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,878; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,785 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu değerleri 0,430 ile 0,637 arasında olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanları arasındaki ilişkide; kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) arasındaki korelasyon 0,933; kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında arasındaki korelasyon 0,870; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında arasındaki korelasyon 0,635 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tüm maddeleri bu araştırmanın üçüncü aşamasında elde edilen veriler için Cronbach Alfa değerleri yeniden incelenmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları için şu şekilde bulunmuştur: Kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,915 olarak; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,890

olarak; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,850 olarak bulunmuştur.

3.1.3.4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Lifelong Learning Scale)

Öğrenci ve diğer gruptaki insanların yaşam boyu öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla Wielkiewicz ve Meuwissen (2014) tarafından geliştirilmiş, Engin, Kör ve Erbay (2016), tarafından Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkiye kültürüne uyarlanması sonucu 15 madde ve ölçek maddeleri tek boyut altında toplanarak oluşan bir ölçeğe elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması, her ifade için “Asla- Nadiren- Ara Sıra - Sık Sık - Her zaman” şeklinde değişen seçenekler arasında 5’li Likert tipi derecelendirilmiş ölçek üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği yaşam boyu öğrenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu madde faktör yüklerinin 0,95 olduğu ve 15 maddenin toplam varyansın %52,651’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, uyum iyiliği testi sonuçlarında görüldüğü gibi uyum düzeylerinin iyi olduğu sonucuna varılabilir (Chi-Square= 939.182, DF= 103, P-Value=0.000, CFI=1.000, NFI=1.000, AGFI=0.97, IFI= 0.97, SRMR=0.040, RMSEA= 0.061, 90% C.IRMSEA=0.055-0.086). Madde-toplam puan korelasyon değerleri 0,483 ile 0,688 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için 0,93 olarak Cronbach Alfa değeri elde edildiği görülmüştür (Engin, Kör ve Erbay, 2016).

Ölçeğin tüm maddeleri bu araştırma için Cronbach Alfa değerleri yeniden incelenmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değeri yaşam boyu öğrenme ölçeği için şu şekilde bulunmuştur: Yaşam boyu öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,868 olarak bulunmuştur.

3.1.3.4.4. Genel Özyeterlilik Ölçeği (The Self-Efficacy Scale)

İnsanların genel öz yeterlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla Sherer ve vd. (1982) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkiye kültürüne uyarlanması sonucu 17 madde ve üç alt ölçekten (“başlama”, “yılmama” ve “sürdürme çabası-ısrar”) oluşan bir ölçeğe elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması, ölçekte yer alan ifadelerle yönelik “sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” ve “çok iyi” yanıtları arasında değişen

yanıtların verilebildiği Likert formatındaki beş derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği genel öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu madde faktör yüklerinin 0,43 ile 0,70 arasında olduğu ve 17 maddenin toplam varyansın %41,47'sini açıkladığı görülmüştür. Madde- alt test korelasyon değerleri 0.16 ile 0.53 arasında, madde toplam puan korelasyonları ise 0,69 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için 0,80 arasında ve ikinci kez ulaşılabilen elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak Cronbach Alfa değerleri elde edildiği görülmüştür. Ayrıca güvenilirlik analizinde iki- yarım güvenilirlik analizi yapılmıştır. İki yarım güvenilirlik analizine göre katsayısı 0,77 bulunmuştur (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Ölçeğin tüm maddeleri bu araştırma için Cronbach Alfa değerleri yeniden incelenmiştir. Elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları için şu şekilde bulunmuştur: Genel özyeterlilik toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,862 olarak; başlama (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,850 olarak; yılmama (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,674 olarak; sürdürme çabası – ısrar (faktör 3) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,555 olarak bulunmuştur.

3.1.3.5. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Verilerin Toplanması

Ölçeğin uygulanması için öncelikle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinden etik kurul onayı alınmıştır. Böylelikle araştırma yapma izni alınmıştır. Aynı zamanda “yaşam boyu öğrenme ölçeği” ve “genel özyeterlilik ölçeği” isimli ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için, ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta yolu ile ölçekleri uygulama izinleri alınmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi hakkında gerekli izinler alındıktan sonra iki ölçek araştırmada kullanılmıştır. Böylece bu aşamada araştırmacı tarafından hazırlanan “kişisel bilgi formu”, araştırmacı tarafından geliştirilen “kendi kendine öğrenme ölçeği” ve araştırmada kullanım izinleri alınan “yaşam boyu öğrenme ölçeği” ve “genel özyeterlilik ölçeği” kullanılmıştır.

Uygulama aşamasında 1056 üniversite öğrencisi analize dahil edilmiştir ve çalışmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamada öğrencilere bir kişisel bilgi formu ve üç ölçek beraber uygulanarak; “kişisel bilgi formu”, “kendi kendine öğrenme ölçeği”, “yaşam boyu öğrenme ölçeği” ve “genel özyeterlilik ölçeği” veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, öncelikle araştırmacı tarafından Google form aaktarılan “kişisel bilgi formu”, “kendi kendine öğrenme ölçeği”, “yaşam boyu öğrenme ölçeği” ve “genel özyeterlilik ölçeği” soruları öğrencilere e-posta ile gönderilmiştir. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilerek e-postaları istenmiştir ve araştırmaya katılmak isteyen katılımcılara tek tek e-posta gönderilerek çalışma ulaştırılmıştır. Veriler önce Google form yoluyla toplanmaya çalışılmıştır. Fakat toplanan verilerin yetersiz sayıda olması ve gözlemlenen kadarıyla öğrenciler Google form üzerinden doldurmaya istekli olmadıkları için ölçek çıktı alınarak farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere dağıtılmıştır. Bu nedenle veriler Google form üzerinden ve çıktı alınan formların doldurulmasıyla toplanmıştır. Araştırmanın bu kısmında tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldığı için farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilere ulaşmaya çalışılarak, her fakülteden ulaşılması gereken minimum değer hesaplanarak bu değerlerin üstünde bir sayı olacak şekilde veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük ilkesi çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bunun için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesindeki kampüs içerisinde kütüphaneler, kantinler, yemekhane, sınıflar ve açık alanlar dört hafta boyunca dolaşarak gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğrencilere ulaşılmıştır. Ölçeği aynı öğrencilerin tekrar doldurmasını önlemek için ölçeği doldurmadan önce bu ölçeği daha önce yapıp yapmadıkları sorularak teyit edilmiştir. Uygulama esnasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Ölçeklerin ve kişisel bilgi formunun doldurulması katılımcılar tarafından yaklaşık olarak 5 dakikada tamamlanmıştır. Sınıf içlerinde yapılan uygulamalarda öncelikle dersi veren akademisyenler ile görüşmeler yapılarak, onay alınmıştır ve uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülerek veriler toplanmıştır.

3.1.3.6. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Bu kısımda katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlemesi ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Analizlere başlanmadan önce genel özyeterlilik ölçeğine ters maddeleri çevirme işlemi uygulanmıştır. Kendi kendine öğrenme ölçeğinde ve yaşam boyu öğrenme ölçeğinde ters maddeler bulunmadığı için işlem yapılmamıştır.

Ardından ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 3.5: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu

Toplam ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Sh _x	Değer	Sh _x
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	1056	62,27	10,118	-0,328	0,075	0,016	0,150
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	1056	39,89	6,425	-0,420	0,075	-0,165	0,150
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	1056	22,38	4,652	-0,334	0,075	-0,224	0,150
Yaşam Boyu Öğrenme	1056	56,40	9,286	-0,234	0,075	-0,173	0,150
Toplam (Genel Özyeterlilik)	1056	61,15	10,544	-0,028	0,075	-0,500	0,150
Faktör 1 (Başlama)	1056	32,89	6,915	-0,360	0,075	-0,384	0,150
Faktör 2 (Yılmama)	1056	18,12	3,529	-0,222	0,075	-0,064	0,150
Faktör 3 (Sürdürme Çabası – Israr)	1056	10,14	2,357	-0,049	0,075	-0,293	0,150

Tablo 3.5.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları puanlarının, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları puanlarının sonuçlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,328 < +1,5)$ ve basıklık değeri $(-1,5 < 0,016 < +1,5)$ olduğundan dolayı; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,420 < +1,5)$ ve basıklık değeri $(-1,5 < -0,165 < +1,5)$ olduğundan dolayı; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,334 < +1,5)$ ve basıklık değeri $(-1,5 < -0,224 < +1,5)$ olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir.

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının normal dağılma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,234 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -0,173 < +1,5$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir.

Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının normal dağılma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,028 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -0,500 < +1,5$) olduğundan dolayı; başlama (faktör 1) alt boyut puanlarının normal dağılma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,360 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -0,384 < +1,5$) olduğundan dolayı; yılmama (faktör 2) alt boyut puanlarının normal dağılma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,222 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -0,064 < +1,5$) olduğundan dolayı; sürdürme çabası – ısrar (faktör 3) alt boyut puanlarının normal dağılma uygun olup olmadığı incelendiğinde çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,049 < +1,5$) ve basıklık değeri ($-1,5 < -0,293 < +1,5$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir.

Araştırmada yer alan kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları puanlarına, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarına, genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları puanlarına verilen cevapların tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenilirlik analizi yöntemlerinden Cronbach Alfa (α) yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri 0 ile +1 arasında değişmekle birlikte 0.70 ve üstü olması kabul edilebilir değerdir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 149; Gitmez, 2020: 203). Cronbach Alfa katsayısının aralığı ve güvenilirlik durumu değerlendirilirken; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirliktedir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olarak belirlenmektedir (Akgül ve Çevik, 2003: 435-436). Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları, yaşam boyu öğrenme ölçeği, genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları iç tutarlılık katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Güvenirlik Analizi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	1056	16	0,915
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	1056	10	0,890
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	1056	6	0,850
Yaşam Boyu Öğrenme	1056	15	0,868
Toplam (Genel Özyeterlilik)	1056	17	0,862
Faktör 1 (Başlama)	1056	9	0,850
Faktör 2 (Yılmama)	1056	5	0,674
Faktör 3 (Sürdürme Çabası – Israr)	1056	3	0,555

Tablo 3.6.’ da üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,915 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,890 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,850 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçek ve tüm alt boyutlardaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70’ten yüksek olduğu için ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Bu durum kendi kendine öğrenme ölçeğinin istatistiksel olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; yaşam boyu öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,868 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Bu bulgu ölçekteki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70’ten yüksek olduğu için ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Bu durum yaşam boyu

öğrenme ölçeğinin istatistiksel olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; genel özyeterlilik toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,862 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; başlama (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,850 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; yılmama (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,674 olarak bulunmuş olup oldukça güvenilir; sürdürme çabası – ısrar (faktör 3) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,555 olarak bulunmuş olup düşük derecede güvenilir olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçek ve birinci alt boyutundaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'ten yüksek olduğu, ikinci ve üçüncü alt boyutlardaki değerler güvenilirlik sınırları içinde yer aldığı için ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Bu durum genel özyeterlilik ölçeğinin istatistiksel olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Genel olarak çalışmada yer alan ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenler için katılımcı sayısı (frekans), yüzde, geçerli yüzde ve kümülatif yüzde değerlerini içeren betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Veriler normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerin grupları ile araştırmada yer alan ölçekler (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, değişkenlerin grup sayısına göre, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız grup t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Birbirinden farklı iki bağımsız gruptan elde edilen değerlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan parametrik test bağımsız grup t testi olarak adlandırılır (Can, 2019: 115). Bu tekniğin kullanılmasının amacı iki bağımsız gruptan elde edilen değerlerin bağımlı değişkene göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada yer alan ölçeklerin (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları;

yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) veri sayıları (N), puanların ortalamaları ($\bar{x}$), standart sapma (SS) değerleri ve standart hata (Sh_x) değerleri hesaplanmıştır. Buradan yola çıkarak bağımsız grup t testi yapılan araştırmaya dâhil edilen ölçek ve bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

- 1) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları (kendi kendine öğrenme farkındalığı, kendi kendine öğrenme yeterliği) puanlarının cinsiyet; spor faaliyeti ile uğraşma; sanat faaliyeti ile uğraşma değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bağımsız grup t testi uygulanmıştır.
- 2) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının cinsiyet; spor faaliyeti ile uğraşma; sanat faaliyeti ile uğraşma değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bağımsız grup t testi uygulanmıştır.
- 3) Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları (başlama, yılmama, sürdürme çabası- ısrar) puanlarının cinsiyet; spor faaliyeti ile uğraşma; sanat faaliyeti ile uğraşma değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili bağımsız grup t testi uygulanmıştır.

Birbirinden farklı ikiden fazla bağımsız (en az 3 farklı) gruptan elde edilen değerlerin ortalama puanlarına ilişkin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan parametrik test tek yönlü varyans analizi (ANOVA) olarak adlandırılır (Can, 2019: 147). Bu tekniğin kullanılmasının amacı ikiden fazla bağımsız gruptan elde edilen değerlerin bağımlı değişkene göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) öncelikle grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirirken hangi değer kullanılabileceğine karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği durumlarda F değeri; grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği durumlarda Welch değeri kullanılmıştır (Can, 2019: 152-153). Ayrıca araştırmada yer alan ölçeklerin (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) veri sayıları (N), puanların ortalamaları ($\bar{x}$), standart sapma (SS) değerleri ve standart hata (Sh_x) değerleri hesaplanmıştır. Buradan

yola çıkarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılan araştırmaya dâhil edilen ölçek ve bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

1) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları (kendi kendine öğrenme farkındalığı, kendi kendine öğrenme yeterliği) puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi; öğrenim görülen fakülte; AGNO puanı; anne eğitim düzeyi; baba eğitim düzeyi; aile tutumu; genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

2) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi; öğrenim görülen fakülte; AGNO puanı; anne eğitim düzeyi; baba eğitim düzeyi; aile tutumu; genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

3) Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları (başlama, yılmama, sürdürme çabası- ısrar) puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi; öğrenim görülen fakülte; AGNO puanı; anne eğitim düzeyi; baba eğitim düzeyi; aile tutumu; genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Ayrıca ek bilgi olarak anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinde yer alan okuryazar değil- okuryazar ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) gruplarında yeterli sayıya ulaşamadığından dolayı okuryazar değil – okuryazar grubu ilköğretim grubu ile lisansüstü (yüksek lisans – doktora) grubu üniversite grubu ile yazılarak birleştirilmiştir. Aile tutumu değişkeninde yer alan reddedici tutum yeterli sayıya ulaşmadığı için baskıcı-otoriter tutum ile birleştirilerek yazılmıştır. Tablolar içinde kısacası baskıcı-otoriter şeklinde ifade edilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında anlamlı farklılık çıkan değişken grupları arasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Birbirinden farklı ikiden fazla bağımsız (en az 3 farklı) gruptan elde edilen değerlerin ortalama puanlarına ilişkin en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla uygulanan teknik post-hoc analizi olarak adlandırılır (Can, 2019: 151). Bu tekniğin kullanılmasının amacı ikiden fazla bağımsız gruptan elde edilen değerlerin bağımlı değişkene göre aralarında farklılık olan grupları ortaya

koymaktır. ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerinde öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği durumlarda varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test); grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği durumlarda varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) uygulanmıştır.

Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı durumlarda kullanılabilen LSD çoklu karşılaştırma testi, değişkenlerdeki gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğu zaman kullanılabilen liberal bir testtir (Can, 2019: 151). Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığında en yaygın olarak kullanılan testler Tukey çoklu karşılaştırma ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleridir (Büyüköztürk, 2014: 49). Tukey çoklu karşılaştırma testi gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olmadığı zaman kullanılmaktadır (Can, 2019: 152). Araştırma içerisinde bulunan gruplardaki örneklem sayıları eşit veya birbirine yakın olmadığından dolayı Tukey çoklu karşılaştırma testi tercih edilmemiştir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi değişkenlerdeki gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğu zaman kullanılabilen tutucu bir testtir (Can, 2019: 152). Araştırmada gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğundan dolayı öncelikle LSD testine göre daha az hata kabul eden Scheffe çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Fakat Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında, birkaç değişkendeki gruplar arasında anlamlılık değeri istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) olmasına rağmen hangi gruplar arasında fark olduğunu göstermemesi nedeniyle, hangi gruplar arasında fark olduğunu kolaylıkla gösterilebilmek için ve araştırmada bütünlüğün sağlanması amacıyla grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı tüm ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analiz uygulamalarında, Scheffe çoklu karşılaştırma testine göre daha liberal olan LSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilerek kullanılmıştır. Genel olarak Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında gruplar arası farklılıkları göstermemesi ve gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğu için daha liberal olan LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı durumlarda kullanılabilen Games Howell çoklu karşılaştırma testi, değişkenlerdeki gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğu zaman kullanılabilen bir testtir (Bayram, 2017: 144). Grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı durumlarda kullanılabilen en güçlü test Games Howell çoklu karşılaştırma testidir (İslamoğlu ve Alınışık, 2013: 313). Bu nedenle araştırmada gruplarda örneklem sayıları arasında fark olduğundan dolayı ve grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı durumlarda kullanılabilen en güçlü test olduğu için Games Howell çoklu karşılaştırma testi tercih edilerek kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak çoklu karşılaştırma testi (post-hoc test) yapılan araştırmaya dâhil edilen ölçek ve bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

1) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden LSD testi yapılmıştır.

2) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerinde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden LSD testi yapılmıştır.

3) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarının AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden Games Howell testi yapılmıştır.

4) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarının aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden LSD testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarının aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden Games Howell testi yapılmıştır.

5) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarının; kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının; genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarının genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc analizi tekniklerinden LSD testi yapılmıştır.

Veriler normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. İki ölçeğin puanları arasındaki ilişkinin miktarı ve yönünü ortaya koyan bir işlem olup, -1 ile +1 arasında değer alan analiz Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi olarak adlandırılır (Can, 2019: 369). Bu tekniğin kullanılmasının amacı ölçekler (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada yer alan ölçeklerin (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) veri sayıları (N), puanların ortalamaları ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır. Buradan yola çıkarak Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılan araştırmaya dâhil edilen ölçekler ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

1) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

2) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

3) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

Veriler normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmıştır. Araştırmada yer alan ölçekler (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) arasındaki ilişkiye göre birbirlerini yordama düzeylerini belirlemek için, bağımsız değişkenlerin sayısına göre, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon; birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Aralarında ilişki bulunan iki veya daha çok değişkenden, değişkenlerin bağımlı değişken ve bağımsız değişken olarak ele alınmasıyla aralarındaki ilişkiyi matematiksel bir formülle açıklayan analiz regresyon analizi olarak adlandırılır (Can, 2019: 264). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla iki tür regresyon analizi uygulanmaktadır. Basit doğrusal regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bağımlı değişkenle ilişkisi olan bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Can, 2019: 264). Çoklu doğrusal regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bağımlı değişkenle ilişkisi olan bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (Can, 2019: 273). Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu ve basit regresyon analizi yapılabilmesi için bazı ön koşullar vardır. Analiz sonuçlarına geçilmeden önce öncelikle bu şartların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Çoklu regresyonda aşağıda yer alan maddelerin hepsi doğrulanmıştır. Bu maddeler şu şekildedir (Can, 2019: 273 -290; Tez Yardım Platformu, 2021):

İlk olarak “Bağımlı ve bağımsız değişkenler, eşit aralıklı veya eşit oranlı ölçme düzeyinde ve sürekli değişken olmalıdır.” Koşulu incelendiğinde, analizde yer alan bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin tamamı eşit oranlı ölçme düzeyinde yer

almaktadır ve sürekli değişken özelliği göstermektedir (Tablo 4.192 ve 4.193'te yer alan değişkenlerin hepsi bu şartı sağlamıştır).

İkinci olarak “Değişkenlerin tamamı normal dağılıma sahip olmalıdır.” Koşulu incelendiğinde, regresyon analizinden önce bütün değişkenlerin normallik testi yapılarak, değişkenlerin tamamı normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tablo 4.192 ve 4.193'te yer alan değişkenlerin hepsi bu şartı sağlamıştır).

Üçüncü olarak “Değişkenler arasında doğrusal ilişki olmalıdır.” Koşulu incelendiğinde, aşağıda numaralandırılmış olan tüm tablolarda bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılarak, doğrusal ilişki olup olmadığını test etmek için doğrusallık testi yapılarak dağılım grafiği (saçılım diyagramı) incelenmiştir. **Tablo 4.192 için;** Birinci dağılım grafiğinde yaşam boyu öğrenme bağımlı değişkeni ile kendi kendine öğrenme bağımsız değişkenlerini kapsayan dağılım grafiği üzerindeki değişkenler regresyon doğrusuna paralel olduğu için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında sağa doğru yükselen pozitif doğrusal ilişki gözlemlenmiştir. İkinci dağılım grafiğinde yaşam boyu öğrenme bağımlı değişkeni ile genel özyeterlilik bağımsız değişkenlerini kapsayan dağılım grafiği üzerindeki değişkenler regresyon doğrusuna paralel olduğu için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında sağa doğru yükselen pozitif doğrusal ilişki gözlemlenmiştir. **Tablo 4.193 için;** Birinci dağılım grafiğinde kendi kendine öğrenme bağımlı değişkeni ile genel özyeterlilik bağımsız değişkenlerini kapsayan dağılım grafiği üzerindeki değişkenler regresyon doğrusuna paralel olduğu için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında sağa doğru yükselen pozitif doğrusal ilişki gözlemlenmiştir. İkinci dağılım grafiğinde kendi kendine öğrenme bağımlı değişkeni ile yaşam boyu öğrenme bağımsız değişkenlerini kapsayan dağılım grafiği üzerindeki değişkenler regresyon doğrusuna paralel olduğu için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında sağa doğru yükselen pozitif doğrusal ilişki gözlemlenmiştir. Ek 19'da ilgili grafikler verilmiştir.

Dördüncü olarak “Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olmamalıdır.” Koşulu incelendiğinde: **Tablo 4.192 için;** korelasyon tablosunda bağımsız değişkenler olan kendi kendine öğrenme ile genel özyeterlilik arasındaki ilişki ($r = 0,553 < 0,80$) olduğundan dolayı çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir. Ek olarak katsayılar (Coefficients) tablosunda yer alan VIF değerleri 10'un altında olduğundan dolayı [kendi kendine öğrenme ($1,440 < 10$); genel özyeterlilik ($1,440 < 10$)] çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir.

Ayrıca Doğrusallık Teşhisi (Collinearity Diagnostics) tablosunda yer alan Condition Index değerleri 30'un altında olduğundan dolayı [kendi kendine öğrenme ($15,829 < 30$); genel özyeterlilik ($14,276 < 30$)] çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir. **Tablo 4.193 için**; korelasyon tablosunda bağımsız değişkenler olan yaşam boyu öğrenme ile genel özyeterlilik arasındaki ilişki ($r = 0,393 < 0,80$) olduğundan dolayı çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir. Ek olarak katsayılar (Coefficients) tablosunda yer alan VIF değerleri 10'un altında olduğundan dolayı [yaşam boyu öğrenme ($1,183 < 10$); genel özyeterlilik ($1,183 < 10$)] çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir. Ayrıca Doğrusallık Teşhisi (Collinearity Diagnostics) tablosunda yer alan Condition Index değerleri 30'un altında olduğundan dolayı [yaşam boyu öğrenme ($13,260 < 30$); genel özyeterlilik ($15,226 < 30$)] çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna varılabilir.

Beşinci olarak “Gözlem değerleri içinde uç değerler olmamalıdır.” Koşulu incelendiğinde: **Tablo 4.192 için**, standardize hata tablosunda yer alan Cook's Distance katsayısının maksimum değeri ($0,058 < 1,00$); **Tablo 4.193 için**, standardize hata tablosunda yer alan Cook's Distance katsayısının maksimum değeri ($0,056 < 1,00$); olduğundan dolayı uç değerler olmadığı sonucuna varılabilir.

Altıncı olarak “Tahminlere ait hatalar normal dağılmalıdır.” Koşulu incelendiğinde, histogram grafiğinde yer alan sütunlar bir bütün halinde, çan eğrisine uyacak şekilde yer aldığı için ve P- P Plot grafiğindeki gözlem değerleri grafikte yer alan doğruya paralel bir şekilde uzandıkları için tahminlere ait hatalar normal dağılmıştır sonucuna varılabilir (Tablo 4.192 ve 4.193'te yer alan değişkenlerin hepsi bu şartı sağlamıştır). Ek 20'de ilgili grafikler verilmiştir.

Yedinci olarak “Eş varyanslılık (homoskedastiklik) olmalıdır.” Koşulu incelendiğinde, scatterplot grafiğindeki gözlem değerleri bu grafik üzerine mümkün olduğunca yayıldığı ve grafik üzerinde dikdörtgen şeklinde bir dağılım gösterdiği için eş varyanslılık olduğu sonucuna varılabilir. (Tablo 4.192 ve 4.193'te yer alan değişkenlerin hepsi bu şartı sağlamıştır). Ek 21'de ilgili grafikler verilmiştir.

Sekizinci olarak “Hatalar birbirinden bağımsız olmalıdır.” Koşulu incelendiğinde: **Tablo 4.192 için**, model özeti tablosu içerisinde yer alan Durbin-Watson katsayısı 1,864; **Tablo 4.193 için**, model özeti tablosu içerisinde yer alan Durbin-Watson

katsayısı 1,959; olduğundan dolayı 1 – 3 değerleri arasında yer aldığı için hatalar birbirinden bağımsız olduğu sonucuna varılabilir.

Bu tekniğin kullanılmasının amacı ölçekler (kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları; yaşam boyu öğrenme ölçeği; genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları) arasındaki ilişkiyi göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini ortaya koymaktır. Buradan yola çıkarak regresyon analizi yapılan araştırmaya dâhil edilen ölçekler ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

- 1) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.
- 2) Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

3.1.3.7. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik:

Araştırmada kullanılan ölçme araçları (kendi kendine öğrenme ölçeği, yaşam boyu öğrenme ölçeği, genel özyeterlilik ölçeği) geçerlik ve güvenirlik özelliklerine sahip olduğundan dolayı geçerlik ve güvenirlik sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik özelliklerini sağladıklarına dair bilgiler araştırma içinde verilmiştir. Genel olarak araştırmada yer alan üç ölçeğinde yapı geçerliği değerleri ve Cronbach Alfa katsayısı değerleri yeterli düzeyde olduğu için geçerlik ve güvenirlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın dördüncü bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırmanın üç aşamasına ilişkin elde edilen bulgular, araştırmada belirlenmiş olan alt problemlere göre sırası ile verilmiştir. Öncelikle her bir aşamaya yönelik araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilerek sonuçlar ortaya konulmuştur ve ardından o aşamaya ilişkin bulgular ortaya konulmuştur.

4.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Nitel Araştırmanın Demografik Verileri: Kendi Kendine Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Demografik Bilgiler

Tablo 4.1: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yığ}
Cinsiyet	Kadın	17	80.95	80.95	80.95
	Erkek	4	19.05	19.05	100.0
	Toplam	21	100.0	100.0	

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 17'sinin (%80,95) kadın, 4'ünün (%19,05) ise erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yığ}
Öğrenim	3. Sınıf	10	47.62	47.62	47.62
Görülen	4. Sınıf	11	52.38	52.38	100.0
Sınıf Düzeyi	Toplam	21	100.0	100.0	

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 10'unun (%47,62) 3. sınıfta, 11'inin (%52,38) ise 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	15	71.43	71.43	71.43
	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	2	9.52	9.52	80.95
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	1	4.76	4.76	85.71
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	2	9.52	9.52	95.24
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	1	4.76	4.76	100.0
	Toplam	21	100.0	100.0	

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 15'inin (%71,43) eğitim fakültesi, 2'sinin (%9,52) işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, 1'inin (%4,76) mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, 2'sinin (%9,8) insan ve toplum bilimleri fakültesi, 1'inin (%4,76) ise sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4: Nitel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
Öğrenim Görülen Bölüm	Arapça Öğretmenliği	3	14.29	14.29	14.29
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	12	57.14	57.14	71.43
	Uluslararası Ticaret ve Finans	2	9.52	9.52	80.95
	Endüstri Mühendisliği	1	4.76	4.76	85.71
	Sosyoloji	1	4.76	4.76	90.48
	Psikoloji	1	4.76	4.76	95.24
	Hemşirelik	1	4.76	4.76	100.0
	Toplam	21	100.0	100.0	

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 3'ünün (%14,29) Arapça öğretmenliği bölümü, 12'sinin (%57,14) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü, 2'sinin (%9,52) uluslararası ticaret ve finansman bölümü, 1'inin (%4,76) endüstri mühendisliği bölümü, 1'inin (%4,76) sosyoloji bölümü, 1'inin (%4,76) psikoloji

bölümü, 1'inin (%4,76) ise hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

4.1.2. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üniversite Öğrencilerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorulara İlişkin Yanıtları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularına verilen cevapların incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında madde havuzu oluşturulması kısmında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amacıyla detaylı bir şekilde literatür taramasının yanında üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı tarafından birçok kez okunmuştur. Cevaplarla ilgili notlar alınarak kod oluşturulması aşamasına hazırlık yapılmıştır. Bu amaçla literatürden çıkarılan maddelerden farklı madde ifadeleri doğrudan örneklem grubundan toplanarak madde havuzu oluşturulması sürecinde katkı sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu on bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk dört soru öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin olduğundan dolayı bulgular kısmının en başında nitel araştırma aşamasının demografik verileri başlığı altında açıklanmıştır. Diğer yedi açık uçlu soruya verilen cevaplar detaylı bir şekilde incelenerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir ve madde havuzu oluşturulma sürecinde uygun olan ifadeler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme soruları tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5: Araştırmada Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Soru No	G. F. Soru No	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
1	5	Kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?
2	6	Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?
3	7	Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?

Soru No	G. F. Soru No	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
4	8	Kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?
5	9	Kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?
6	10	Üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?
7	11	Üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere, kendi kendine öğrenme becerisine yönelik araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır (G. F. Soru No: Görüşme formundaki soru numarasını ifade etmektedir). Bu sorulardan elde edilen verilerle kendi kendine öğrenme ile ilgili madde havuzu oluşturulması sürecinde yardımcı olacak maddeler belirlenmiştir. Birinci soruda kendi kendine öğrenme kavramının ne demek olduğu ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. İkinci soruda kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Üçüncü soruda katılımcıların kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olup olmaması ve sahip olanların hangi becerilere sahip olduğu ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Dördüncü soruda kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaşılan güçlükler ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Beşinci soruda kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Altıncı soruda üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıp yapılmadığı ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Yedinci soruda üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenme durumu ile ilgili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan 21 katılımcının sorulara verdikleri cevaplar tek tek değerlendirilerek analiz edilmiştir. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan her bir sorunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

4.1.2.1. Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.6: Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

1. Soru	Kod	Frekans
Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir?	Sorumluluk Alabilme	2
	Öğrenmeleri Düzenleyebilme	1
	Öğrenmeleri Gerçekleştirebilme	1
	Bağımsız Öğrenebilme	13
	Hayat Boyu Öğrenme	3
	Öğrenmeyi Öğrenmek	2
	Kendini Tanımak	2
	Kendini Geliştirme	1
	Araştırma Yapabilme	7
	Akıl Yürütebilme	2
	Çabalayarak Öğrenme	4
	Tecrübelerle Öğrenme	2
	Merak Etme	3
	Öğrenme İçin Gerekli Adımları Atabilme	1
	Analiz Yapabilme	2
	Eleştirel Düşünebilme	1
	Öğrenmeleri Yönetebilme	1
	İlgi Doğrultusunda Öğrenme	2
	Amaç Doğrultusunda Öğrenme	1
	Kalıcı Öğrenme	2
Toplam	20 Kod	53

Tablo 4.6. kapsamında “kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.6.’da görüldüğü gibi “kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 20 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenme kavramına ilişkin; sorumluluk alabilme kavramı 2 defa, öğrenmeleri düzenleyebilme kavramı 1 defa, öğrenmeleri gerçekleştirebilme kavramı 1 defa, bağımsız öğrenebilme kavramı 13 defa, hayat boyu öğrenme kavramı 3 defa, öğrenmeyi öğrenmek kavramı 2 defa, kendini tanımak kavramı 2 defa, kendini geliştirme kavramı 1 defa, araştırma yapabilme kavramı 7 defa, akıl yürütebilme kavramı 2 defa, çabalayarak öğrenme kavramı 4 defa,

tecrübelerle öğrenme kavramı 2 defa, merak etme kavramı 3 defa, öğrenme için gerekli adımları atabilme kavramı 1 defa, analiz yapabilme kavramı 2 defa, eleştirel düşünebilme kavramı 1 defa, öğrenmeleri yönetebilme kavramı 1 defa, ilgi doğrultusunda öğrenme kavramı 2 defa, amaç doğrultusunda öğrenme kavramı 1 defa, kalıcı öğrenme kavramı 2 defa olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “bağımsız öğrenebilme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Bireyin deneyimleri ve gözlemleri sonucunda kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi, kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi ve kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesidir (K1).”

“Kişinin bir konu hakkında öğrenmek istediği yeni bilgiler olduğunda bunu bir başkasına sorarak öğrenmek yerine kendi araştırmalarıyla veya eski bilgilerinden yola çıkarak tahmin yoluyla öğrenme yoluna gitmesi olarak söyleyebilirim. Yani kişinin öğrenmek için kendi başına çaba sarf etmesi, yardım olarak bir insan yerine bir kitap veya internet arayıcılığıyla bilgiye ulaşması durumları olarak düşündüm (K9).”

“Dışarıdan bir güdülenme olmadan merak ettiği, problem gördüğü bir konuda araştırma yapabilmek ve öğrenmek için gerekli adımları atabilmek demektir (K11).”

4.1.2.2. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.7: Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

2. Soru	Kod	Frekans
Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir?	Kendine Güvenme	5
	Kendini Tanımak	3
	Nasıl Öğreneceğini Bilir	1
	Öğrenmeleri Düzenleyebilme	1
	Sabırlı	1
	Öğrenmeyi Öğrenme	3

Kod	Frekans
Başarılı	2
Plan Yapabilme Becerisi	4
Öğrenmeye İstekli	1
Merak Etme	10
İradeli	2
Adapte Olabilme	1
Gelişime Açık Olma	2
Yeniliklere Açık Olma	3
Teknoloji Okuryazarlığı Becerisi	1
Eleştirel Düşünebilme	3
Üretkenlik	3
Hırslı	1
Azimli	3
Bağımsız Öğrenebilme	5
Araştırma Yapabilme	7
Bireysel Çalışan	1
Kendini Motive Edebilen	3
Problemleri Çözebilen	5
Yaratıcılık	1
Çok Okuyan	1
Bilinçli	2
Sorgulayıcı	1
Öz Disiplin Sahibi	3
Karar Verme Becerisi	1
Tecrübelerle Öğrenme	1
Kendisi ile Barışık	1
Cesaretli	1
Üstün Zekâlı	1
Öğrenmeleri Değerlendirebilme	2
Sorumluluk Alabilme	2
Sosyal Olabilme	1
Dikkatli	1
İstikrarlı	1
Düzenli	1
Öğrenmeye Açık Olma	1
Toplam	41 Kod 93

Tablo 4.7. kapsamında “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.7.’de görüldüğü gibi “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 41 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özelliklerine ilişkin; “kendine güvenme kavramı 5 defa, kendini tanımak kavramı 3 defa, nasıl öğreneceğini bilir kavramı 1 defa, öğrenmeleri düzenleyebilme kavramı 1 defa, sabırlı

kavramı 1 defa, öğrenmeyi öğrenme kavramı 3 defa, başarılı kavramı 2 defa, plan yapabilme becerisi kavramı 4 defa, öğrenmeye istekli kavramı 1 defa, merak etme kavramı 10 defa, iradeli kavramı 2 defa, adapte olabilme kavramı 1 defa, gelişime açık olma kavramı 2 defa, yeniliklere açık olma kavramı 3 defa, teknoloji okuryazarlığı becerisi kavramı 1 defa, eleştirel düşünebilme kavramı 3 defa, üretkenlik kavramı 3 defa, hırslı kavramı 1 defa, azimli kavramı 3 defa, bağımsız öğrenebilme kavramı 5 defa, araştırma yapabilme kavramı 7 defa, bireysel çalışan kavramı 1 defa, kendini motive edebilen kavramı 3 defa, problemleri çözebilen kavramı 5 defa, yaratıcılık kavramı 1 defa, çok okuyan kavramı 1 defa, bilinçli kavramı 2 defa, sorgulayıcı kavramı 1 defa, öz disiplin sahibi kavramı 3 defa, karar verme becerisi kavramı 1 defa, tecrübelerle öğrenme kavramı 1 defa, kendisi ile barışık kavramı 1 defa, cesaretli kavramı 1 defa, üstün zekâlı kavramı 1 defa, öğrenmeleri değerlendirebilme kavramı 2 defa, sorumluluk alabilme kavramı 2 defa, sosyal olabilme kavramı 1 defa, dikkatli kavramı 1 defa, istikrarlı kavramı 1 defa, düzenli kavramı 1 defa, öğrenmeye açık olma kavramı 1 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “merak etme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Nasıl öğreneceği konusunda kendisine güvenir, nasıl öğreneceği konusunda kendisini iyi tanır, kendi öğrenme süreçlerini düzenler ve organize eder, sabırlıdır, öz düzenleme becerisine sahiptir, başarılıdır, plan-program yapar ve bunu uygular, öğrenmeye isteklidir (K1).”

“Hırslı, azimli ve en önemlisi başkasının yardımından yoksun olarak tek başına çalışmayı araştırmayı seven bireylerdir. Daha çok bireysel çalışmayı, araştırmayı ve keşfetmeyi sever bu nedenle tek başına çalışmaktan daha fazla haz duyduğu için grup çalışmalarına katılmaz. Bence bunun sonucu olarak uyum sorunu da yaşayabilir (K4).”

“Meraklı, araştırmacı, yeniliklere açık, aktif dinleyici, durumlara farklı boyutu ile bakabilmek, çok yönlü düşünebilme, yeni şeyler üretme vb. (K6).”

4.1.2.3. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.8: Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

3. Soru	Kod	Frekans
Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir?	Sorumluluk Alabilme	1
	Öğrenmeye İsteklilik	3
	Sabırlı	1
	Plan Yapabilme Becerisi	6
	Öğrenmeleri Yönetebilme	2
	Merak Etme	9
	İradeli	1
	Cesaretli	1
	Adapte Olabilme	1
	Yeniliklere Açık Olma	2
	Üretkenlik	1
	Eleştirel Düşünebilme	4
	Kendini Tanımak	7
	Sorgulama Becerisi	3
	Tecrübelerle Öğrenme	1
	Gözlem Yapabilme	2
	Bağımsız Öğrenebilme	4
	Zaman Yönetimi	3
	Araştırma Yapabilme	7
	Azimli	3
	Etkin Dinleyici	3
	Dikkatli	1
	Okumayı Sevme	1
	Karar Verme Becerisi	1
	Kendine Güvenme	1
	Sosyal Olabilme	1
	Yaratıcılık	1
	Üretkenlik	1
	Uygulamalı Öğrenmek	1
	Öğrenmeyi Öğrenme	1
	Çabalayarak Öğrenme	2
	Başarılı	2
Toplam	32 Kod	78

Tablo 4.8. kapsamında “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.8.’de görüldüğü gibi “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 10 katılımcı evet cevabını, 7 katılımcı bazen cevabını, 4 katılımcı hayır cevabını vermiştir ve toplamda 32 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olmayı düşünmeye yönelik becerilere ilişkin; “sorumluluk alabilme kavramı 1 defa, öğrenmeye isteklilik kavramı 3 defa, sabırlı kavramı 1 defa, plan yapabilme becerisi kavramı 6 defa, öğrenmeleri yönetebilme kavramı 2 defa, merak etme kavramı 9 defa, iradeli kavramı 1 defa, cesaretli kavramı 1 defa, adapte olabilme kavramı 1 defa, yeniliklere açık olma kavramı 2 defa, üretkenlik kavramı 1 defa, eleştirel düşünebilme kavramı 4 defa, kendini tanımak kavramı 7 defa, sorgulama becerisi kavramı 3 defa, tecrübelerle öğrenme kavramı 1 defa, gözlem yapabilme kavramı 2 defa, bağımsız öğrenebilme kavramı 4 defa, zaman yönetimi kavramı 3 defa, araştırma yapabilme kavramı 7 defa, azimli kavramı 3 defa, etkin dinleyici kavramı 3 defa, dikkatli kavramı 1 defa, okumayı sevme kavramı 1 defa, karar verme becerisi kavramı 1 defa, kendine güvenme kavramı 1 defa, sosyal olabilme kavramı 1 defa, yaratıcılık kavramı 1 defa, üretkenlik kavramı 1 defa, uygulamalı öğrenmek kavramı 1 defa, öğrenmeyi öğrenme kavramı 1 defa, çabalayarak öğrenme kavramı 2 defa, başarılı kavramı 2 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “merak etme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Evet düşünüyorum. Kendi öğrenme sorumluluğumu alabiliyorum, öğrenmeye istek duyuyorum, sabırlıyım, kendi öğrenme süreçlerimi planlıyorum ve yürütüyorum (K1).”

“Orta seviyede sahip olduğumu düşünüyorum. Zaman ayırma, zamanı düzgün planlama, ön araştırma ve devamlılık konusunda iyi olduğumu düşünüyorum (K5).”

“Evet, kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğumu düşünmekteyim. Bu duruma verebileceğim en genel cevap birilerinin bana bir şeyler öğretmesini beklemeyip kendim bir an evvel merak ettiğim konulara yönelik araştırmaya

yeltenmemidir. Aynı zamanda uygulamalı öğrenmeyi sevdiğim için istediğim bilgiye erişebileceğim sahalarda bulunmak, orada stajlar yapmaya yeltenmekteyim. Tüm bu örneklerde birilerinden bağımsız öğrenebilme sürecini gerçekleştirebilmeyi görmekteyiz. Videolar izlemek, filmler analiz etmek, makaleler okuyarak öğrenmeyi seviyorum. Tabi bunların teoride kalmaması adına günlük yaşamınıza uyarlamanız gerekiyor. Bu noktada iyi sentez becerisine sahip olduğumu dile getirebilirim. Öğrenme sürecimin planlaması ve yönetilmesi bana ait olduğu için öz düzenleme becerisine de sahip olduğumu söyleyebilirim. Eleştirel düşünme becerisini de söyleyebiliriz. Her karşılaştığım bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine bir değerlendirme sürecinden geçirmeye çalışırım. Zaman yönetimi becerisine sahip olduğumu düşünmekteyim. Çünkü planlı şekilde öğrenme sürecine adım atmaktayım ve belirlediğim vakitlerde hedeflerime ulaşmaktayım genelde (K15).”

4.1.2.4. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.9: Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

4. Soru	Kod	Frekans
Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir?	Öğrenme Sürecinde Tek Başına Olmak	3
	Akla Takılan Sorular Olması	2
	Ne Yapacağını Bilememek	1
	Hangi Yolu İzleyeceğini Bilememek	2
	Gerekli Şartların Olmaması	2
	Eğitim Sisteminin Gelenekselci Yapıyı Sürdürmesi	1
	Rol Model Eksikliği	2
	Cesur Olamamak	1
	Çevrenin Beklentisi	1
	Başarma İsteğinin Körelebilmesi	2
	Eksik Bir Şey Öğrenme Korkusu	2
	Yanlış Bir Şey Öğrenme Korkusu	4
	Tecrübeli Birine İhtiyaç Duyulabiliyor	6
	Yeni Şeyler Üretmede Eksiklikler Olabilmesi	1
	Üşengeçlik	2

	Kod	Frekans
	Kaynaklara Ulaşamama	4
	Zamanı Etkin Kullanamamak	2
	Eleştirilme Korkusu	1
Toplam	18 Kod	39

Tablo 4.9. kapsamında “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.9.’da görüldüğü gibi “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 17 katılımcı var cevabını, 3 katılımcı bazen cevabını, 1 katılımcı yok cevabını vermiştir ve toplamda 18 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin; “öğrenme sürecinde tek başına olmak kavramı 3 defa, akla takılan sorular olması kavramı 2 defa, ne yapacağını bilememek kavramı 1 defa, hangi yolu izleyeceğini bilememek kavramı 2 defa, gerekli şartların olmayışı kavramı 2 defa, eğitim sisteminin gelenekselci yapıyı sürdürmesi kavramı 1 defa, rol model eksikliği kavramı 2 defa, cesur olamamak kavramı 1 defa, çevrenin beklentisi kavramı 1 defa, başarıma isteğinin körelebilmesi kavramı 2 defa, eksik bir şey öğrenme korkusu kavramı 2 defa, yanlış bir şey öğrenme korkusu kavramı 4 defa, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor 6 defa, yeni şeyler üretmede eksiklikler olabilmesi kavramı 1 defa, üşengeçlik kavramı 2 defa, kaynaklara ulaşamama kavramı 4 defa, zamanı etkin kullanamamak kavramı 2 defa, eleştirilme korkusu kavramı 1 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Var burada cesur olmak önemli çünkü kendi kendine öğrenirken çevrenin senden beklentisi ve hemen yapmanı istemesi bir anda daha fazla strese sokarak başarıma isteğini köreltebiliyor. Bunun yanında kendi kendine öğrenirken diğer insanların öğretilerinden eksik veya yanlış bir şey öğrenilmesi durumunda doğrusunu kabul etmek ve yeniden beyni alışkanlıktan vazgeçirmek zor olabiliyor (K4).”

“Her ne kadar bilgi bir yerlerde bizim öğrenmemizi bekler halde olsa da başkalarının tecrübeleriyle bu bilgiyi kendileri için işlemiş olması ve o kişiden bununla ilgili yardım almam gereken durumlar oluyor. Kendi alt yapım çok zayıfsa, daha önce hiç alakam olmayan bir alandan bir şeyler öğrenme girişimindeysem kaynak aramak için bile birilerine başvurma ihtiyacı duyuyorum (K9).”

“Kaynak bulma konusunda zorlanmalar yaşıyorum. Bulduğum kaynakları tek tek okumak zaman aldığı için zaman kaybı yaşıyorum ve uzun süre bilgisayara bakmak zorunda kaldığım için gözlerimin ağrımasına sebep oluyor. Bide yabancı kaynak taraması yaparken yeterli derecede yabancı dilim olmadığı için zorlanıyorum (K20).”

4.1.2.5. Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.10: Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

5. Soru	Avantajları		Dezavantajları	
	Kod	Frekans	Kod	Frekans
Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir?	Sorumluluk Alabilme	6	Akla Takılan Sorular Olması	1
	Bağımsız Öğrenebilme	8	Tecrübeli Birine İhtiyaç Duyulabiliyor	4
	Kendini Tanımak	5	Dış Unsurlara Kapalı Olmak	1
	Kalıcılığı Yüksek	4	Gerekli Şartların Olmaması	1
	Zaman Yönetimi	3	Bilginin Yetersiz Kalması	3
	Kendine Güvenme	5	Kendini Tanımamak	1
	Her An Her Yerde Öğrenebilme Fırsatı	2	Nasıl Öğreneceğini Bilmemek	3
	Bilgilerini Yenileyebilmek	3	Yanlış Bir Şey Öğrenme Korkusu	5
	Öğrenilen Bilgi Sonucunda Yetkin	4	Eleştirilme Korkusu	1
	Bilginin Daha Fazlasını Keşfetme	2	Bilgiyi Gerçek Hayata Aktarmadaki Sorunlar	1
	Başarı Duygusu	4	Çabuk Sıkılabilmek	3

Kod	Frekans	Kod	Frekans
Tatmin Olma Duygusu	1	Kendi Kendine Öğrenme Yöntemini	1
Kısa Sürede Etkili Sonuç Almak	2	Eksik Bir Şey Öğrenme Korkusu	1
Ekonomik	3	Öğrenme Sürecinde Tek Başına Olmak	2
Araştırma Yapabilme	4	Problemleri Çözme Süresi Uzun Olabilir	4
Yeniliklere Açık Olma	1	Yardıma Açık Olamamak	1
KKÖ ile Öğrenerek Rahatlama	1	Bireyin Yalnızlaşabilmesi	2
Kendimize ve Başkalarına Faydalı	1	Motivasyon Sağlayamayan Kişileri	1
Plan Yapabilme Becerisi	1	Öz Disiplin Sağlayamayan Kişileri	2
Öğrenmeyi Öğrenme	1	Başarısız Olabilme	2
Öz Disiplin Sahibi	1	Eğiticilerin Körelmesi	1
Bilgiyi Çeşitlendirme İmkânı	3	Sağlık Sorunları	1
Problemleri Çözebilen	2		
Merak Etme	2		
Çabalayarak Öğrenme	1		
Toplam	25 Kod	22 Kod	42

Tablo 4.10. kapsamında “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.10.’da görüldüğü gibi “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 21 katılımcı avantajı var cevabını, 17 katılımcı dezavantajı var cevabını, 4 katılımcı dezavantajı yok cevabını vermiştir ve 25 avantaj, 22 dezavantaj olmak üzere toplam 47 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenmenin avantajlarına ilişkin; “sorumluluk alabilme kavramı 6 defa, bağımsız öğrenebilme kavramı 8 defa, kendini tanımak kavramı 5 defa, kalıcılığı yüksek kavramı 4 defa, zaman yönetimi kavramı 3 defa, kendine güvenme kavramı 5 defa, her an her yerde öğrenebilme fırsatı kavramı 2 defa, bilgilerini yenileyebilmek kavramı 3 defa, öğrenilen bilgi sonucunda yetkin olabilmek kavramı 4 defa, bilginin daha fazlasını keşfetme kavramı 2 defa, başarı duygusu kavramı 4 defa, tatmin olma duygusu kavramı 1 defa, kısa sürede etkili sonuç almak

kavramı 2 defa, ekonomik kavramı 3 defa, araştırma yapabilme kavramı 4 defa, yeniliklere açık olma kavramı 1 defa, KKÖ ile öğrenerek rahatlama kavramı 1 defa, kendimize ve başkalarına faydalı olabilmek kavramı 1 defa, plan yapabilme becerisi kavramı 1 defa, öğrenmeyi öğrenme kavramı 1 defa, öz disiplin sahibi kavramı 1 defa, bilgiyi çeşitlendirme imkânı kavramı 3 defa, problemleri çözebilen kavramı 2 defa, merak etme kavramı 2 defa, çabalayarak öğrenme kavramı 1 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “bağımsız öğrenebilme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenmenin dezavantajlarına ilişkin; “akla takılan sorular olması kavramı 1 defa, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor kavramı 4 defa, dış unsurlara kapalı olmak kavramı 1 defa, gerekli şartların olmayışı kavramı 1 defa, bilginin yetersiz kalması kavramı 3 defa, kendini tanımamak kavramı 1 defa, nasıl öğreneceğini bilmemek kavramı 3 defa, yanlış bir şey öğrenme korkusu kavramı 5 defa, eleştirilme korkusu kavramı 1 defa, bilgiyi gerçek hayata aktarmadaki sorunlar kavramı 1 defa, çabuk sıkılabilmek kavramı 3 defa, kendi kendine öğrenme yöntemini bilmemek kavramı 1 defa, eksik bir şey öğrenme korkusu kavramı 1 defa, öğrenme sürecinde tek başına olmak kavramı 2 defa, problemleri çözme süresi uzun olabilir kavramı 4 defa, yardıma açık olamamak kavramı 1 defa, bireyin yalnızlaşabilmesi kavramı 2 defa, motivasyon sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi kavramı 1 defa, öz disiplin sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi kavramı 2 defa, başarısız olabilmek kavramı 2 defa, eğitimcilerin körelmesi kavramı 1 defa, sağlık sorunları kavramı 1 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “yanlış bir şey öğrenme korkusu” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Avantajları daha fazladır. Avantajları; kişi kendi öğrenme sorumluluğunu alıyor, başkasına ihtiyaç duymuyor, kendisi nasıl öğrenebiliyorsa o yöntem ve tekniği özgürce kullanabiliyor, başarılı oluyor, kendilerine güveniyorlar, öğrenmede zaman sınırı olmuyor. Dezavantaj; kişi tek başına bilgiye ulaşırken aklına takılan soruları cevaplandıracak birini bulamayabiliyor. Kişi kendi kendisine öğrenirken dış unsurlara kapalı olduğundan ilgi-istek ve güdüyü kendi içerisinde bulması gerekiyor (K1).”

“Kendi kendine öğrenme sürecinin en büyük avantajı bence bilginin senin için eskimiyor olması çünkü kendi kendine öğreniyor olman kendini yenileyebilmeni, yeni

bilgiye ulaşmaktaki kaynaklarda, alternatifleri değerlendirmede yetkin olacağını gösterir. Dezavantajı olduğunu düşünmüyorum fakat kendiniz tanımıyor olmanın bu süreçte bir dezavantaj olduğunu düşünmekteyim. Kendini tanımıyor olman nasıl öğreneceğini bilmiyor olmam demek, kendini bilmiyor ve öğretim yöntemini bilmiyor olmam demek (K3).”

“Avantajları; bireyde sorumluluk bilinci yüksektir. Araştırmacı, yenilikçi olur. Öğrenme aktif bir şekilde gerçekleştiği için öğrenme düzeyi üst düzeydedir. Dezavantajları; eksik ve yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir. Bir noktadan sonra destek alınabilir (K6).”

“İkisi de var. Avantajlarından bahsedersek kişinin öğrenmeyi istediği zamanda ve yerde gerçekleşebileceği ve bu sürecin sonunda ne bir ödül veya bir ceza yok. Fakat bu da bir dezavantaj olabilir aynı zamanda çünkü ödül ve ceza bir pekiştirici olarak kullanılabilir. Diğer bir dezavantajı da öğrendiği bilgilerin veya becerilerin ne kadar doğru olabileceğidir (K7).”

4.1.2.6. Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.11: Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

6. Soru	Kod	Frekans
Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir?	Verilen Okumalar	2
	Verilen Araştırma Konuları	3
	Yapılan Seminerler	1
	Yapılan Atölyeler	1
	Yapılan Eğitimler	1
	Verilen Ödevler	6
	Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Kavramını Savunması	1
	Derslerde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesi	1
	Ders İçerisinde Soru Cevap	1

	Kod	Frekans
	Derslerde Sorgulama Yapılması	2
	Sunum Yaptırmak	2
	Deney Çalışmaları	1
	Yapılan Stajlar	1
	Sportif Faaliyetler	1
	Yapılan Etkinlikler	3
Toplam	15 Kod	27

Tablo 4.11. kapsamında “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.11.’de görüldüğü gibi “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 11 katılımcı yapıyor cevabını, 8 katılımcı yapılmıyor cevabını, 2 katılımcı fikrim yok cevabını vermiştir ve toplamda 15 özellik kodlanmıştır. Kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalara ilişkin; “verilen okumalar kavramı 2 defa, verilen araştırma konuları kavramı 3 defa, yapılan seminerler kavramı 1 defa, yapılan atölyeler kavramı 1 defa, yapılan eğitimler kavramı 1 defa, verilen ödevler kavramı 6 defa, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramını savunması kavramı 1 defa, derslerde eleştirel düşünmeye yer verilmesi kavramı 1 defa, ders içerisinde soru cevap kavramı 1 defa, derslerde sorgulama yapılması kavramı 2 defa, sunum yaptırmak kavramı 2 defa, deney çalışmaları kavramı 1 defa, yapılan stajlar kavramı 1 defa, sportif faaliyetler kavramı 1 defa, yapılan etkinlikler kavramı 3 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “verilen ödevler” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Öğretmenlerimiz tarafından verilen örnek makaleler, okumalar, araştırma konuları bunlara örnek gösterilebilir. Hatta bazı gönüllü seminerlerin yapılmasını da ben kendi kendine öğrenme kavramıyla bağdaştırıyorum. Oraya gönüllü olarak gidip bilginin peşinden koşmak elbette kişinin elinde olan bir durum. Bu anlamda okulda

gerçekleştirilen seminerler, atölyeler, eğitimler kendi kendine öğrenme için fırsat ve destek oluşturmaktadır. Kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için ise sınav yerine ödev verilmesinin tercih edilmesi örnek gösterilebilir. Ödevler sayesinde gidip araştırmak, bilginin peşinden koşmak öğrenciye kalan bir beceri geliştiriyor (K2).”

“Ben bizim üniversitemizde böyle bir çalışmaya çok denk gelmedim açıkçası. Katıldığım ilk kendi kendine öğrenme görüşme formuydu (K19).”

“Bu açıdan ilk kez düşünüyorum. Sanırım okuldaki sportif faaliyetler ve yapılan etkinlikler kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek türden etkinlikler (K21).”

4.1.2.7. Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” sorusunun sınıflandırılmasına ilişkin bulgular ve bu bulgulara dair katılımcıların verdiği cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4.12: Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz? Sorusuna Verilen Cevapların Kategorisine İlişkin Kodlar ve Frekanslar

7. Soru	Kod	Frekans
Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz?	Alanla İlgili Yeni Şeyler Öğrenmek	7
	Kelimelerin Kökenine İnme	2
	Deneyler Yapmak	1
	Araştırmalar Yapmak	10
	Eğitime Katılmak	6
	Seminerlere Katılmak	3
	Staj Yapmak	1
	Kulüp Faaliyetlerinde Yer Almak	2
	Öğrenmenin Yollarını Araştırmak	3
	KKÖ Becerilerini Kazanmaya Çalışmak	2
	Alternatif Videolar İzlemek	2
	Kitaplar Okumak	2
	Yeni Bilgiler Öğrenmek	9
	Makaleler Okumak	1
	Belgeseller İzlemek	1
Toplam	15 Kod	52

Tablo 4.12. kapsamında “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?”

sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategorilere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” sorusuna yönelik gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda verilen cevaplara ilişkin 20 katılımcı evet cevabını, 1 katılımcı hayır cevabını vermiştir ve toplamda 15 özellik kodlanmıştır. Üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışmaya ilişkin; “alanla ilgili yeni şeyler öğrenmek kavramı 7 defa, kelimelerin kökenine inmek kavramı 2 defa, deneyler yapmak kavramı 1 defa, araştırmalar yapmak kavramı 10 defa, eğitimlere katılmak kavramı 6 defa, seminerlere katılmak kavramı 3 defa, staj yapmak kavramı 1 defa, kulüp faaliyetlerinde yer almak kavramı 2 defa, öğrenmenin yollarını araştırmak kavramı 3 defa, KKÖ becerilerini kazanmaya çalışmak kavramı 2 defa, alternatif videolar izlemek kavramı 2 defa, kitaplar okumak kavramı 2 defa, yeni bilgiler öğrenmek kavramı 9 defa, makaleler okumak kavramı 1 defa, belgeseller izlemek kavramı 1 defa” olarak kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “araştırmalar yapmak” kavramı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde, özelliklerin oluşturulmasında yararlanılan doğrudan alıntılara ilişkin bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Evet çalışıyorum. Kavramları, kelimelerin kökenine inmeyi severim. Bu yüzden derste geçen herhangi bir kavramı gidip araştırmak, ya da bir konu üzerinde deneyler, araştırmalar var mı diye kontrol etmek buna örnek gösterilebilir diye umuyorum. Ayrıca dışarıda verilen eğitimlere, seminerlere katılmak, staj yapmak da bunların arasında (K2).”

“Evet. Farklı programlara katıldım bu konu ile ilgili. 21. Yüzyıl yetkinliklerimi kazanmaya ve geliştirmeye çalışıyorum. Daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmak adına eleştirel bakış açısına sahip insanların yazılarını okumaya, sohbetlerini dinlemeye çalışıyorum. Learning how to learn eğitimi almaya başladım. Bu konunun önemini fark ettiğimden beri hayatımda da bunu iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik adımlar atıyorum (K11).”

“Evet, bu konuda özellikle belgeseller izlemek hoşuma gidiyor. Bir bilgiyi karşıt bir görüşten dinlemekte beni daha çok tatmin ediyor bu nedenle çoğunlukla araştırma yaparım (K17).”

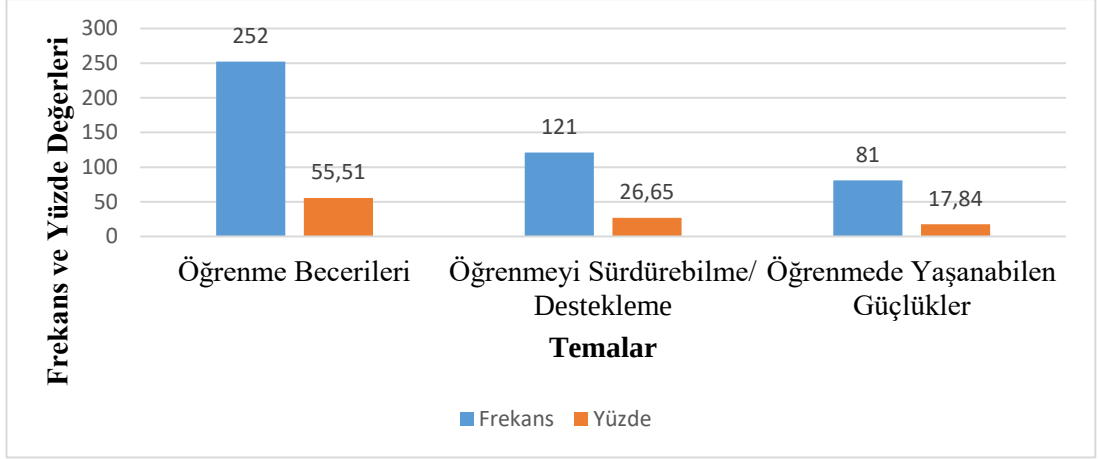
4.1.3. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucunda Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde görüşme sorularına verilen cevaplar kapsamında içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların cevapları tek tek incelendikten sonra bütün sorulardaki cevaplara ilişkin içerik analizine geçiş yapılmıştır. Görüşmelerde kendi kendine öğrenme ile ilgili belirtilen kavramlar kodlanmıştır. Kodlar üç ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “öğrenme becerileri, öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme, öğrenmede yaşanabilen güçlükler” olarak isimlendirilmiştir. Cevaplara ilişkin toplamda 126 özellik kodlanmıştır. Kodların oluşturulması, gruplandırılması ve temaların belirlenmesi aşamalarında uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 4.13: İçerik Analizinde Belirlenen Temalara Ait Bilgiler

Temalar	Kod Sayıları	Frekans	Yüzde
Öğrenme Becerileri	58	252	55,51
Öğrenmeyi Sürdürebilme/ Destekleme	35	121	26,65
Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler	33	81	17,84
Toplam	126	454	100,00

Tablo 4.13.’te temalara ait, kod sayıları, frekans ve yüzde değerleri gösterilmektedir. Öğrenme becerileri temasında olan 58 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 252 adet cevap bulunmaktadır. Öğrenmeyi sürdürebilme/ destekleme temasında olan 35 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 121 adet cevap bulunmaktadır. Öğrenmede yaşanabilen güçlükler temasında olan 33 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 81 adet cevap bulunmaktadır. Başka bir ifade ile yapılan kodlama sonucunda öğrenme becerileri 55,51; öğrenmeyi sürdürebilme/ destekleme 26,65; öğrenmede yaşanabilen güçlükler 17,84 oranında katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Genel olarak temalar toplamında ise 126 adet kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 454 adet cevap bulunmaktadır. Bu sonuçlar Grafik 4.1.’ de gösterilmiştir.



Grafik 4.1: Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına Ait Frekans ve Yüzde Grafiği

Grafik 4.1.'de üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan cevapları sonucunda ortaya çıkan tüm temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri belirlemek üzere yapılan içerik analizi sonuçlarına ait frekans ve yüzde grafiği gösterilmektedir. Belirlenmiş olan ana temalar, ana temalar altında toplanmış kodlar, kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki 4.14 numaralı tabloda gösterilmiştir.

4.1.3.1. Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem kapsamında “tüm temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategoriler ile frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.14: Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Ana Kod	No	Kod	Frekans	Yüzde%
Öğrenme Becerileri	1	Sorumluluk Alabilme	11	2,42
	2	Öğrenmeleri Düzenleyebilme	2	0,44
	3	Öğrenmeleri Gerçekleştirebilme	1	0,22
	4	Bağımsız Öğrenebilme	30	6,61
	5	Hayat Boyu Öğrenme	3	0,66
	6	Öğrenmeyi Öğrenme	7	1,54
	7	Kendini Tanımak	17	3,74

8	Akıl Yürütebilme	2	0,44
9	Çabalayarak Öğrenme	7	1,54
10	Tecrübelerle Öğrenme	4	0,88
11	Merak Etme	24	5,29
12	Analiz Yapabilme	2	0,44
13	Eleştirel Düşünebilme	8	1,76
14	Öğrenmeleri Yönetebilme	3	0,66
15	İlgi Doğrultusunda Öğrenme	2	0,44
16	Amaç Doğrultusunda Öğrenme	1	0,22
17	Kalıcı Öğrenme	6	1,32
18	Kendine Güvenme	11	2,42
19	Nasıl Öğreneceğini Bilir	1	0,22
20	Sabırlı	2	0,44
21	Başarılı	4	0,88
22	Plan Yapabilme Becerisi	11	2,42
23	Öğrenmeye İsteklilik	4	0,88
24	İradeli	3	0,66
25	Adapte Olabilme	2	0,44
26	Gelişime Açık Olma	2	0,44
27	Yeniliklere Açık Olma	6	1,32
28	Teknoloji Okuryazarlığı Becerisi	1	0,22
29	Üretkenlik	5	1,10
30	Hırslı	1	0,22
31	Azimli	6	1,32
32	Bireysel Çalışan	1	0,22
33	Kendini Motive Edebilen	3	0,66
34	Problemleri Çözebilen	7	1,54
35	Yaratıcılık	2	0,44
36	Çok Okuyan	1	0,22
37	Bilinçli	2	0,44
38	Sorgulama Becerisi	4	0,88
39	Öz Disiplin Sahibi	4	0,88
40	Karar Verme Becerisi	2	0,44
41	Kendisi ile Barışık	1	0,22
42	Cesaretli	2	0,44
43	Üstün Zekâlı	1	0,22
44	Öğrenmeleri Değerlendirebilme	2	0,44
45	Sosyal Olabilme	2	0,44
46	Dikkatli	2	0,44
47	İstikrarlı	1	0,22
48	Düzenli	1	0,22
49	Öğrenmeye Açık Olma	1	0,22
50	Gözlem Yapabilme	2	0,44
51	Zaman Yönetimi	6	1,32
52	Etkin Dinleyici	3	0,66
53	Okumayı Sevmek	1	0,22
54	Uygulamalı Öğrenmek	1	0,22
55	Her An Her Yerde Öğrenebilme Fırsatı	2	0,44
56	Bilgilerini Yenileyebilmek	3	0,66
57	Öğrenilen Bilgi Sonucunda Yetkin Olabilmek	4	0,88
58	Bilginin Daha Fazlasını Keşfetme	2	0,44

Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme	59	Kendini Geliştirme	1	0,22
	60	Araştırma Yapabilme	35	7,71
	61	Öğrenme İçin Gerekli Adımları Atabilme	1	0,22
	62	Başarı Duygusu	4	0,88
	63	Tatmin Olma Duygusu	1	0,22
	64	Kısa Sürede Etkili Sonuç Almak	2	0,44
	65	Ekonomik	3	0,66
	66	KKÖ ile Öğrenerek Rahatlama	1	0,22
	67	Kendimize ve Başkalarına Faydalı Olabilmek	1	0,22
	68	Bilgiyi Çeşitlendirme İmkânı	3	0,66
	69	Verilen Okumalar	2	0,44
	70	Verilen Araştırma Konuları	3	0,66
	71	Seminerlere Katılmak	4	0,88
	72	Yapılan Atölyeler	1	0,22
	73	Eğitilere Katılmak	7	1,54
	74	Verilen Ödevler	6	1,32
	75	Öğretmenlerin Öğrenmeyi Öğrenme Kavramını Savunması	1	0,22
	76	Derslerde Eleştirel Düşünmeye Yer Verilmesi	1	0,22
	77	Ders İçerisinde Soru Cevap	1	0,22
	78	Derslerde Sorgulama Yapılması	2	0,44
	79	Sunum Yaptırmak	2	0,44
	80	Deney Çalışmaları	2	0,44
	81	Yapılan Stajlar	2	0,44
	82	Sportif Faaliyetler	1	0,22
	83	Yapılan Etkinlikler	3	0,66
	84	Alanla İlgili Yeni Şeyler Öğrenmek	7	1,54
	85	Kelimelerin Kökenine İnmek	2	0,44
	86	Kulüp Faaliyetlerinde Yer Almak	2	0,44
	87	Öğrenmenin Yollarını Araştırmak	3	0,66
	88	KKÖ Becerilerini Kazanmaya Çalışmak	2	0,44
	89	Alternatif Vidolar İzlemek	2	0,44
	90	Kitaplar Okumak	2	0,44
	91	Yeni Bilgiler Öğrenmek	9	1,98
	92	Makaleler Okumak	1	0,22
	93	Belgeseller İzlemek	1	0,22
Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler	94	Öğrenme Sürecinde Tek Başına Olmak	5	1,10
	95	Akla Takılan Sorular Olması	3	0,66
	96	Ne Yapacağını Bilememek	1	0,22
	97	Hangi Yolu İzleyeceğini Bilememek	2	0,44
	98	Gerekli Şartların Olmaması	3	0,66
	99	Eğitim Sisteminin Gelenekselci Yapıyı Sürdürmesi	1	0,22
	100	Rol Model Eksikliği	2	0,44
	101	Cesur Olamamak	1	0,22
	102	Çevrenin Beklentisi	1	0,22
	103	Başarma İsteğinin Körelebilmesi	2	0,44
	104	Eksik Bir Şey Öğrenme Korkusu	3	0,66
	105	Yanlış Bir Şey Öğrenme Korkusu	9	1,98
	106	Tecrübeli Birine İhtiyaç Duyulabiliyor	10	2,20
	107	Yeni Şeyler Üretmede Eksiklikler	1	0,22

Olabilmesi			
108	Üşengeçlik	2	0,44
109	Kaynaklara Ulaşamama	4	0,88
110	Zamanı Etkin Kullanamamak	2	0,44
111	Eleştirilme Korkusu	2	0,44
112	Dış Unsurlara Kapalı Olmak	1	0,22
113	Bilginin Yetersiz Kalması	3	0,66
114	Kendini Tanımamak	1	0,22
115	Nasıl Öğreneceğini Bilmemek	3	0,66
116	Bilgiyi Gerçek Hayata Aktarmadaki Sorunlar	1	0,22
117	Çabuk Sıkılabilmek	3	0,66
118	Kendi Kendine Öğrenme Yöntemini Bilmemek	1	0,22
119	Problemleri Çözme Süresi Uzun Olabilir	4	0,88
120	Yardıma Açık Olamamak	1	0,22
121	Bireyin Yalnızlaşabilmesi	2	0,44
122	Motivasyon Sağlayamayan Kişileri Zorlayabilmesi	1	0,22
123	Öz Disiplin Sağlayamayan Kişileri Zorlayabilmesi	2	0,44
124	Başarısız Olabilme	2	0,44
125	Eğiticilerin Körelmesi	1	0,22
126	Sağlık Sorunları	1	0,22
Toplam	126 Kod	454	100,00

Tablo 4.14. incelendiğinde tüm temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Tabloda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan cevapları sonucunda ortaya çıkan tüm temalar ve bu temalar içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplamda üç ana kod ve bu üç ana kod altında toplanan 126 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 454 kez kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “araştırma yapabilme (%7,71)” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler bireysel bir şekilde araştırma yapabilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Araştırma yapabilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “bağımsız öğrenebilme (%6,61), merak etme (%5,29) ve kendini tanımak (%3,74)” kavramları takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız öğrenebildiği için, merak duygusuyla bir konuyu öğrenme başlayabildiği için ve kendi kendine öğrenebilme için kendini tanıyarak ona uygun bir öğrenme biçimi oluşturulabildiği için bu becerilerin önemi değerlendirildiğinde bu sonuçlar beklendik bir sonuç olarak

değerlendirilebilir. Belirlenmiş olan üç ana temaya ait bilgiler Tablo 4.15., Tablo 4.16. ve Tablo 4.17.’de açıklanmıştır.

4.1.3.2. Öğrenme Becerileri Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem kapsamında “öğrenme becerileri teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategoriler ile frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.15: Öğrenme Becerileri Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Ana Kod	No	Kod	Frekans	Yüzde%
Öğrenme Becerileri	1	Bağımsız Öğrenebilme	30	11,9
	2	Merak Etme	24	9,52
	3	Kendini Tanımak	17	6,75
	4	Sorumluluk Alabilme	11	4,37
	5	Kendine Güvenme	11	4,37
	...			
	58	Uygulamalı Öğrenmek	1	0,4
Toplam	58	Kod	252	100,00

Tablo 4.15. incelendiğinde öğrenme becerileri teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Tabloda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan cevapları sonucunda ortaya çıkan öğrenme becerileri teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğrenme becerileri teması altında toplanan 58 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 252 kez kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “bağımsız öğrenebilme (%11,90)” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız öğrenebilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Bağımsız öğrenebilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “merak etme (%9,52) ve kendini tanımak (%6,75)” kavramları takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey merak duygusuyla bir konuyu öğrenme başlayabildiği için ve kendi kendine öğrenebilme için kendini tanıyarak ona uygun bir öğrenme biçimi

oluşturulabildiği için bu becerilerin önemi değerlendirildiğinde bu sonuçlar beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4.1.3.3. Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem kapsamında “öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategoriler ile frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.16: Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Ana Kod	No	Kod	Frekans	Yüzde%
Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme	1	Araştırma Yapabilme	35	28,93
	2	Yeni Bilgiler Öğrenmek	9	7,44
	3	Eğitimlere Katılmak	7	5,79
	4	Alanla İlgili Yeni Şeyler Öğrenmek	7	5,79
	5	Verilen Ödevler	6	4,96
	...			
	35	Belgeseller İzlemek	1	0,83
Toplam	35	Kod	121	100,00

Tablo 4.16 incelendiğinde öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Tabloda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan cevapları sonucunda ortaya çıkan öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması altında toplanan 35 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 121 kez kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “araştırma yapabilme (%28,93)” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler bireysel bir şekilde araştırma yapabilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Araştırma yapabilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “yeni bilgiler öğrenmek (%7,44)” kavramı takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey

kendi kendine öğrenme sağlayarak yeni bilgiler öğrendiği için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4.1.3.4. Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem kapsamında “öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait elde edilen verilerin içerik analizi nasıldır?” sorusuna verilen cevaplar çerçevesinde oluşturulan kategoriler ile frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.17: Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Bilgileri Belirlemek Üzere Yapılan İçerik Analizi Sonuçlarına İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Değerleri

Ana Kod	No	Kod	Frekans	Yüzde%
Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler	1	Tecrübeli Birine İhtiyaç Duyulabiliyor	10	12,35
	2	Yanlış Bir Şey Öğrenme Korkusu	9	11,11
	3	Öğrenme Sürecinde Tek Başına Olmak	5	6,17
	4	Kaynaklara Ulaşamama	4	4,94
	5	Problemleri Çözme Süresi Uzun Olabilir	4	4,94
	...			
	33	Sağlık Sorunları	1	1,23
Toplam	33	Kod	81	100,00

Tablo 4.17. incelendiğinde öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Tabloda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan cevapları sonucunda ortaya çıkan öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması ve bu tema içerisinde yer alan kavramlara ait bilgileri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması altında toplanan 33 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 81 kez kullanılmıştır. En çok belirtilen kavram “tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor (%12,35)” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler kimi zaman desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaşılan güçlüklerden biri, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabildiği için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor” kavramını belirgin olarak

belirlenen “yanlış bir şey öğrenme korkusu (%11,11)” kavramı takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız bir şekilde kendi kendine öğrenme gerçekleştirdikleri için kimi zaman yanlış bir şey öğrenme korkusu hissedebildikleri için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen cevapların içerik analizinden sonra kendi kendine öğrenme ile ilgili ilişkili olduğu düşünülen ve üniversite öğrencilerinin seviyesine uygun olduğuna karar verilen kodlar bir uzmanla belirlenmiştir. Belirlenmiş olan kodlar maddeler halinde yazılarak literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile birlikte değerlendirilmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması sonucu elde edilen maddeler birlikte değerlendirilerek kendi kendine öğrenme ölçeği taslak hali hazırlanmıştır.

4.1.4. Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan “Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalar Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halinde yer alan maddeler ve bu maddelere göre belirlenmiş olan temaların incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.18: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalara İlişkin Sonuçlar

Tema	No	Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Maddeleri
Alt Boyut 1 - Bilişsel Öz Farkındalık	1	Neyi öğreneceğime kendim karar veririm.
	2	Bir konuyu nasıl öğreneceğime kendim karar veririm.
	3	Bir konuyu nerede öğreneceğime kendim karar veririm.
	4	Bir konuyu ne zaman öğreneceğime kendim karar veririm.
	5	Bir konuyu ne kadar öğreneceğime kendim karar veririm.
	6	Öğrenme konusunda girişimciyim.
	7	Öğrenme sürecinde önceki bilgilerimle bağlantılar kurarım.
	8	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.
	9	Bilgi öğrenirken dikkatimi odaklarım.
	10	Öğrenme ortamını bireysel ihtiyaçlarıma göre düzenlerim.
	11	Bilginin bir sonuç olmaktan çok bir yapılandırma süreci olduğunu düşünürüm.
	12	Yeni öğrenmeler gerçekleştiririm.
	13	İhtiyaç duyulan bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracağımı bilirim.
	14	Araştırma yapma becerisine sahibim.

15	Kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlı olduğunu düşünürüm.
16	Kendi kendine öğrenme stratejilerini kullanırım.
17	Bilmediklerimi çok kısa sürede öğrenirim.
18	Öğrendiklerimi yeni öğrenme durumlarına transfer edebilme becerisine sahibim.
19	Kendi kendine öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahibim.
20	Kendi kendine öğrenmenin ne olduğunu bilirim.
21	Kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini bilirim.
22	Sahip olmam gereken kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiğini bilirim.
23	Kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini bilirim.
24	Öğrenmemi gerçekleştirirken yaparak yaşayarak öğrenmeye önem veririm.
25	Farklı konularda araştırma yapma becerisine sahibim.
26	Kendi kendine öğrenme kavramı tanımlayabilirim.
27	Anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışırım.
28	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli şartlara sahibim.
29	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken ne yapacağımı bilirim.
30	Kendi kendine öğrenmenin gerekli olduğunu düşünürüm.
31	Kendi kendine öğrenmenin kalıcı bir öğrenme yolu olduğunu düşünürüm.
32	Kendi kendine öğrenme kavramını daha önce duydum.
33	Kendi kendine öğrenme becerisine sahibim.
34	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken eleştirel düşünme becerisine sahibim.
35	Öğrenme ihtiyacıma göre planlar belirleyip o doğrultu da ilerleyebilirim.
36	Kendimi tanıyarak nasıl öğreneceğimi bilirim.
37	Kendi kendine öğrenmede güçlükler yaşarım.
38	Kendi kendine öğrenme becerisinin önemli bir beceri olduğunu düşünürüm.
39	Öğrenme ile ilgili özelliklerimi bilirim.
40	Kendimin nasıl daha iyi öğrendiğini bilirim.
41	Kendi öğrenmelerimden sorumluyum.
42	Kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğunu düşünürüm.
43	Bağımsız öğrenme için kişisel olarak uğraşırım.
44	Farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğumu alırım.
45	Yeni bilgiler öğrenmeye meraklıyım.
46	Öğrenmekten zevk alırım.
47	Öğrenmeye karşı istekliyim.
48	Derslerim hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.
49	Kendi kendine öğrenmede uygulama düzeyinde yeterli olduğumu düşünürüm.
50	İstikrarlı olarak çalışmalarımı sürdürürüm.
51	Öğrenmeyi severek gerçekleştiririm.
52	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken azimli olurum.
53	Kendi yeteneklerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.
54	Kendi ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.
55	Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.
56	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken iradeli davranırım.
57	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken sabırlı davranırım.
58	Kendi kendine öğrenirken zorlanırım.

59	Kendi kendine öğrenirken bilgiyi yanlış öğrenirim korkusu taşıyım.
60	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.
61	Bilmediğim bir konuda araştırma yaparak onu öğreneceğimi bilmek beni rahatlatır.
62	Yalnız başına öğrenmek beni zorlar.
63	Takım çalışmasının gücüne inanırım.
64	Öz disipline sahip bir insanım.
65	Merak ettiğim alanlarda araştırmalar yaparım.
66	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahip olduğumu düşünürüm.
67	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan yeterliklere sahip olduğumu düşünürüm.
68	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahip olduğumu düşünürüm.
69	Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduğumu düşünürüm.
70	Bilmediğim şeyleri araştırabileceğim konusunda kendime güvenirim.
71	Öğrenmeye açık bir bireyim.
72	Öğrenme kaynaklarını kendim belirleyebilirim.
73	Öğrenmenin önceliklerini kendim belirleyebilirim.
74	Öğrenilen bilgileri yeni durumlara transfer edebilirim.
75	Öğrendiğim bilgileri ders dışında günlük yaşamda uygulayabilirim.
76	Araştırmalarım için kendime gerekli olan zamanı ayarlayabilirim.
77	Kendi kendine öğrenmeyi tanımlayabilirim.
78	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.
79	Kendi kendine öğrenmelerimi planlayabilirim.
80	Kendi kendine öğrenmelerimi yürütebilirim.
81	Kendi kendine öğrenmelerimi değerlendirebilirim.
82	Kendi kendine öğrenme becerilerini kullanabilirim.
83	Kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirebilirim.
84	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.
85	Kendi öğrenme stilimi belirleyerek öğrenmelerimi gerçekleştirebilirim.
86	Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım.
87	Okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürebilirim.
88	Öğrenme sürecinde farklı öğrenme stratejilerini kullanırım.
89	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken sürece aktif öğrenme ile katılım sağlarım.
90	Kendi kendime öğreneceğim bir ortam oluşturabilirim.
91	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek eğitimlere katılım sağlarım.
92	Kendi kendime öğrendiğim bilgileri yaşamımda kullanabilirim.
93	Kendi kendine öğrenmede zaman yönetimi yapabilirim.
94	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken kendime uygun olan öğrenme stratejilerini kullanırım.
95	Kendi öğrenme ihtiyaçlarıma göre düzenlemeler yapabilirim.
96	Öğrenmeye ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.
97	Öğrenme amaçlarını kendim belirleyebilirim.
98	Öğrenme sürecini yönetebilirim.
99	Yardım almaksızın kendi kendine öğrenmeyi sağlayabilirim.
100	Kendimi ne yapacağım konusunda yönlendirebilirim.
101	Kendi çalışmalarımı değerlendirebilirim.
102	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.
103	Bilgilerimi önceki bilgilerim ile ilişkilendirebilirim.
104	Sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.
105	Kendi kendine öğrenme becerisini geliştirecek öğrenme ortamlarını

Alt Boyut 4 - Duyuşsal Öz Yeterlik		oluşturabilirim.
	106	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul içinde uygulayabilirim.
	107	Kendi kendine öğrenme becerilerini sınıf içinde uygulayabilirim.
	108	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.
	109	Kendi öğrenmelerimi bağımsız olarak gerçekleştirebilirim.
	110	Öğrenme sürecinde neden-sonuç ilişkileri kurabilirim.
	111	Kendi öğrenmelerimi düzenleyebilirim.
	112	Kendi öğrenme süreçlerimi düzenleyebilirim.
	113	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeme katkı sağlayabilirim.
	114	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek etkinliklere katılım sağlarım.
	115	Öğrenmelerimi yönetebilirim.
	116	Kendi kendime çabalayarak öğrenmelerimi gerçekleştiririm.
	117	Kendime yönelik özdeğerlendirme yapabilirim.
	118	Süreç boyunca kendime geribildirim verebilirim.
	119	İlgilerime göre kendimin belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.
	120	Yeteneklerime göre kendimin belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.
	121	Kendi kendine öğrenme stratejilerini gerçekleştirirken gereken çabayı gösteririm.
	122	Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.
	123	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken dikkatimi odaklarım.
	124	Kendi kendine öğrenme özgüven duygumu artırır.
	125	Öğrenme sürecinin sürdürülmesini sağlayabilirim.
	126	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı fark edebilirim.
	127	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.
	128	Öğrenmek için gerekli adımları atabilirim.
	129	Başkasına ihtiyaç duymadan öğrenmelerimi gerçekleştirebilirim.
	130	Öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğumu belirleyebilirim.
	131	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi güdüleyebilirim.
	132	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.
	133	Yeniliklere açık olma gayreti göstermeye çalışırım.
	134	Kendi kendine öğrenmeye kendimi motive edebilirim.
	135	Kendi kendine öğrenirken bir süre sonra başkalarına ihtiyaç duyabilirim.

Tablo 4.18. incelendiğinde, literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması sonucu elde edilen maddelerin birlikte değerlendirilmesi kapsamında geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halinde yer alan maddeler ve bu maddelere göre belirlenmiş olan temalar gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplamda dört tema ve bu dört tema altında toplanan 135 madde belirlenmiştir. Genel olarak literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddeler birlikte değerlendirilerek “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” isimleri altında dört tema olacak şekilde sınıflandırılmışlardır. Kendi kendine öğrenme ölçeğinin taslak hali, bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 40 madde, duyuşsal öz farkındalık alt

boyutunda 31 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 45 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 19 madde şeklinde toplam 135 madde olarak belirlenmiştir. Elde edilen taslak maddeler araştırmanın ilerleyen kısımlarında uzman görüşü ve faktör analizi ile daha az maddeye indirilerek kendi kendine öğrenme ölçeği geliştirilmiştir.

4.1.5. Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan “Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir ve geçerlik ile güvenilirlik ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4.19: Nitel Araştırmaların Geçerliği ve Güvenirliği İçin Kullanılabilecek Yöntemler

Nitel Araştırmaların Geçerliği İçin Kullanılabilecek Yöntemler		
Faktör	Nitel Versiyon	Yöntemler
İç geçerlik	İnanılrlık: Sonuçlar inandırıcı mı?	Uzun süreli etkileşim Araştırmacı önyargılarını azaltma Katılımcı teyidi Üçgenleme
Dış geçerlik	Aktarılabilirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi?	Amaçlı örneklem Dâhil etme/dışlama kriterleri Ortaman ayrıntılı tanıtımı - Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Nitel Araştırmaların Güvenirliği İçin Kullanılabilecek Yöntemler		
Faktör	Nitel Versiyon	Yöntemler
Güvenirlik	Güvenilebilirlik: Çalışma benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?	Denetleme yolu Literatür Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Üçgenleme Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?	Araştırmacı önyargılarını azaltma Üçgenleme

Kaynak: Başkale (2016: 24)

4.1.5.1. Nitel Araştırmanın Geçerliğine İlişkin Bulgular

Nitel araştırmalarda geçerlik, bir araştırmanın sağlamlığı ile ilgili değerlendirmelerin yapılmasıdır (Güçlü, 2019: 392). Geçerlik koşulu için araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki strateji var olup, bu stratejiler şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 270- 271):

1) İç Geçerlik: Araştırmada ortaya çıkan olgulara ilişkin değerlendirmelerin gerçek durumu yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgili stratejidir.

2) Dış Geçerlik: Araştırma sonucunda ortaya çıkan olguların benzer durumlara genellenebilirliği ile ilgili stratejidir.

Tablo 4.19. incelendiğinde nitel araştırmaların geçerliği için kullanılabilecek yöntemler gösterilmektedir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerlik kavramlarının yerine sırasıyla inanılrlık ve aktarılabilirlik kullanıldığı için bu kavramlar içerisinde yer alan yöntemler açıklanarak geçerlik sağlanmıştır. Tabloda 4.19.'de görüldüğü gibi inanılrlık, sonuçların inandırıcılığıyla ilgilidir ve inanılrlık için 4 yöntem incelenmektedir:

a) Uzun Süreli Etkileşim: Araştırmacının kendi öznel yargılarından uzak olacak şekilde, “katılımcılar, ortamlar, araştırmayla ilgili dokümanlar” vb. kaynaklarla uzun süreli etkileşim halinde olması durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 278). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün, araştırma amacına, verilerin derinliğine ve elde edilen verilerle ne yapılacağına göre değişmesi ile örneklem sayısının 5 ile 20 arasında olması kabul görüldüğünden dolayı, araştırmanın amacına uygun olarak görüşmeler yapılmış ve örneklem sayısını belirtilen aralığa uyduğu için katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Ayrıca madde havuzu oluşturulurken literatür kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel Öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları çerçevesinde aramalar yapılarak, geniş bir tarama yapılmıştır. Katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurup ardından görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanması iki aşamalı olduğu için ve doldurulan formların görüşme ile teyit edilmesinden dolayı katılımcılarla güven ortamı oluşturularak daha samimi yanıtlar alınması sağlanmış ve bu sayede uzun süren görüşmeler yapılmıştır.

b) Araştırmacı Önyargılarını Azaltma: Araştırmacının araştırma yapılan ortamda bulunarak ön yargılarını azaltması ve katılımcıların özelliklerini öğrenerek ön yargılarını kontrol edebilmesidir (Başkale, 2016: 23). Araştırmada katılımcılar “cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi” değişkenleri çerçevesinde değerlendirilmiş olup demografik bilgileri öğrenilerek herhangi bir önyargıda bulunulmamıştır. Ayrıca

görüşmeler Zoom programında kamera açık olacak şekilde araştırmacı tarafından yürütülerek araştırmacı bizzat görüşme yapılan ortamda bulunarak görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır ve oluşabilecek önyargılar kontrol altına alınmıştır.

c) Katılımcı Teyidi: Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacının elde edilen sonuçlardan farklı sonuçlar ulaşmaması için, elde edilen sonuçların araştırmaya katılan katılımcılar ile teyit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 280). Görüşmeler “yarı yapılandırılmış görüşme formu” doldurularak ve çevrimiçi görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve “bilgilendirilmiş gönüllü olur formu” e-posta yolu ile gönderilerek bu formları doldurmaları istenmiştir. Ardından katılımcıların form üzerindeki görüşlerini teyit etmek amacıyla ve görüşme esnasında görüşme formuna yazılanların dışında ifade edilen görüşler araştırmacı tarafından not alınması amacıyla çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Böylece katılımcı teyidi sağlanmıştır.

d) Üçgenleme (Çeşitleme): Araştırılmak istenen duruma ilişkin, farklı bakış açıları, farklı kaynaklar, farklı yöntemler kullanılması sağlanarak, bu koşullar; farklı özelliklere sahip bireylerin seçilmesi, birden fazla nitel yöntem kullanılması, ortaya çıkan sonuçların görüşme yoluyla teyit edilmesi, ortaya çıkan sonuçların dokümanlarla desteklenmesi gibi yöntemler kullanılarak sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279). Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve 21 üniversite öğrencisi ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından çevrimiçi görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Böylece farklı kaynaklara ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı “cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi” değişkenlerinden katılımcılara ulaşılarak farklı özellikteki bireylere ulaşılmıştır. Genel olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından sonuçların çevrimiçi görüşmeler yoluyla teyit edilmesi sağlanmıştır ve literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalarla veriler desteklenerek farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Böylece üçgenleme geçerliği sağlanmıştır.

Tabloda 4.19.’de görüldüğü gibi aktarılabilirlik, sonuçların diğer kişi ve durumlara aktarılabilirliği ile ilgilidir ve aktarılabilirlik için üç yöntem incelenmektedir:

a) Amaçlı Örneklem: Nitel araştırmalarda toplanan veriler neticesinde hem genel olarak hem de bireysel bilgilere ulaşarak değerlendirildiği için araştırma içinde yer alacak verilerin bu farklılığı verebilmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Literatür taraması sonucu öncelikle her bir doküman bireysel olarak incelenerek maddeler yazılmıştır. Ardından tüm dokümanlardan elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek dört ana tema oluşturulmuştur. Araştırmada farklı “cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi” değişkenlerinden katılımcılara ulaşarak farklı özellikteki bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır ve bu farklılar katılımcıların verdiği cevapların açıklanmasıyla ortaya konmuştur. Her soruda en az yedi katılımcının verdiği cevaplar aynı şekilde yazılmıştır. Katılımcılar öncelikle K1 – K21 arasında kodlanmıştır. Sonrasında her bir katılımcının verdiği yanıtlar bireysel olarak değerlendirilmiştir. Ardından her soruya verilen yanıtlar kendi içinde değerlendirilmiştir. Sonrasında sorular genel değerlendirme yapılarak üç ana tema oluşturulmuştur. Böylece amaçlı örnekleme geçerliği sağlanmıştır.

b) Dâhil Etme/Dışlama Kriterleri: Araştırma yalnızca lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Bu yüzden kriter olarak bu seviye belirlenmiş olup araştırmaya lisans öğrencileri dâhil edilmiştir.

c) Katılımcıların Ayrıntılı Tanıtımı/ Ortamın Ayrıntılı Tanıtımı: Verilerin yeterli seviyede betimlenmesi sağlanarak, ortaya çıkan kodlar ve temaların yorum katılmadan aktarılması gerekmekte ve doğrudan alıntı gibi yöntemler kullanılarak, katılımcının kendi sonuçlarını bulabilme imkânı tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 282). Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördükleri fakülte, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açıklanmıştır. Ayrıca katılımcıların verdiği yanıtlar yorum katılmadan kodlanmıştır. Kodlar sonucu çıkan temalar yorum katılmadan sınıflandırılmıştır. Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtlar neticesinde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Her soruda katılımcıların kodu belirtilerek en az beş yanıt doğrudan alıntı yapılarak yazılmıştır. Böylelikle katılımcılar kendi sonuçlarını rahatlıkla görebilmeleri sağlanmış olup katılımcıların ayrıntılı tanıtımı/ ortamın ayrıntılı tanıtımı geçerliği sağlanmıştır.

4.1.5.2. Nitel Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, bir araştırmanın tutarlılığı ve tekrarlanabilirliği ile ilgili değerlendirmelerin yapılmasıdır (Güçlü, 2019: 403). Güvenirlilik koşulu için

araştırmalarda iç güvenilirlik (güvenirlik- gözleme bağlı güvenilirlik) ve dış güvenilirlik (objektiflik – zamana bağlı güvenilirlik) olmak üzere iki strateji var olup, bu stratejiler şunlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 272- 273);

1) İç Güvenirlik (Güvenirlik - Gözleme Bağlı Güvenirlik): Araştırma sonucunda ortaya çıkan olguların aynı süre diliminde benzer durumlarda farklı araştırmacılar tarafından aynı şekilde ölçülebilmesi ile ilgili stratejidir.

2) Dış Güvenirlik (Objektiflik – Zamana Bağlı Güvenirlik): Araştırmada ortaya çıkan olgulara ilişkin değerlendirmelerin geçen zaman sürecinde aynı şekilde ölçüp ölçmediği ile ilgili stratejidir.

Tablo 4.19. incelendiğinde nitel araştırmaların güvenilirliği için kullanılabilecek yöntemler gösterilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve objektiflik kavramlarının yerine sırasıyla güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kullanıldığı için bu kavramlar içerisinde yer alan yöntemler açıklanarak güvenilirlik sağlanmıştır. Tabloda 4.19.'da görüldüğü gibi güvenilebilirlik, çalışmanın benzer koşullarda benzer katılımcılarla tekrarlandığında sonuçların benzer olup olmadığı ile ilgilidir ve güvenilebilirlik için beş yöntem incelenmektedir: Belirtilen beş yöntemle genel olarak araştırmanın tutarlı özellik göstermesi vurgulanmaktadır. Genel olarak araştırmada tutarlılık incelenerek, araştırmanın en başından en sonuna kadar tutarlı davranılıp davranılmadığı araştırmada oluşturulan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi incelenerek ortaya konulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283).

a) Denetleme Yolu/ Uzman Görüşü: Nitel verilerin analizi kısmında, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin uzman görüşü aşamasında yedi öğretim elemanına e- posta yolu ile “uzman değerlendirme formu” gönderilmiştir ve yedi farklı uzman görüşü alınarak ifade ettikleri görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Böylece yapılan analizlere öznel yorum katılmayıp, uzman görüşü de alınarak bulunan sonuçlar desteklenmiştir.

b) Literatür: Nitel araştırmada kullanılacak olan maddelerin oluşturulmasında öncelikle güçlü bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında kendi kendine öğrenme ve bu kavramı çağrıştıracak kelimeler ile birlikte ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır.

c) Araştırma Yöntemlerinin Ayrıntılı Tanıtımı: Nitel analiz sonucunda elde edilen veriler ve katılımcılarla ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Öznel

yorumlar yapılmadan kodlar ve temalar ortaya konulmuştur. Aynı zamanda verilerle ilgili doğrudan alıntılar yapılarak veriler aktarılmıştır. Bu sayede katılımcılar yorum katılmamış sonuçları kendi verilerine göre değerlendirme fırsatı olmuştur.

d) Üçgenleme: Araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Nitel analiz aşamasında literatür tarama ve görüşmeler ile veriler toplanarak farklı nitel yöntemlerin kullanımına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere e-posta yolu ile gönderilen yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurulduktan sonra elde edilen sonuçlar görüşme ile desteklenerek teyit edilmiştir.

e) Başka Bir Araştırmacının Süreç ve Sonuçları İncelemesi: Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma sürecinde çeşitli akademik araştırmalar incelenmiştir.

Tabloda 4.19.'da görüldüğü gibi onaylanabilirlik, araştırmada önyargılar azaltılarak objektiflik artırılması ile ilgilidir ve onaylanabilirlik için iki yöntem incelenmektedir:

a) Araştırmacı Önyargılarını Azaltma: Araştırmacının araştırma yapılan ortamda bulunarak ön yargılarını azaltması ve katılımcıların özelliklerini öğrenerek ön yargılarını kontrol edebilmesidir (Başkale, 2016: 23). Araştırmada katılımcılar “cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi” değişkenleri çerçevesinde değerlendirilmiş olup demografik bilgileri öğrenilerek herhangi bir önyargıda bulunulmamıştır. Ayrıca görüşmeler Zoom programında kamera açık olacak şekilde araştırmacı tarafından yürütülerek araştırmacı bizzat görüşme yapılan ortamda bulunarak görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır ve oluşabilecek önyargılar kontrol altına alınmıştır. Ayrıca araştırmada öznel yorumlardan ve önyargılardan uzak durularak elde edilen sonuçların gerçeği yansıtması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu doldurulan formlar, görüşmelerin kayıtları, literatür taraması sonucu yazılan maddeler, oluşturulan kodlamalar, oluşturulan temalar kanıt olarak saklanmıştır.

b) Üçgenleme: Araştırılmak istenen duruma ilişkin, farklı bakış açıları, farklı kaynaklar, farklı yöntemler kullanılması sağlanarak, bu koşullar; farklı özelliklere sahip bireylerin seçilmesi, birden fazla nitel yöntem kullanılması, ortaya çıkan sonuçların görüşme yoluyla teyit edilmesi, ortaya çıkan sonuçların dokümanlarla desteklenmesi gibi yöntemler kullanılarak sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 279). Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve 21 üniversite öğrencisi ile araştırmacı

tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından çevrimiçi görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Böylece farklı kaynaklara ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı “cinsiyet, fakülte, bölüm, sınıf düzeyi” değişkenlerinden katılımcılara ulaşılarak farklı özellikteki bireylere ulaşılmıştır. Genel olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından sonuçların çevrimiçi görüşmeler yoluyla teyit edilmesi sağlanmıştır ve literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalarla veriler desteklenerek farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Böylece üçgenleme güvenilirliği sağlanmıştır.

4.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu aşamada ölçek geliştirme süreci sırası ile detaylı bir şekilde anlatılarak, ölçek geliştirme sürecinde uygulanan aşamalar ilgili başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Ölçek Geliştirme Aşamasının Birinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Geçerlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının geçerlik özellikleri incelenmiştir.

Geçerlik

Bu kısımda ölçeğin geçerliğini belirlemede “kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği” geçerlik türleri incelenmiştir.

4.2.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliğinde bir ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliği yansıtmakta uygun olup olmadığına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 179). Maddelerin içeriği hangi düzeyde yansıttığı ile ilgili geçerlik tekniğidir (DeVellis, 2014: 59). Kapsam geçerliğini test etmek için uzman görüşüne başvurulabilir (Büyüköztürk, 2014: 180; Karasar, 2011: 151). Bu amaçla kapsam geçerliğini test etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin ilk aşamasında madde havuzu oluşturmada kendi kendine öğrenme ile ilgili detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve madde oluşturmada katkı sağlaması adına ve üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi adına 11 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşü alınmıştır ve oluşturulmuş olan sorularda bir hata

olmadığı sonucuna varılmıştır ve forma son hali verilmiştir. Oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden tarafından cevaplandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve literatür taraması yapılarak 150 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra maddeler “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” olmak üzere 4 alt boyut şeklinde gruplandırılmıştır. Maddeler tez danışmanı ile incelenerek 15 madde elenmiştir ve alt boyutlarda yer alan bazı maddelerde düzenlemeler yapılarak 135 madde ile ölçeğin taslak halindeki son maddeler belirlenmiştir.

Kendi kendine öğrenme ölçeği taslağına yönerge eklenmiştir ve madde havuzu oluşturulduktan sonraki aşamada maddelerin değerlendirilmesi adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için maddelerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi adına “uzman değerlendirme formu” oluşturulmuştur. Uzmanların görüşlerini belirtebilmeleri için her maddelerin yanına “Uygun- Uygun Değil- Değişmeli - Madde ile ilgili değişmeli seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız” şeklinde maddeleri değerlendirmeleri için 3 seçenek ve açıklama yapabilmeleri için bir boş alan bırakılarak hazırlanmıştır. Maddeler önce dil ve anlatım, imla hatası olup olmadığı, maddelerin anlaşılabilirliği gibi yönlerden uygunluğu bakımından Türkçe Öğretmenliği bölümünde olan bir akademisyen tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek çeşitli maddeler çıkarılmış, eklenmiş, değiştirilmiş veya aynı hali ile bırakılmıştır. Uzman değerlendirme sonrası ölçek üzerinde 99 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 27 madde değiştirilmiş, 9 madde çıkarılmış ve 1 yeni madde eklenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 34 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 29 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 45 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 19 madde şeklinde toplam 127 madde olarak belirlenmiştir. Daha sonra uzman değerlendirme formunda uzman görüşü sonrasında maddeler dil ve anlatım, imla ve içeriğine göre gerekli düzeltmeler yapılarak 127 madde olacak şekilde hazırlanan maddeler alanda yetişmiş 6 uzman tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Ölçeğin uzman görüşü aşamasında; 6 öğretim elemanına “uzman değerlendirme formu” gönderilmiştir ve 6 farklı uzman görüşü alınarak ifade ettikleri görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek çeşitli maddeler çıkarılmış,

eklenmiş, değiştirilmiş veya aynı hali ile bırakılmıştır. Uzman değerlendirme sonrası ölçek üzerinde 48 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 14 madde değiştirilmiş, 65 madde çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; Bilişsel Öz Farkındalık alt boyutunda 15 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 18 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 20 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 9 madde şeklinde toplam 62 madde uzman değerlendirmesi sonucu kendi kendine öğrenme taslak maddelerine son hali verilmiştir.

Maddeler uzman görüşlerine göre düzenlendikten sonra maddelerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği, yazım yanlışlarının belirlenmesi, ölçeği cevaplama süresi gibi etkenler açısından ön deneme uygulaması yapılmalıdır (Erkuş, 2012: 55). Ön deneme uygulaması gerçek hedef kitleyi kapsamalı ve 10 – 15 kişi üzerinde gerçekleştirilmesi yeterli görülmektedir (Erkuş, 2012: 56). Bu amaçla kişisel bilgi formu ve kendi kendine öğrenme ölçeği taslak maddeleri haricinde öğrencilere;

1. Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?
2. Hangi soruları anlamakta zorlandınız?
3. İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?
4. Sizce maddeler okunabilir mi?
5. Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?

Yukarıda belirtilen, ölçek hakkında 5 soru sorularak ölçeğin ön deneme uygulaması geribildirimlerin alınması amaçlanmıştır. Ölçeğin ön deneme uygulaması toplam 31 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Fakat 2 kişi (lisansüstü öğrencileri) örneklem grubuna uygun olmadığı için silinmiştir. Bu yüzden 29 kişinin verdikleri yanıtlara bakılarak değerlendirme yapılmıştır. 29 öğrenci İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi lisans öğrencilerinden oluşarak hedef kitleye uygun ön deneme grubu oluşturulmuştur. Yapılan ön deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek maddeler üzerinde herhangi bir değiştirme, ekleme, çıkarma işlemleri yapılmayarak maddeler aynı hali ile bırakılmıştır. Kişisel bilgi formunda ise gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Bu durumda maddelerin örneklem grubu için herhangi bir sorun teşkil etmediğini ve örneklem grubu için hedef kitleye uygun olduğu söylenebilir.

Ön deneme uygulamasını kapsayan form dört bölümden oluşmaktadır. Formda yer alan bölümlerin sonuçlarına göre;

Bölüm 1 – Çalışmaya Katılmayı Kabul Etme: Çalışmaya 29 kişi gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir.

Bölüm 2 - Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu öğrencilerin; “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen bölümün alan türü, ek bölüm okuma durumu, tercih edilen ders çalışma şekli, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olma, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma, sanat faaliyetiyle uğraşma, mezun olunan lise durumu, mezun olunan lise türü, kitap okumaktan hoşlanma” özellikleri ile ilgili değişkenlerden oluşmaktadır.

Bölüm 3 - Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği: Çalışmaya katılan 29 öğrenci ölçekte yer alan 62 soruyu cevaplandırmıştır. Araştırmanın bu kısmı ön deneme uygulaması olduğu için analizden çok öğrencilerin ölçek hakkında sorulan sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır ve çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Bölüm 4 - Ölçek hakkında sorulan 5 soru yer almaktadır. Bu nedenle “bölüm 2 ve bölüm 4’ e ait veriler aşağıda verilmiştir.

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Ön Deneme Uygulaması Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Belirtilen alt başlık kapsamında kendi kendine öğrenme ölçeği ön deneme uygulaması verilerine ilişkin demografik bilgilere ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.20: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yıg}
Cinsiyet	Kadın	21	72.41	72.41	72.41
	Erkek	8	27.59	27.59	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 21'inin (%72,41) kadın, 8'inin (%27,59) ise erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.21: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yiğ}
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	4	13.79	13.79	13.79
	2. Sınıf	2	6.90	6.90	20.69
	3. Sınıf	4	13.79	13.79	34.48
	4 ve 4+ Sınıf	19	65.52	65.52	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 4'ünün (%13,79) 1. sınıfta, 2'sinin (%6,90) 2. sınıfta, 4'ünün (%13,79) 3. sınıfta, 19'unun (%65,52) ise 4. ve 4+ sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.22: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yiğ}
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	10	34.48	34.48	34.48
	Hukuk Fakültesi	1	3.45	3.45	37.93
	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	8	27.59	27.59	65.52
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	2	6.90	6.90	72.41
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	7	24.14	24.14	96.55
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	1	3.45	3.45	100.0
	İslami İlimler Fakültesi	0	0.00	0.00	100.0
	Spor Bilimleri Fakültesi	0	0.00	0.00	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.22.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 10'unun (%34,48) eğitim fakültesi, 1'inin (%3,45) hukuk fakültesi, 8'inin (%27,59) işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, 2'sinin (%4,8) mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, 7'sinin (%24,14) insan ve toplum bilimleri fakültesi, 1'inin (%3,45) ise sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. İslami ilimler fakültesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.23: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vış}
Öğrenim Görülen Bölüm	Sosyoloji	4	13.79	13.79	13.79
	Psikoloji	3	10.34	10.34	24.14
	İslam İktisadı ve Finans	5	17.24	17.24	41.38
	Uluslararası Ticaret ve Finansman	2	6.90	6.90	48.28
	Özel Eğitim Öğretmenliği	1	3.45	3.45	51.72
	Arapça Öğretmenliği	2	6.90	6.90	58.62
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4	13.79	13.79	72.41
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1	3.45	3.45	75.86
	Sınıf Öğretmenliği	1	3.45	3.45	79.31
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1	3.45	3.45	82.76
	Sosyal Hizmet	1	3.45	3.45	86.21
	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	1	3.45	3.45	89.66
	Hukuk	1	3.45	3.45	93.10
	İktisat	1	3.45	3.45	96.55
	Okul öncesi öğretmenliği	1	3.45	3.45	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.23.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 4'ünün (%13,79) sosyoloji bölümü, 3'ünün (%10,34) psikoloji bölümü, 5'inin (%17,24) İslam iktisadı ve finans bölümü, 2'sinin (%6,90) uluslararası ticaret ve finansman bölümü, 1'inin (%3,45) özel eğitim öğretmenliği bölümü, 2'sinin (%6,90) Arapça öğretmenliği bölümü, 4'ünün (%13,79) rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü, 1'inin (%3,45) elektrik-elektronik mühendisliği bölümü, 1'inin (%3,45) sınıf öğretmenliği bölümü, 1'inin (%3,45) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü, 1'inin (%3,45) sosyal hizmet bölümü, 1'inin (%3,45) iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümü, 1'inin (%3,45) hukuk bölümü, 1'inin (%3,45) iktisat bölümü, 1'inin (%3,45) ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.24: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölümün Alan Türü Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vış}
Öğrenim Görülen Bölümün Alan Türü	Esit Ağırlık	21	72.41	72.41	72.41
	Sayısal	4	13.79	13.79	86.21
	Sözel	2	6.90	6.90	93.10
	Dil Öğrencisi	2	6.90	6.90	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.24.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölümün alan türü değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 21'inin (%72,41) eşit ağırlık, 4'ünün (%13,79) sayısal, 2'sinin (%6,90) sözel, 2'sinin (%6,90) ise dil öğrencisi alan türünü okuyan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.25: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Ek Bölüm Okuma Durumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Ek Bölüm Okuma Durumu	Açık Öğretim	9	31.03	31.03	31.03
	Çift Anadal	4	13.79	13.79	44.83
	Yandal	2	6.90	6.90	51.72
	Yok	14	48.28	48.28	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.25.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin ek bölüm okuma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 9'unun (%31,03) açık öğretim, 4'ünün (%13,79) çift anadal, 2'sinin (%6,9) yandal, 14'ünün (48,28) ise ek bölüm okumayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.26: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli	Bireysel	24	82.76	82.76	82.76
	Grup	5	17.24	17.24	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin tercih edilen ders çalışma şekli değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 24'ünün (%82,76) bireysel, 5'inin (%17,24) ise grup ile ders çalışmayı tercih eden öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.27: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
AGNO Puanı	2,00'in Altı	0	0	0	0
	2,00 – 2,49	6	20.69	20.69	20.69
	2,50 – 2,99	10	34.48	34.48	55.17
	3,00 – 3,49	10	34.48	34.48	89.66

Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{yiğ}
3,50 – 4,00	3	10.34	10.34	100.0
Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.27.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin AGNO puanı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 6'sının (%20,69) 2.00–2.49 arasında, 10'unun (%34,48) 2.50–2.99 arasında, 10'unun (%34,48) 3.00–3.49 arasında, 3'ünün (%10,34) ise 3.50–4.00 arasında AGNO puanı olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. AGNO puanı 2.00'ın altında olan öğrencilerden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.28: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{yiğ}
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul – Ortaokul	19	65.52	65.52	65.52
	Lise	9	31.03	31.03	96.55
	Üniversite	1	3.45	3.45	100.0
	Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	0	0.00	0.00	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.28.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 19'unun (%65,52) annesinin eğitim düzeyinin ilkokul-ortaokul olan, 9'unun (%31,03) annesinin eğitim düzeyinin lise olan, 1'inin (%3,45) annesinin eğitim düzeyinin üniversite olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.29: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{yiğ}
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul – Ortaokul	16	55.17	55.17	55.17
	Lise	5	17.24	17.24	72.41
	Üniversite	8	27.59	27.59	100.0
	Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	0	0.00	0.00	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 16'sının (%55,17) babasının eğitim

düzeyinin ilkökul-ortaokul olan, 5'inin (%17,24) babasının eğitim düzeyinin lise olan, 8'inin (%27,59) babasının eğitim düzeyinin üniversite olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyi lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.30: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{acc}	% _{viş}
Kardeş Sayısı	Tek Çocukum	3	10.34	10.34	10.34
	Bir Kardeşim Var	4	13.79	13.79	24.14
	İki Kardeşim Var	12	41.38	41.38	65.52
	Üç ve Daha Fazla Kardeşim Var	10	34.48	34.48	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 3'ünün (%10,34) ailede tek çocuk olan, 4'ünün (%13,79) tek kardeşi olan, 12'sinin (%41,38) iki kardeşi olan, 10'unun (%34,48) ise üç ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.31: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{acc}	% _{viş}
Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma	Kardeşim Yok	2	6.90	6.90	6.90
	İlk Çocuk	11	37.93	37.93	44.83
	Ortanca veya Ortancalardan	11	37.93	37.93	82.76
	Son Çocuk	5	17.24	17.24	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.31.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin ailede kaçınıcı çocuk olma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 2'sinin (%6,9) kardeşi olmayan, 11'inin (%37,93) ailenin ilk çocuğu, 11'inin (%37,93) ailenin ortanca veya ortancalardan, 5'inin (%17,24) ise ailenin son çocuğu olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.32: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Aile Tutumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{yiğ}
Aile Tutumu	Baskıcı ve Otoriter	6	20.69	20.69	20.69
	Kararsız ve Dengesiz	4	13.79	13.79	34.48
	Demokratik	18	62.07	62.07	96.55
	Reddedici	1	3.45	3.45	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin aile tutumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 6'sının (%20,69) baskıcı ve otoriter, 4'ünün (%13,79) kararsız – dengesiz, 18'inin (%62,07) demokratik, 1'inin (%3,45) ise reddedici aile tutumu olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.33: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{yiğ}
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	0- 1 Saat	7	24.14	24.14	24.14
	2- 3 Saat	7	24.14	24.14	48.28
	4- 5 Saat	6	20.69	20.69	68.97
	6 Saat ve Daha Fazla	2	6.90	6.90	75.86
	Değişken Bir Şekilde Çalışma	7	24.14	24.14	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.33.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 7'sinin (%24,14) 0-1 saat arasında, 7'sinin (%24,14) 2-3 saat arasında, 6'sının (%20,69) 4-5 saat arasında, 2'sinin (%6,9) 6 ve daha fazla saat, 7'sinin (%24,14) ise değişken bir şekilde günlük ders çalışan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.34: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{yiğ}
Spor Faaliyetiyle Uğraşma	Evet	16	55.17	55.17	55.17
	Hayır	13	44.83	44.83	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.34.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 16'sının (%55,17) spor faaliyeti ile uğraşan, 13'ünün (%44,83) ise spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.35: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yiğ}
Sanat Faaliyetiyle Uğraşma	Evet	13	44.83	44.83	44.83
	Hayır	16	55.17	55.17	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.35.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 13'ünün (%44,83) sanat faaliyeti ile uğraşan, 16'sının (%55,17) ise sanat faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.36: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Durumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yiğ}
Mezun Olunan Lise Durumu	Resmi	25	86.21	86.21	86.21
	Özel	4	13.79	13.79	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.36.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin mezun olunan lise durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 25'inin (%86,21) resmi liseden mezun, 4'ünün (%13,79) ise özel liseden mezun olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.37: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yiğ}
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	10	34.48	34.48	34.48
	Proje Anadolu Lisesi (Sınavla Öğrenci kabul eden)	2	6.90	6.90	41.38
	Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi	2	6.90	6.90	48.28
	Meslek Lisesi	1	3.45	3.45	51.72
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	41.38	41.38	93.10

Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{yuğ}
Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi (Sınavla Öğrenci kabul eden)	1	3.45	3.45	96.55
Özel liseden	1	3.45	3.45	100.0
Çok Programlı Lise	0	0.00	0.00	100.0
Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.37.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 10'unun (%34,48) anadolu lisesinden mezun, 2'sinin (%6,90) proje anadolu lisesi (sınavla öğrenci kabul eden) mezun, 2'sinin (%6,90) fen lisesi/sosyal bilimler lisesinden mezun, 1'inin (%3,45) meslek lisesinden mezun, 12'sinin (%41,38) anadolu imam hatip lisesinden mezun, 1'inin (%3,45) proje anadolu imam hatip lisesi (sınavla öğrenci kabul eden) mezun, 1'inin (%3,45) özel liseden mezun olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Çok programlı liseden mezun olan öğrencilerden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.38: Ön Deneme Uygulaması Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okumaktan Hoşlanma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{yuğ}
Kitap Okumaktan Hoşlanma	Evet	24	82.76	82.76	82.76
	Hayır	5	17.24	17.24	100.0
	Toplam	29	100.0	100.0	

Tablo 4.38.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin kitap okumaktan hoşlanma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 24'ünün (%82,76) kitap okumaktan hoşlanan, 5'inin (%17,24) ise kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

b) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Ön Deneme Uygulamasına İlişkin Bulgular

Belirtilen alt başlık kapsamında kendi kendine öğrenme ölçeği ön deneme uygulamasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.39: Ölçeği Kaç Dakikada Tamamladınız? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

1. Soru	Cevaplar	Frekans
	15 Dakika	1
	12 Dakika	1
	10 Dakika	8

	Cevaplar	Frekans
Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?	9 Dakika	3
	8 Dakika	3
	7 Dakika	1
	6 Dakika	3
	5 Dakika	3
	4 Dakika	3
	3 Dakika	2
	Hesaplamadım	1
Toplam	11 cevap	29

Tablo 4.39.'da üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik “ölçeği kaç dakikada tamamladınız?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi “ölçeği kaç dakikada tamamladınız?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 11 ayrı cevap kodlanmıştır. Ölçeği tamamlama süresine ilişkin; 1 öğrenci 15 dakikada, 1 öğrenci 12 dakikada, 8 öğrenci 10 dakikada, 3 öğrenci 9 dakikada, 3 öğrenci 8 dakikada, 1 öğrenci 7 dakikada, 3 öğrenci 6 dakika dakikada, 3 öğrenci 5 dakikada, 3 öğrenci 4 dakikada, 2 öğrenci 3 dakikada ölçeği tamamladığını, 1 öğrenci ise ölçeği tamamlama süresini hesaplamadığını belirtmiştir. En çok belirtilen cevabın “10 dakika” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğini ortalama olarak 7,5 dakikada tamamladıkları bulunmuştur.

Tablo 4.40: Hangi Soruları Anlamakta Zorlandınız? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

2. Soru	Cevaplar	Frekans
Hangi soruları anlamakta zorlandınız?	Hiçbiri	9
	0	3
	Zorlanmadım	3
	Yok	2
	Her soru kolay ve anlaşılır olduğundan zorlanmakta güçlük çekmedim.	1
	Soruları açık ve net bir şekilde anladım	1
	Anlamadığım soru olmadı	2
	Açıktı	1
	Genel olarak kavramlar birbirine benzerdi. Sorular tekrarlayıcı gibi geldi. Bu durum sorudaki odak noktayı bulmamı zorlaştırdı	1
	Bazı sorular aynı şeyleri ifade ediyormuş gibi hissettim onun haricinde zorlandığım bir soru olmadı	1
	Birbirine benzeyen soruların farklılığını anlamakta zorlandım	1
	Anlamadığım soru yoktu fakat sorular birbirine benzerdi	1
	Her soru çok tekrarlı	1
	Hepsinde zorlandım, çünkü hepsi birbirine benziyor	1
	Aile ile alakalı olan	1
Toplam	15 cevap	29

Tablo 4.40.'ta üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik “Hangi soruları anlamakta zorlandınız?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi “hangi soruları anlamakta zorlandınız?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 15 ayrı cevap kodlanmıştır. Soruları anlayabilmeye ilişkin; 22 öğrenci genel olarak hiçbir soruda zorlanmadığını dile getirmiştir. Zorlanmadıklarını ifade ediş tarzları olarak; “hiçbiri”, “0”, “zorlanmadım”, “yok”, “her soru kolay ve anlaşılır olduğundan zorlanmakta güçlük çekmedim”, “soruları açık ve net bir şekilde anladım”, “anlamadığım soru olmadı”, “açıktı” cevaplarını vermişlerdir. 6 öğrenci genel olarak birbirine benzeyen soruların olduğunu dile getirmiştir. Birbirine benzeyen soruların olduğunu ifade ediş tarzları olarak; “genel olarak kavramlar birbirine benzerdi. Sorular tekrarlayıcı gibi geldi. Bu durum sorudaki odak noktayı bulmamı zorlaştırdı”, “bazı sorular aynı şeyleri ifade ediyormuş gibi hissettim onun haricinde zorlandığım bir soru olmadı”, “birbirine benzeyen soruların farklılığını anlamakta zorlandım”, “anlamadığım soru yoktu fakat sorular birbirine benzerdi”, “her soru çok tekrarlı”, “hepsinde zorlandım, çünkü hepsi birbirine benziyor” cevaplarını vermişlerdir. 1 öğrenci genel olarak kişisel bilgi formunda yer alan “aile ile ilgili” sorularda zorlandığını dile getirmiştir. Zorlandığı yeri ifade ediş tarzları olarak; “aile ile alakalı olan” cevabını vermiştir. En çok belirtilen cevabın “hiçbiri” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğinde genel olarak 22 katılımcının da belirttiği gibi çoğunluk olarak “hiçbir soruda zorlanmadığını, her sorunun açık, kolay ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Birbirine benzeyen soruların olduğunu belirten öğrencilerin ve kişisel bilgi formunda zorlanan öğrencinin verdiği cevaplar, uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 4.41: İmla Hatası Olduğunu Düşündüğünüz Madde Var Mı? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

3. Soru	Cevaplar	Frekans
İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?	Hayır / Yok	23
	Var	1
	31. sorudaki yeterlilik kelimesinde hata var ve diğer sorularda "kendi kendine" değil "kendi kendime" olması gerektiğini düşünüyorum	1
	Hayır, ama anne babanın eğitim durumu ile ilgili 9. ve 10. soruda okuryazar değil maddesi de olsa daha iyi olabilirdi	1
	4.soru düzenlenip daha düzgün bir cümle halinde sorulabilir? Örn: Okumuş olduğunuz bölüm?	1
	Dikkat etmedim	2
Toplam	6 cevap	29

Tablo 4.41.'de üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik “İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi “imla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 6 ayrı cevap kodlanmıştır. İmla hatası olduğunu düşünmeye ilişkin; 23 öğrenci “imla hatası olmadığı (hayır / yok)”, 1 öğrenci “imla hatası olduğunu (var)”, 1 öğrenci “31. sorudaki yeterlilik kelimesinde hata var ve diğer sorularda "kendi kendine" değil "kendi kendime" olması gerektiğini düşünüyorum”, 1 öğrenci “hayır ama anne babanın eğitim durumu ile ilgili 9. ve 10. soruda okuryazar değil maddesi de olsa daha iyi olabilirdi”, 1 öğrenci “4.soru düzenlenip daha düzgün bir cümle halinde sorulabilir? Örn: okumuş olduğunuz bölüm?”, 2 öğrenci “dikkat etmedim” cevaplarını belirtmişlerdir. En çok belirtilen cevabın “hayır / yok” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğinde genel olarak 23 katılımcının da belirttiği gibi çoğunluk olarak “imla hatası olmadığı (hayır / yok)” söylenebilir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneriler uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 4.42: Sizce Maddeler Okunabilir Mi? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

4. Soru	Cevaplar	Frekans
Sizce maddeler okunabilir mi?	Evet okunabilir	28
	Okunabilir, fakat benzer soruları bulundurması nedeniyle herkesin farkını anlayabileceği şekilde net değil	1
Toplam	2 cevap	29

Tablo 4.42.'de üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik “sizce maddeler okunabilir mi?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi “sizce maddeler okunabilir mi?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 2 ayrı cevap kodlanmıştır. Maddelerin okunabilirliğine ilişkin; 28 öğrenci “evet okunabilir” cevabını, 1 öğrenci “okunabilir, fakat benzer soruları bulundurması nedeniyle herkesin farkını anlayabileceği şekilde net değil” cevabını vermiştir. En çok belirtilen cevabın “evet okunabilir” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğinde genel olarak 28 katılımcının da belirttiği gibi çoğunluk olarak “maddelerin okunabilir

olduğu” söylenebilir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneri uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tablo 4.43: Genel Olarak Ölçek Hakkında Söylemek İstedikleriniz Nelerdir? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

5. Soru	Cevaplar	Frekans
Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?	Yok	3
	Güzel	2
	Teşekkürler. Grup ile çalışmada daha aktif ve başarılı olan öğrenci ile aynı zamanda bireysel olarak çalışmada da başarılı olan öğrencinin öz düzenleme becerisi nasıldır bunu ölçmek için bir madde göremedim.	2
	Belki de araştırmanın konusu bu değil. Ya da ben fark etmedim. Ama dikkatimi çekti Başarılar diliyorum	
	Öğrenmeye dair daha farklı perspektifler kullanılabilir, kendi kendine becerisi açılabilir, daha net bir anlam verilebilir. Bu çerçevede daha fazla maddeye yer verilebilir.	1
	6. Soruda yok seçeneği olabildi:) Kendi kendime öğrenme kavramını sorgulamama sebep oldu başlayabildiğimi ama devamını getiremediğimi fark ettim.	1
	62 soru biraz fazla. Bir süre sonra sıkıcı geliyor. Sorular birbirinin tekrarı gibi. Sorular açık ve net olduğu için beğendim.	1
	Bu ölçeği tamamladıktan sonra eğer bir yüzde belirleniyorsa ne derecede kendi kendime öğrenebildiğimi bilmek isterim.	1
	Sorular birbirleriyle hep aynı noktada kesişiyordu. Sanki aynı sorular farklı tarzlarda tekrar tekrar sorulmuştu.	1
	Bireysel öğrenmeyi ölçen bir ölçek. Bireysel öğrenme ile ilgili süreçleri gösteriyor	1
	Daha uzun olsa sıkıcı olabilirdi fakat şu anki soru sayısı ideal diye düşünüyorum	1
	Not ortalaması sorusuna yok seçeneğinin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	1
	Öğrenmeyi ölçen ama kendini tekrar eden soruların olduğu bir ölçek gibi	1
	Sorular güzeldi ve kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu :)	1
	İnsanlar iyi şey için bilgi öğrenirler. Merak ve ihtiyaç.	1
	Başarılı ve anlaşılır bir ölçek olmuş. Elleri sağlık	1
	Anlaşılır ve sade dille yazılmış, teşekkürler.	1
	Sürekli aynı sorulara cevap veriyor gibiydi	1
	Öğrenme amacını iyi ölçtüğünü düşünüyorum.	1
	Sorular birbirini tamamlayıcı nitelikteydi	1
	Güzel ve yararlı bir çalışma	1
	Yararlı bir çalışma	1
	Oldukça iyi olmuş.	1
	Biraz yorucu	1
	Yeterli	1
	100	1
Toplam	25 cevap	29

Tablo 4.43.'te üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik “genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi “genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 25 ayrı cevap kodlanmıştır. Genel olarak ölçek hakkında söylenilenlere ilişkin; 3 öğrenci “yok” cevabını, 2 öğrenci “güzel” cevabını, 2 öğrenci “teşekkürler. Grup ile çalışmada daha aktif ve başarılı olan öğrenci ile aynı zamanda bireysel olarak çalışmada da başarılı olan öğrencinin öz düzenleme becerisi nasıldır bunu ölçmek için bir madde göremedim. Belki de araştırmanın konusu bu değil. Ya da ben fark etmedim. Ama dikkatimi çekti Başarılar diliyorum” cevabını, 1 öğrenci “öğrenmeye dair daha farklı perspektifler kullanılabilir, kendi kendine becerisi açılabilir, daha net bir anlam verilebilir. Bu çerçevede daha fazla maddeye yer verilebilir” cevabını, 1 öğrenci “6. Soruda yok seçeneği olabildi:) Kendi kendime öğrenme kavramını sorgulamama sebep oldu başlayabildiğimi ama devamını getiremediğimi fark ettim” cevabını, 1 öğrenci “62 soru biraz fazla. Bir süre sonra sıkıcı geliyor. Sorular birbirinin tekrarı gibi. Sorular açık ve net olduğu için beğendim” cevabını, 1 öğrenci “bu ölçeği tamamladıktan sonra eğer bir yüzde belirleniyorsa ne derecede kendi kendime öğrenebildiğimi bilmek isterim” cevabını, 1 öğrenci “sorular birbirleriyle hep aynı noktada kesişiyordu. Sanki aynı sorular farklı tarzlarda tekrar tekrar sorulmuştu” cevabını, 1 öğrenci “bireysel öğrenmeyi ölçen bir ölçek. Bireysel öğrenme ile ilgili süreçleri gösteriyor” cevabını, 1 öğrenci “daha uzun olsa sıkıcı olabilirdi fakat şu anki soru sayısı ideal diye düşünüyorum” cevabını, 1 öğrenci “not ortalaması sorusuna yok seçeneğinin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum” cevabını, 1 öğrenci “öğrenmeyi ölçen ama kendini tekrar eden soruların olduğu bir ölçek gibi” cevabını, 1 öğrenci “sorular güzeldi ve kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu” cevabını, 1 öğrenci “insanlar iyi şey için bilgi öğrenirler. Merak ve ihtiyaç” cevabını, 1 öğrenci “başarılı ve anlaşılır bir ölçek olmuş. Elleri sağ” cevabını, 1 öğrenci “anlaşılır ve sade dille yazılmış, teşekkürler” cevabını, 1 öğrenci “sürekli aynı sorulara cevap veriyor gibiydi” cevabını, 1 öğrenci “öğrenme amacını iyi ölçtüğünü düşünüyorum” cevabını, 1 öğrenci “sorular birbirini tamamlayıcı nitelikteydi” cevabını, 1 öğrenci “güzel ve yararlı bir çalışma” cevabını, 1 öğrenci “yararlı bir çalışma” cevabını, 1 öğrenci “oldukça iyi olmuş” cevabını, 1 öğrenci “biraz yorucu” cevabını, 1 öğrenci “yeterli” cevabını, 1 öğrenci “100” cevabını vermiştir.

En çok belirtilen cevabın “yok” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğinde genel olarak çoğunluğu oluşturan katılımcılar; ölçeğin güzel, anlaşılır, açık, başarılı, yararlı bir ölçek olduğunu, kendi kendine öğrenme hakkında farkındalık geliştirdiğini, soru sayısının yeterli olduğunu, sorular birbirini tamamlayıcı olduğunu söylemişlerdir ve genel olarak ölçek hakkında olumlu geribildirimlerin alındığı söylenebilir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneriler uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.1.1.1. Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) Hesaplanması

Ölçme aracının geçerliğine ilişkin, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Lawshe tarafından geliştirilen Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) formülü kullanılmıştır (Lawshe, 1975: 567). Kapsam geçerlik oranı, her maddeye ilişkin “gerekli (uygun)” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksisi ile hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005: 2).

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

N_G: Gerekli diyen uzman sayısı
N: Toplam uzman sayısı

Uzmanlardan gelen dönülerden sonra, uzmanların maddeler hakkındaki görüşlerine göre her maddenin KGO değeri hesaplanır. Maddelerin KGO değerleri sıfır ya da negatif olursa o madde silinir (Yurdugül, 2005: 2). Değeri pozitif olan maddeler ise $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde uzman sayısına göre minimum değeri belirlenerek maddenin silinip silinmeyeceğine karar verilir (Yurdugül, 2005: 2). Lawshe (1975: 568) tarafından uzman sayısına göre KGO değerinin alması gereken minimum değerler belirlenmiş olup bu değerler tablo 4.44.’ te yer almaktadır.

Tablo 4.44: 0,05 Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99
6	0.99
7	0.99
8	0.78

Uzman Sayısı	Minimum Değer
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56
13	0.54
14	0.51
15	0.49
20	0.42
25	0.37
30	0.33
35	0.31
40	0.29

Kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halindeki maddelerde yer alan tümünün KGO değerleri hesaplanmıştır. Bu araştırmadaki uzman görüş sayısı 7 olduğundan dolayı 0,05 düzeyinde anlamlı olması için alması gereken minimum KGO değeri 0,99 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşlerinden sonra KGO değeri 0,99 değerinin altında olan maddeler tez danışmanı ile istişare edilerek silinmiştir. Sonuç olarak ölçekte toplam 62 madde kalmıştır. KGO ardından ölçekte kalan maddelerin KGO ortalaması “kapsam geçerlik indeksini (KGİ)” verir ve KGİ değeri toplam ölçek ve alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanması gereklidir (Yurdugül, 2005: 2). Ölçeğin geneli için KGİ 1,00 olarak; Faktör 1 için 1,00 olarak; Faktör 2 için 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçek maddelerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliği olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Görünüş Geçerliğine İlişkin Bulgular

Görünüş geçerliği; ölçeğin adı, açıklamaları, maddelerin ve ölçeğin genel olarak düzeni gibi etkenler ölçeği cevaplayanları etkileyeceğinden dolayı görünüş geçerliğine dikkat edilmeli ve olumlu izlenim verilerek güvenilir yanıtlar almak sağlanmalıdır (Büyüköztürk, 2014: 181). Pilot uygulama sırasında öğrencilerin verdiği yanıtlar görünüş geçerliğinin sağlandığını destekler niteliktedir. Öğrenciler genel olarak olumlu yorumlar yapmışlardır.

a) Öğrencilerin Verdiği Yanıtlar Kapsamında Görünüş Geçerliğinin Sağlanması

Öğrencilerin verdiği yanıtlar kapsamında ölçeğin görünüş geçerliği ile ilgili genel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Üniversite öğrencileri kendi kendine öğrenme ölçeğini ortalama olarak 7,5 dakikada tamamladıkları için ölçeği doldururken çok fazla uzun sürmediği söylenebilir.
- 2) Üniversite öğrencileri genel olarak hiçbir soruda zorlanmadığını, her sorunun açık, kolay ve anlaşılır olduğu belirtmişlerdir. Bu durum ölçeğin anlaşılması kolay, üniversite öğrencilerinin seviyesine uygun bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.
- 3) Üniversite öğrencileri genel olarak maddelerde imla hatası olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum ölçeğin düzeni ve yazımı ile ilgili yanlışların olmadığını desteklemektedir.
- 4) Üniversite öğrencileri genel olarak kendi kendine öğrenme ölçeğinde maddelerin okunabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum maddelerin açık, anlaşılır ve üniversite öğrencileri düzeyinde yazıldığını desteklemektedir.
- 5) Üniversite öğrencileri genel olarak kendi kendine ölçeği hakkında; güzel, anlaşılır, açık, başarılı, yararlı bir ölçek olduğunu, kendi kendine öğrenme hakkında farkındalık geliştirdiğini, soru sayısının yeterli olduğunu, sorular birbirini tamamlayıcı olduğunu söylemişlerdir ve genel olarak ölçek hakkında olumlu geribildirimlerin alındığı söylenebilir. Bu yorumlar ölçeğin; başlık ve içeriğinin uyumlu olduğunu; soru sayısından dolayı sıkılmadıkları ve doldururken çok fazla uzun sürmediğini; ölçeğin başarılı, amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğunu; soruların bir düzen içerisinde olduğunu destekleyerek görünüş geçerliğinin sağlandığına ulaşılmıştır.

Ayrıca ölçeğin genel olarak görünümü uzmanlar tarafından incelenerek onaylanmıştır ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ölçeği inceleyen uzmanlar genel olarak olumlu yorumlar yapmışlardır.

b) Uzman Görüşleri Kapsamında Görünüş Geçerliğinin Sağlanması

Uzman görüşleri kapsamında ölçeğin görünüş geçerliği ile ilgili genel olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Kendi kendine öğrenme ölçeğinin görünüş geçerliği uzmanlar tarafından incelenmiştir. Uzmanlar genel olarak; ölçeğin adının ve maddelerinin birbiriyle uyumlu olduğunu yani kendi kendine öğrenmeyi ölçen bir ölçme aracı olduğunu; yapılan açıklamaların yeterli olduğunu; ölçek düzeninin yeterliği olduğunu ölçeğin başarılı, amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğunu destekleyerek görünüş geçerliğinin sağlandığına ulaşılmıştır.

4.2.1.3. Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliğinin sağlanmasında faktör analizi (açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi) yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenlerden oluşan bir grup faktörü daha az sayıda değişken içeren faktör gruplarına indirgeyerek, ortaya koymayı amaçlayan analizdir (Field, 2009: 629). Faktör analizi açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere ikiye ayrılır (Erkuş, 2012: 94; Bayram, 2017: 199).

Faktör analizi aynı kapsama giren değişkenleri bir araya getirerek faktörleştirme veya ortak faktör denilen yapıları ortaya çıkarır (Büyüköztürk, 2014: 133). Bu çalışmada temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi faktörleştirme teknikleri içinde en yaygın olarak kullanılan ve değişkenleri anlamlı yapılara getirmeye çalışan istatistiktir (Büyüköztürk, 2014: 134). Bu araştırmada faktör analizinde aşağıdaki sıra izlenmiştir ve bu sıra çerçevesinde detaylı bir şekilde anlatılmıştır:

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Faktör Analizinde (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi) Uygulanan Aşamaların Özet Hali:

- 1) Açımlayıcı faktör analizi için 62 madde değişken kutusuna atılarak, işlem penceresinde gerekli olan yerler işaretlenmiştir,
- 2) Açımlayıcı faktör analizi için faktör sayısı ve döndürme yöntemi bakımından çeşitli denemeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında bulunan sonuçların doğrulayıcı faktör analizi ile düzeylere göre denemeleri gerçekleştirilmiştir.
- 3) Faktör sayısının belirlenmesi amacıyla çeşitli teknikler incelenmiştir,
- 4) Faktör sayısı belirlenmiştir,
- 3) Döndürme tekniğini seçilmiştir,
- 4) Korelasyon matrisinde karşılıklı olarak eksi yönde korelasyon gösteren maddeler çıkarılmıştır,
- 5) Korelasyon matrisinde karşılıklı olarak 0.70'in üstünde ilişkisi bulunan maddeler çıkarılmıştır,
- 6) Communalities (oransal ortak etken varyans tablosu) tablosunda 0.50' nin altında olan maddeler sıra ile en küçükten başlayarak tek tek çıkarılmıştır,

- 7) Pattern Matrix (örüntü katsayıları tablosu) tablosunda boş olan maddeler çıkarılmıştır,
- 8) Pattern Matrix (örüntü katsayıları tablosu) tablosunda her bir madde tek bir faktörde yüklendiği için, diğer bir ifadeyle binişiklik olmadığı için son haliyle bırakılarak, AFA tamamlanmıştır,
- 9) Doğrulayıcı faktör analizi için açımlayıcı faktör analizinde oluşan faktörler ve maddelerin şekli hazırlanarak, maddeler kutucuklara yerleştirilmiştir,
- 10) Birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi denemeleri yapılmıştır,
- 11) İşlem penceresinde gerekli olan yerler işaretlenmiştir,
- 12) Normalliğin düzelmesi için, normalliği bozan bazı veriler çıkarılmıştır.
- 13) Uyum indekslerinde düzelme olması için modifiye yapılmıştır,
- 14) Modele son hali verilmiştir.

b) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi İçin Yapılan Deneme Çalışmalarının Sunulması:

Faktör analizine başlanmadan önce ölçek ile ilgili en iyi faktör yapısını, en iyi uyum değerlerini bulabilmek ve ölçeğin amacına uygun en kullanışlı yapıyı ortaya koymak için çeşitli denemeler yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını en iyi şekilde sunabilmek için faktör sayılarının değiştirilerek çeşitli denemeler yapılarak, anlamlı sonuca ulaşılmalıdır (Bayram, 2017: 201). Bu amaçla ölçeğin faktör yapısına karar verebilmek için çeşitli denemeler yapılmıştır. Araştırmacılar dik (ortogonal) ve eğik (oblique) döndürme yöntemlerini deneyerek korelasyon düzeyi bakımından en uygun olanını, yapıların birbirinden bağımsız olup olmadığı ve en açık olanı seçilmelidir (Pallant, 2017: 203).

Bu amaçla bu çalışmada da her iki döndürme yöntemi kullanılmıştır. Dik döndürme yaklaşımında en yaygın olarak kullanılan Varimax yöntemi, Eğik döndürme yaklaşımında en yaygın olarak kullanılan Direct Oblimin yöntemi, kullanarak denemeler gerçekleştirilmiştir (Pallant, 2017: 203). Tablo 4.45.' te yapılan denemeler sonucunda ortaya çıkan “faktör sayısı, DFA düzeyi, oluşan madde sayısı, KMO değeri, Kümülatif % değeri, döndürme yöntemi, uygulanan modifiye sayısı, CMIN/DF, RMR, GFI, AGFI, NFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA değerleri” gösterilmiştir.

İlk yapılan analizde Horn paralel analizine göre 5 faktör çıktığı için ve faktör sayısı arttıkça sonuçlarda kötüleşme olduğundan dolayı, 5 faktör sınır kabul edilmiş olup 5'in üzerindeki faktörler denenmemiştir. Bu nedenle 1 faktör (döndürme işlemi yok: none), 2 faktör 1.düzy varimax, 2 faktör 2.düzy varimax, 3 faktör 1.düzy varimax, 3 faktör 1.düzy (DFA analizinde bir maddenin yeri değiştirilerek denenmiş) varimax, 3 faktör 2.düzy varimax, 4 faktör 1.düzy varimax, 4 faktör 2.düzy varimax, 5 faktör 1.düzy varimax, 5 faktör 2.düzy varimax, 2 faktör 1.düzy oblmin (hiç modifiye yapılmamış hali ile), 2 faktör 1.düzy oblmin, 2 faktör 2.düzy oblmin (hiç modifiye yapılmamış hali ile), 2 faktör 2.düzy oblmin, 3 faktör 1.düzy oblmin, 3 faktör 2.düzy oblmin yapılarak sonuçları değerlendirilmiştir. İlk önce varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak işlemler yapıldığı için varimax 4. ve 5. Faktör düzeyleri de denenmiştir. Fakat faktör sayısı arttıkça sonuçlarda kötüleşme olduğu için Oblimin 4. ve 5. faktör düzeylerine devam edilmemiştir.

Tablo 4.45: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör Analizi İçin Deneme Çalışmaları

Faktör	Düzy	Madde Sayısı	KMO	Cumulati ve %	Döndürme	Modifiye sayısı	CMIN/DF	RMR	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
1		16	0.953	55.456	Varimax	3	3.075	0.030	0.910	0.879	0.900	0.930	0.916	0.930	0.071
2	1	20	0.946	57.841	Varimax	5	2.766	0.038	0.899	0.871	0.872	0.915	0.900	0.914	0.066
2	2	20	0.946	57.841	Varimax	6	2.701	0.036	0.901	0.873	0.876	0.918	0.904	0.918	0.065
3	1	22	0.944	61.111	Varimax	7	2.847	0.046	0.883	0.851	0.859	0.904	0.887	0.903	0.068
3	1 (bir maddenin yeri değiş.)	22	0.944	61.111	Varimax	5	2.625	0.041	0.889	0.861	0.869	0.914	0.901	0.914	0.064
3	2	22	0.944	61.111	Varimax	7	2.847	0.046	0.883	0.851	0.859	0.904	0.887	0.903	0.068
4	1	27	0.949	61.109	Varimax	5	2.545	0.044	0.866	0.838	0.846	0.901	0.888	0.900	0.064
4	2	27	0.949	61.109	Varimax	6	2.496	0.044	0.867	0.840	0.849	0.903	0.891	0.903	0.063
5	1	35	0.947	59.729	Varimax	24	2.125	0.042	0.86	0.832	0.828	0.901	0.887	0.900	0.054
5	2	35	0.947	59.729	Varimax	24	2.111	0.042	0.859	0.833	0.828	0.901	0.888	0.900	0.054
2	1	16	0.929	58.796	Oblimin	0	3.084	0.046	0.918	0.892	0.883	0.918	0.904	0.917	0.068
2	1	16	0.929	58.796	Oblimin	1	2.910	0.046	0.923	0.897	0.891	0.925	0.912	0.925	0.065
2	2	16	0.929	58.796	Oblimin	0	3.084	0.046	0.918	0.892	0.883	0.918	0.904	0.917	0.068
2	2	16	0.929	58.796	Oblimin	1	2.910	0.046	0.923	0.897	0.891	0.925	0.912	0.925	0.065
3	1	21	0.942	61.845	Oblimin	4 (ve bir maddenin yeri değiş.)	3.006	0.045	0.881	0.849	0.858	0.901	0.884	0.900	0.071
3	2	21	0.942	61.845	Oblimin	4 (ve bir maddenin yeri değiş.)	3.006	0.045	0.881	0.849	0.858	0.901	0.884	0.900	0.071

Tablo 4.45. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucuna ilişkin deneme çalışmaları gösterilmektedir. Araştırmacının analize başlamadan önce belirlemiş olduğu kuramsal yapıya benzer olması, maddeler ve faktörlerin arasındaki korelasyonun yüksek olması ve yapılan denemeler sonucunda çıkan değerlerin daha uygun olması bakımından 2 faktör 1.düzy direct oblimin döndürme tekniği seçilerek, 2 faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. 2 faktör 1.düzy direct oblimin döndürme yöntemine göre ölçek geliştirme süreci detaylı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

4.2.1.3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 4.46: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{occ}	% _{viñ}
Cinsiyet	Kadın	283	76.5	76.5	76.5
	Erkek	87	23.5	23.5	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.46.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 283'ünün (%76,5) kadın, 87'sinin ise (%23,5) erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.47: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{occ}	% _{viñ}
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	71	19.2	19.2	19.2
	2. Sınıf	164	44.3	44.3	63.5
	3. Sınıf	72	19.5	19.5	83.0
	4 ve 4+ Sınıf	63	17.0	17.0	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.47.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 71'inin (%19,2) 1. sınıfta, 164'ünün

(%44,3) 2. sınıfta, 72'sinin (%19,5) 3. sınıfta, 63'ünün (%17,0) ise 4. veya 4+ sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.48: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yığ}
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	190	51.4	51.4	51.4
	Hukuk Fakültesi	1	0.3	0.3	51.6
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	55	14.9	14.9	66.5
	İslami İlimler Fakültesi	0	0.0	0.0	0.0
	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	16	4.3	4.3	70.8
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	55	14.9	14.9	85.7
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	40	10.8	10.8	96.5
	Spor Bilimleri Fakültesi	13	3.5	3.5	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.48.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 190'ının (%51,4) eğitim fakültesi, 1'inin (%0,3) hukuk fakültesi, 55'inin (%14,9) insan ve toplum bilimleri fakültesi, 16'sının (%4,3) işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, 55'inin (%14,9) mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, 40'ının (%10,8) sağlık bilimleri fakültesi, 13'ünün (%3,5) ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. İslami ilimler fakültesi öğrencilerinden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.49: Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yığ}
Öğrenim Görülen Bölüm	Arapça Öğretmenliği	12	3.2	3.2	3.2
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	14	3.8	3.8	7.0
	Beslenme ve Diyetetik	9	2.4	2.4	9.5
	Bilgisayar Mühendisliği	14	3.8	3.8	13.2
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	3	0.8	0.8	14.1
	Endüstri Mühendisliği	6	1.6	1.6	15.7
	Gıda Mühendisliği	6	1.6	1.6	17.3
	Hemşirelik	28	7.6	7.6	24.9
	Hukuk	1	0.3	0.3	25.1
	İngilizce Öğretmenliği	47	12.7	12.7	37.8
	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	6	1.6	1.6	39.5
	İktisat	7	1.9	1.9	41.4
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	14	3.8	3.8	45.1
	İslam İktisadı ve Finans	3	0.8	0.8	45.9

Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{vıg}
İşletme	1	0.3	0.3	46.2
Moleküler Biyoloji ve Genetik	4	1.1	1.1	47.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	34	9.2	9.2	56.5
Özel Eğitim Öğretmenliği	21	5.7	5.7	62.2
Psikoloji	49	13.2	13.2	75.4
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	27	7.3	7.3	82.7
Sağlık Yönetimi	1	0.3	0.3	83.0
Sınıf Öğretmenliği	27	7.3	7.3	90.3
Sosyal Hizmet	2	0.5	0.5	90.8
Sosyoloji	6	1.6	1.6	92.4
Tarih	2	0.5	0.5	93.0
Türkçe Öğretmenliği	5	1.4	1.4	94.3
Uluslararası Ticaret ve Finans	5	1.4	1.4	95.7
Yazılım Mühendisliği	16	4.3	4.3	100.0
Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.49.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 12'sinin (%3,2) Arapça öğretmenliği bölümü, 14'ünün (%3,8) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü, 9'unun (%2,4) beslenme ve diyetetik bölümü, 14'ünün (%3,8) bilgisayar mühendisliği bölümü, 3'ünün (%0,8) elektrik elektronik mühendisliği bölümü, 6'sının (%1,6) endüstri mühendisliği bölümü, 6'sının (%1,6) gıda mühendisliği bölümü, 28'inin (%7,6) hemşirelik bölümü, 1'inin (%0,3) hukuk bölümü, 47'sinin (%12,7) İngilizce öğretmenliği bölümü, 6'sının (%1,6) iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümü, 7'sinin (%1,9) iktisat bölümü, 14'ünün (%3,8) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü, 3'ünün (%0,8) İslam iktisadı ve finans bölümü, 1'inin (%0,3) işletme bölümü, 4'ünün (%1,1) moleküler biyoloji ve genetik bölümü, 34'ünün (%9,2) okul öncesi öğretmenliği bölümü, 21'inin (%5,7) özel eğitim öğretmenliği bölümü, 49'unun (%13,2) psikoloji bölümü, 27'sinin (%7,3) psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, 1'inin (%0,3) sağlık yönetimi bölümü, 27'sinin (%7,3) sınıf öğretmenliği bölümü, 2'sinin (%0,5) sosyal hizmet bölümü, 6'sının (%1,6) sosyoloji bölümü, 2'sinin (%0,5) tarih bölümü, 5'inin (%1,4) Türkçe öğretmenliği bölümü, 5'inin (%1,4) uluslararası ticaret ve finans bölümü, 16'sının (%4,3) ise yazılım mühendisliği bölümü okuyan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.50: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli	Bireysel	311	84.1	84.1	84.1
	Grup	52	14.1	14.1	98.1
	Her ikisi de	7	1.9	1.9	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.50.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin tercih edilen ders çalışma şekli değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 311'inin (%84,1) bireysel, 52'sinin (%14,1) grup, 7'sinin (%1,9) ise hem bireysel hem de grup ile ders çalışma şeklini tercih eden öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.51: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
AGNO Puanı	2,00' in Altı	5	1.4	1.4	1.4
	2,00 - 2,49	27	7.3	7.3	8.6
	2,50 - 2,99	74	20.0	20.0	28.6
	3,00 - 3,49	158	42.7	42.7	71.4
	3,50 - 4,00	106	28.6	28.6	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.51.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin AGNO puanı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 5'inin (%1,4) 2,00'in altında, 27'sinin (%7,3) 2,00–2,49 arasında, 74'ünün (%20,0) 2,50–2,99 arasında, 158'inin (%42,7) 3,00–3,49 arasında, 106'sının (%28,6) ise 3,50–4,00 arasında AGNO puanı olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.52: Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	0- 1 Saat	68	18.4	18.4	18.4
	2- 3 Saat	108	29.2	29.2	47.6
	4- 5 Saat	51	13.8	13.8	61.4
	6 Saat ve Daha Fazla	12	3.2	3.2	64.6
	Değişken Bir Sekilde Çalışma	131	35.4	35.4	100.0
	Toplam	370	100.0	100.0	

Tablo 4.52.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 68'inin (%18,4) 0-1 saat arasında, 108'inin (%29,2) 2-3 saat arasında, 51'inin (%13,8) 4-5 saat arasında, 12'sinin (%3,2) 6 ve daha fazla saat, 131'inin (%35,4) ise değişken bir şekilde günlük ders çalışan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

b) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili değişkenlerden yola çıkarak aynı faktör altında toplanan değişkenleri bir araya getiren analizdir (Büyüköztürk, 2014: 133). Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek daha anlamlı ve tutarlı bir şekilde ölçekte yer alan değişkenleri düzenler (Pallant, 2017: 199). Faktör analizinde, hangi değişkenlerin anlamlı bir şekilde bir araya toplandığı yani temel boyutlarına indirildiği, bir değişkenin hangi bir faktörde yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği ve o faktörün dışındaki değişkenlerle korelasyon göstermeyen değişkenler aranarak elde edilir (Field, 2009: 629).

Kendi kendine öğrenme ölçeğinin 62 maddesi, IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılarak, faktör analizinde temel bileşenler analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için çeşitli kriterlerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıda açıklanarak faktör analizi yapılabileceği kanıtlanmıştır.

1) Açımlayıcı faktör analizine 62 madde ve 370 örneklem ile başlanmıştır. Örneklem sayısının ideal olarak madde sayısının 5 katı ya da daha fazla büyüklüğünde olması önerilmektedir (İslamoğlu, 2011: 238). Bu nedenle örneklem sayısının 370 olması ideal büyüklükte ($62 \times 5 = 310 < 370$) olduğu söylenebilir.

2) Faktör analizinde normallik sağlanmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 207). Tablo 4.54.' te görüldüğü gibi Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunduğu için verilerin çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmıştır. Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.53: Açıklayıcı Faktör Analizi Verilerine Göre Kendine Öğrenme Ölçeği Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu

Toplam Ölçek	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Sh _x	Değer	Sh _x
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	370	250.5459	32.79135	-0.740	0.127	1.813	0.253

Tablo 4.53.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin açıklayıcı faktör analizi verilerine göre kendine öğrenme ölçeği puanlarının sonuçlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri ($-2 < -0,740 < +2$), basıklık değeri ($-2 < 1,813 < +2$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir.

3) Faktör analizinde doğrusallık sağlanmalıdır (Çil, 2014). Araştırmada örneklem sayısı yeterli olduğu için ve değişkenler birbiri ile ilişkili olduğu için doğrusallık sağlanmıştır. Ayrıca veriler çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 210).

4) Faktör analizinde uç değerler ve kayıp değerler olmamalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 210). Veri seti incelenerek herhangi bir uç değere ve kayıp değere rastlanmamıştır.

5) Faktör analizinde örneklem homojenlik göstermelidir (Can, 2019: 320). Bu araştırmada da örneklem sadece üniversite lisans düzeyindeki öğrencileri kapsadığı için homojenlik sağlanmıştır.

6) Korelasyon matrisinde 0.3'ün altındaki değerler çok olmamalı, eğer çok varsa faktör analizi yapılması uygun olmayabilir (Pallant, 2017: 210). Korelasyon matrisinde ($r > 0.3$) seviyesinde ve daha yüksek seviyede katsayıların varlığı daha fazla olduğu için faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

7) Matris determinantı .0001' den büyük olması şartının sağlanması halinde faktör çözümlemesi yapılabilir (Can, 2019: 322). Analizde matris determinantı $2,371 > 0,0001$ olduğu için faktör çözümlemesinin olduğu söylenebilir.

8) Anti imaj korelasyon matrisinde, matris köşegeni yani her bir maddenin kendisiyle satır ve sütunda kesiştiği değerler 0.5' üstünde olması beklenir (Can, 2019: 322). Analizde bu değer tüm maddeler için 0.5' in üstündedir. Bu nedenle anti imaj korelasyon matrisi yoluyla 0.5'in altında kalan madde olmadığı için bu işlemde madde çıkarılmamıştır.

9) Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçları faktör analizine uygun olmalıdır (Pallant, 2017: 201). Tablo 4.54.'te gösterildiği gibi ve tablonun altında açıklandığı gibi Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.54: KMO ve Barlett's Test Değerleri (İlk Analiz Sonucu)

KMO ve Bartlett's Testi Değerleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.947
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	14902.774
	Serbestlik Derecesi	1891
	P	.000

Tablo 4.54. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's Test Değerleri gösterilmektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek ve örneklem sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Mayer Olkin (KMO) sonuçları incelenmiştir. KMO değeri 0.50'nin üstünde olması beklenip, 0.90 – 1.00 arasında yer alan ölçüt mükemmel uyumu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2003: 428). Yapılan değerlendirme sonucu tabloda görüldüğü üzere KMO değeri 0,947 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Değişkenler arasındaki ilişki gücünü ve istatistiksel anlamlılığı belirlemek amacıyla Bartlett's Testi sonuçları incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucu tabloda görüldüğü üzere Bartlett's Testi 14902,774 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca korelasyon matrisinin birim matris olmadığı

sonucuna ulaşılarak faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir (Bayram, 2017: 206). Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizin başında faktör döndürmesi yapılmamıştır ve ölçeekte özdeğeri 1'den büyük olan 11 alt boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek amacıyla "Kaiser Kriteri (Kaiser Criterion), Yamaç Eğim Testi (Cattell Scree Plot), Açıklanan Varyans Kriteri (Variance Explained Criteria), Faktörün Açıkladığı Ek Varyansın Yüzdesine Bakarak Karar Verme, Horn Paralel Analizi (Horn's Parallel Analysis), Faktör Sayısının Araştırmacı Tarafından Belirlenmesi" olmak üzere 6 farklı teknik göz önüne alınmıştır.

1) Kaiser kriterine göre, özdeğeri 1 veya 1'den büyük olan faktörler faktör sayısını belirler (Can, 2019: 318; Pallant, 2017: 202; Büyüköztürk, 2014: 135). Kaiser kriterine göre Tablo 4.56.'da görüldüğü gibi 11 faktör ortaya çıkmıştır.

2) Açıklanan varyans kriterine göre, faktörlerin yalnız başına toplam varyansın en düşük %5'i kadar sonucu açıklamadır (Çil, 2014). Açıklanan varyans kriterine göre tablo 4.56.'da görüldüğü gibi (toplam varyans= 64,368, %5'i= 3,2184) 4 faktör ortaya çıkmıştır.

3) Faktörün açıkladığı ek varyansın yüzdesine bakarak karar vermeye göre, faktörlerin toplam varyansa katkısının %5 ve üzerinde olması faktör sayısını belirler (Can, 2019: 318). Faktörün açıkladığı ek varyansın yüzdesine göre Tablo 4.56.'da görüldüğü gibi 1 faktör ortaya çıkmıştır.

4) Yamaç eğim testine göre, grafikteki dikey çizgi özdeğer, yatay çizgi faktörleri göstermek üzere yüksek eğimli hızlı düşüşlerin olduğu yer faktör sayısını belirlemekte önemlidir (Can, 2019: 318; Büyüköztürk, 2014: 136). Yamaç eğim testine göre, Grafik 4.5.'te görüldüğü gibi 4 faktör ortaya çıkmıştır.

5) Horn Paralel Analizine göre, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ile aynı sayıdaki veri setinden horn paralel analizinde rastlantısal bir biçimde oluşturulmuş özdeğerlerin karşılaştırılarak, rastlantısal olarak oluşturulmuş özdeğerleri geçen faktörlerin, faktör sayısını belirlemektedir (Pallant, 2017: 202). Horn Paralel Analizine göre, Tablo 4.56.'da yer alan özdeğerler ile Şekil 4.1.'de yer alan özdeğerler karşılaştırıldığında 5 faktör ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans analizine göre özdeğer sayıları ve horn

paralel analizine göre özdeğer sayılarının karşılaştırılması Tablo 4.55.'te yer almaktadır.

Tablo 4.55: Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer ve Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer Sonuçlarının Karşılaştırılması (İlk Analiz Sonucu)

Bileşen	Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer	Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer	Karar
1	22.424	1.9159	Uygun
2	2.990	1.8394	Uygun
3	2.702	1.7756	Uygun
4	2.271	1.7175	Uygun
5	1.805	1.6752	Uygun
6	1.567	1.6298	Uygun Değil

Tablo 4.55. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans analizine göre özdeğer ve horn paralel analizine göre özdeğer sonuçlarının karşılaştırılması gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplamda 5 faktör ortaya çıkmış olup 5. faktörden sonraki değerler Horn paralel analizindeki özdeğerler daha büyük olduğu için faktör olarak alınmamıştır.

Tablo 4.56: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (İlk Analiz Sonucu)

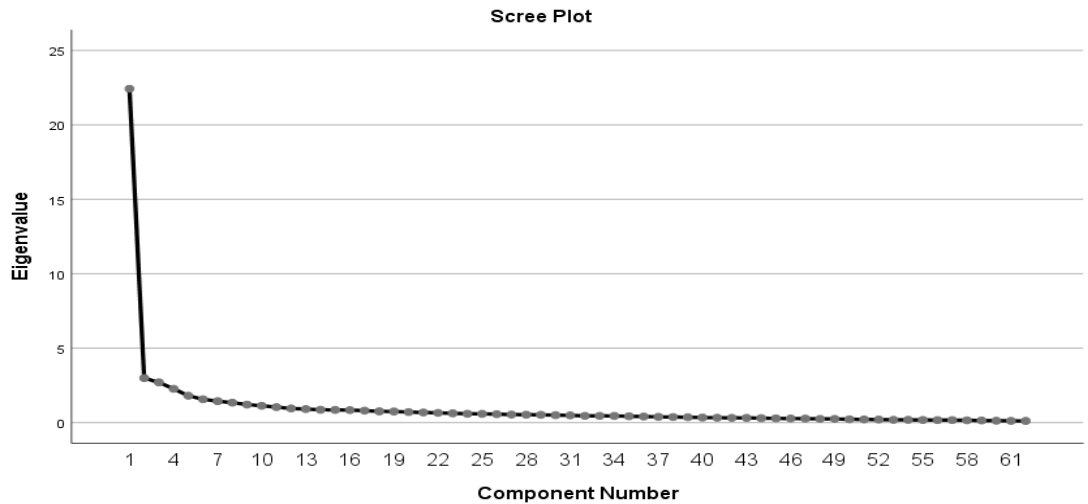
Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %
1	22.424	36.167	36.167	22.424	36.167	36.167
2	2.99	4.822	40.99	2.99	4.822	40.99
3	2.702	4.358	45.348	2.702	4.358	45.348
4	2.271	3.663	49.011	2.271	3.663	49.011
5	1.805	2.911	51.921	1.805	2.911	51.921
6	1.567	2.527	54.448	1.567	2.527	54.448
7	1.44	2.323	56.771	1.44	2.323	56.771
8	1.337	2.156	58.928	1.337	2.156	58.928
9	1.209	1.949	60.877	1.209	1.949	60.877
10	1.126	1.817	62.694	1.126	1.817	62.694
11	1.038	1.674	64.368	1.038	1.674	64.368
12	0.949	1.53	65.898			
13	0.906	1.461	67.359			

14	0.859	1.386	68.745
15	0.85	1.371	70.116
16	0.838	1.352	71.468
17	0.802	1.294	72.762
18	0.755	1.218	73.98
19	0.744	1.200	75.181
20	0.708	1.142	76.322
21	0.68	1.096	77.419
22	0.651	1.050	78.469
23	0.623	1.005	79.474
24	0.594	0.958	80.432
25	0.587	0.946	81.378
26	0.563	0.908	82.286
27	0.54	0.871	83.157
28	0.529	0.854	84.011
29	0.519	0.837	84.848
30	0.499	0.805	85.653
31	0.484	0.781	86.435
32	0.451	0.727	87.162
33	0.449	0.724	87.886
34	0.446	0.719	88.605
35	0.427	0.688	89.293
36	0.409	0.659	89.952
37	0.384	0.620	90.572
38	0.374	0.604	91.176
39	0.361	0.582	91.758
40	0.34	0.548	92.306
41	0.325	0.524	92.83
42	0.32	0.517	93.347
43	0.316	0.509	93.856
44	0.296	0.478	94.334
45	0.286	0.461	94.795
46	0.272	0.439	95.234
47	0.267	0.431	95.665
48	0.25	0.404	96.068
49	0.247	0.398	96.466
50	0.222	0.359	96.825
51	0.216	0.348	97.173
52	0.204	0.329	97.502
53	0.19	0.306	97.808

54	0.185	0.299	98.106
55	0.18	0.290	98.397
56	0.171	0.275	98.672
57	0.167	0.270	98.942
58	0.154	0.248	99.19
59	0.145	0.233	99.423
60	0.126	0.204	99.627
61	0.119	0.192	99.819
62	0.112	0.181	100

*Faktör Belirleme Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Tablo 4.56. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerleri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere ilk analiz sonucu özdeğer sınırı 1 olarak alındığı için 11 faktör çıkmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %36,167, ikinci faktörün açıkladığı varyans %4,822, üçüncü faktörün açıkladığı varyans %4,358, dördüncü faktörün açıkladığı varyans %3,663, beşinci faktörün açıkladığı varyans %2,911, altıncı faktörün açıkladığı varyans %2,527, yedinci faktörün açıkladığı varyans %2,323, sekizinci faktörün açıkladığı varyans %2,156, dokuzuncu faktörün açıkladığı varyans %1,949, onuncu faktörün açıkladığı varyans %1,817, on birinci faktörün açıkladığı varyans %1,674 olarak bulunmuştur. 11 faktörün toplam varyansı açıklama miktarı %64,368 olarak bulunmuştur.



Grafik 4.2: Scree Plot Grafiği (İlk Analiz Sonucu)

Grafik 4.2. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin scree plot

grafığı gösterilmektedir. Ölçeğin yamaç birikinti (Scree plot) grafığı yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin olduğu sınırlar çerçevesinde faktör sayısının belirlenmesine yardımcı olur (Bayram, 2017: 201). Scree plot grafığı incelendiğinde ilk analiz sonucu 4. faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu gözlemlenmiştir.

Değişken sayısı (Number of variables): 62

Kişi sayısı (Number of subjects): 370

Tekrar sayısı (Number of replications): 100

+++++

Özdeğer Rastgele Özdeğer Standart Sapma

+++++

1	1.9159	.0511
2	1.8394	.0333
3	1.7756	.0311
4	1.7175	.0304
5	1.6752	.0243
6	1.6298	.0243
7	1.5903	.0244
8	1.5524	.0209
9	1.5179	.0194
10	1.4821	.0188
11	1.4480	.0193
12	1.4216	.0176
13	1.3913	.0177
14	1.3600	.0161
15	1.3315	.0173
16	1.3049	.0149
17	1.2780	.0155
18	1.2515	.0163
19	1.2266	.0155
20	1.2023	.0138
21	1.1764	.0144
22	1.1516	.0150
23	1.1292	.0141
24	1.1086	.0132
25	1.0839	.0142
26	1.0611	.0143
27	1.0396	.0146
28	1.0146	.0132
29	0.9940	.0130
30	0.9731	.0140
31	0.9533	.0121
32	0.9346	.0129
33	0.9147	.0118
34	0.8950	.0113
35	0.8759	.0122
36	0.8559	.0115
37	0.8381	.0113
38	0.8183	.0123
39	0.8006	.0114
40	0.7820	.0105
41	0.7631	.0099

42	0.7462	.0110
43	0.7280	.0126
44	0.7099	.0117
45	0.6927	.0115
46	0.6748	.0107
47	0.6566	.0114
48	0.6412	.0116
49	0.6225	.0105
50	0.6059	.0121
51	0.5891	.0104
52	0.5698	.0116
53	0.5534	.0104
54	0.5360	.0108
55	0.5181	.0114
56	0.5012	.0124
57	0.4817	.0135
58	0.4620	.0133
59	0.4425	.0136
60	0.4217	.0129
61	0.4006	.0141
62	0.3706	.0183

+++++

Monte Carlo PCA for Parallel Analysis

Şekil 4.1: Horn Paralel Analizi (İlk Analiz Sonucu)

Şekil 4.1. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin Horn paralel analizi sonuçları gösterilmektedir. Horn paralel analizine göre 5 faktör belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör sayısı 2 olarak belirlendiği için işlem menüsünden faktör sayısı 2 yapılmıştır. Ardından döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniği olarak, eğik döndürme yöntemlerinden oblimin kullanılmıştır. Oblimin döndürmede faktörlerin kendi aralarında ilişkili olduğu düşüncesi yer almaktadır (Büyüköztürk, 2014: 136; Erkuş, 2012: 96). Component correlation matrix (bileşen korelasyon matrisi) tablosunda bileşenler arasında 0.3'ün üstünde bir korelasyon mevcut ise bu durum güçlü bir ilişki olarak kabul edilir ve oblimin döndürme kullanılmasının gerektiği savunulur (Pallant, 2017: 219). KKÖ ölçeğinde yer alan maddelerin ve faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu Component Correlation Matrix ile desteklendiği için (.557>.300), ayrıca yapılan denemeler sonucu ölçek için en iyi sonuçları veren Oblimin döndürme olduğu için Oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.57: Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bileşen Korelasyon Matrisi

Bileşen	1	2
1	1	0.557
2	0.557	1

Tablo 4.57. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin bileşen korelasyon matrisini değerleri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere iki faktör arasındaki ilişki yüksek düzeydedir.

Tablo 4.58: KMO ve Barlett's Testi Değerleri (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu)

KMO ve Bartlett's Testi Değerleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.947
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	14902.774
	Serbestlik Derecesi	1891
	P	.000

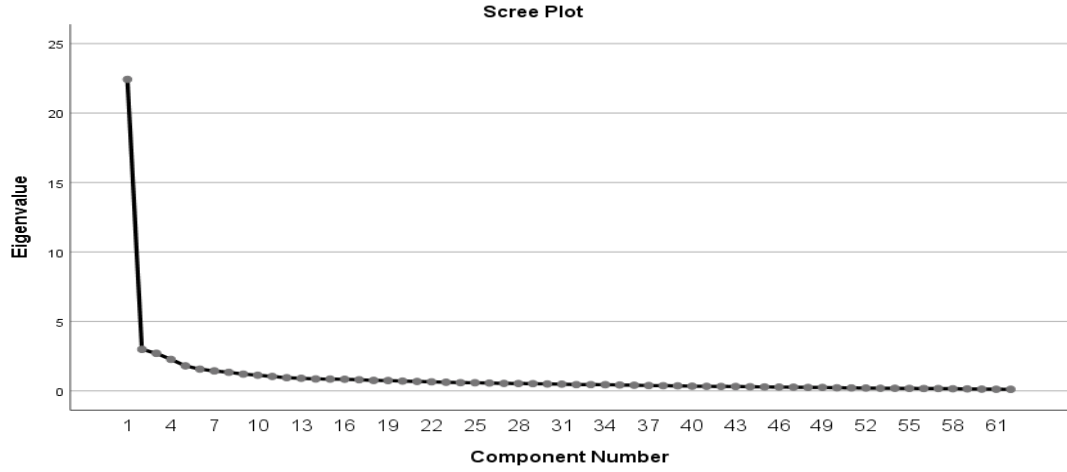
Tablo 4.58. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblmin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk analiz sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's Test Değerleri gösterilmektedir. Yapılan değerlendirme sonucu Tablo 4.58.'de görüldüğü üzere KMO değeri 0,947 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Yapılan değerlendirme sonucu Tablo 4.58.'de görüldüğü üzere Bartlett's Testi 14902,774 ($p<.001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.59: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu)

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam
1	22.424	36.167	36.167	22.424	36.167	36.167	22.411
2	2.990	4.822	40.990	2.990	4.822	40.990	3.147
3	2.702	4.358	45.348				
4	2.271	3.663	49.011				
5	1.805	2.911	51.921				
6	1.567	2.527	54.448				
7	1.440	2.323	56.771				
8	1.337	2.156	58.928				
9	1.209	1.949	60.877				
10	1.126	1.817	62.694				
11	1.038	1.674	64.368				
12	0.949	1.530	65.898				
13	0.906	1.461	67.359				
14	0.859	1.386	68.745				
15	0.850	1.371	70.116				
16	0.838	1.352	71.468				
17	0.802	1.294	72.762				
18	0.755	1.218	73.980				
19	0.744	1.200	75.181				
20	0.708	1.142	76.322				
21	0.680	1.096	77.419				
22	0.651	1.050	78.469				
23	0.623	1.005	79.474				
24	0.594	0.958	80.432				
25	0.587	0.946	81.378				
26	0.563	0.908	82.286				
27	0.540	0.871	83.157				
28	0.529	0.854	84.011				
29	0.519	0.837	84.848				
30	0.499	0.805	85.653				
31	0.484	0.781	86.435				
32	0.451	0.727	87.162				
33	0.449	0.724	87.886				
34	0.446	0.719	88.605				
35	0.427	0.688	89.293				

36	0.409	0.659	89.952
37	0.384	0.620	90.572
38	0.374	0.604	91.176
39	0.361	0.582	91.758
40	0.340	0.548	92.306
41	0.325	0.524	92.830
42	0.320	0.517	93.347
43	0.316	0.509	93.856
44	0.296	0.478	94.334
45	0.286	0.461	94.795
46	0.272	0.439	95.234
47	0.267	0.431	95.665
48	0.250	0.404	96.068
49	0.247	0.398	96.466
50	0.222	0.359	96.825
51	0.216	0.348	97.173
52	0.204	0.329	97.502
53	0.190	0.306	97.808
54	0.185	0.299	98.106
55	0.180	0.290	98.397
56	0.171	0.275	98.672
57	0.167	0.270	98.942
58	0.154	0.248	99.190
59	0.145	0.233	99.423
60	0.126	0.204	99.627
61	0.119	0.192	99.819
62	0.112	0.181	100.000

Tablo 4.59. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblimin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk analiz sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerleri gösterilmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 2 alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör sayısı ve döndürme tekniği belirlendikten sonraki ilk sonuçlar, tabloda görüldüğü gibi 2 faktörde oluşan açıklanan toplam varyans değeri %40,990'dur. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %36,167, faktör 2'nin katkısı %4,822'dir.



Grafik 4.3: Scree Plot Grafiği (Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrası İlk Analiz Sonucu)

Grafik 4.3. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblimin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk analiz sonucuna ilişkin scree plot grafiği gösterilmektedir. Scree plot grafiği incelendiğinde faktör sayısı ve döndürme tekniği belirlendikten sonraki ilk sonuçlarda 2 faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu gözlemlenerek açıklanan toplam varyans tablosunda yer alan sonucu desteklediği görülmektedir.

Ölçeğin hangi döndürme yöntemine sahip olduğu ve faktör sayısına sahip olduğu sonuçları büyük oranda değiştirebilir (Pallant, 2017: 219). Bu nedenle ölçeğin döndürme yöntemine ve faktör sayısına karar verildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar incelenerek analize devam edilmiştir.

Korelasyon matrisinde korelasyonlar genellikle 0.70 altında bulunması şartı ile kabul görülebilir (Çil, 2014). Maddeler arası yüksek korelasyon var ise çoklu eş doğrusallık oluşur, bunu engellemek adına yüksek korelasyona sahip maddeler elenmelidir (Can, 2019: 322). Yüksek korelasyona sahip maddelerde altta yatan faktör olmadığı söylenebilir ki bu analizde sorunlar ortaya çıkarabilir (Yaşlıoğlu, 2017: 75). Bu nedenle analizde 0.70'in ve üstünde korelasyon gösteren maddeler çıkarılmıştır. Korelasyon matrisi incelenerek diğer maddeler ile negatif korelasyon gösterdiği için ve diğer maddeler ile korelasyon katsayıları düşük olduğu için öncelikle 27, 28 ve 62. maddeler analizden çıkarılmıştır. Daha sonra birbiri arasında 0.70' in üstünde korelasyon gösteren maddeler belirlenmiştir. Bu maddeler tablo 4.60.'ta yer almaktadır.

Tablo 4.60: Korelasyon Matrisi Tablosunda Aralarında Yüksek Düzeyde İlişki Gösteren Maddeler

Madde	Madde	Korelasyon değeri
11	12	0.745
20	21	0.712
30	31	0.737
31	32	0.778
42	52	0.717
44	45	0.736
54	55	0.779

Tablo 4.60. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin korelasyon matrisi tablosunda aralarında yüksek düzeyde ilişki gösteren maddeler sonucuna ilişkin değerler gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi 11 ile 12, 20 ile 21, 30 ile 31, 31 ile 32, 42 ile 52, 44 ile 45, 54 ile 55 numaralı maddeler aralarında yüksek düzeyde ilişki göstermiştir. Bu maddelerin birbirleriyle ilişkisi yüksek düzeyde olduğu için birbiriyle yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerden biri çıkarılmıştır. Bunun için büyük numaralı maddelerin çıkarılması tercih edilmiştir. Bunun nedeni olarak ortak varyanslar (Communalities) tablosunda 12 ve 52 maddeler hariç diğerlerinde küçük numaralı maddelerin faktör yükü daha çok olduğu gözlenmiş ve belli bir örüntü olması adına büyük numaralı maddeler olan 12, 21, 31 (31 çıkarıldığı için 32 kalmıştır), 52, 45, 55 numaralı maddeler analizden çıkarılmıştır.

Oransal ortak etken varyans tablosu maddelerin açıkladıkları varyanslar hakkında bilgi verir ve düşük varyansa sahip maddeler diğer maddelerle iyi uyum göstermediği için analizden çıkarılmalıdır (Pallant, 2017: 219). Analize devam edilerek maddelerin faktör yük değerlerinin kabul noktası 0.50 olduğu için oransal ortak etken varyans (Communalities) tablosunda faktör yükü en küçük olan maddeden başlayarak, her bir madde çıkarımında yeni analiz yapılarak 0.50'nin altında olan maddeler sıra ile analizden çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde madde çıkarma işlemi yapılacaksa faktör yük değerlerinin her analizde değişim ortaya çıkarabileceği göz önüne alınmalı ve yük değeri en küçük olan maddeden başlanılarak, maddeler tek tek çıkarılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 223). Faktör yükü miktarının 0.45 veya daha yüksek olması iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Bu nedenle faktör yükünde 0.50 kriteri belirlenerek ve analiz yapılmadan önce Options

işlem penceresinde yer alan “Absolute value below” (mutlak değer sınırı) kutucuğuna 0.50 değeri yazılarak bu sınır kabul edilerek, faktör yükü bu değerin altında olan maddeler belirtilen sıra ile “42, 4, 3, 1, 5, 7, 18, 2, 8, 23, 6, 10, 17, 15, 9, 11, 13, 24, 57, 16, 19, 20, 48, 41, 34, 39, 61, 33, 40, 38, 35” analizden çıkarılmıştır. Böylece faktör yükü 0.50’den küçük olan 31 madde sıra ile her yeni analizde en küçük olan faktör yüklü madde analizden çıkarılmıştır. Analizde kalan 0.50 faktör yükü üzerindeki maddeler tablo 4.61.’de yer almaktadır.

Tablo 4.61: Oransal Ortak Etken Varyans Tablosu

Maddeler	Başlangıç	Faktör Yükü
14. Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.	1	0.606
22. Öğrenirken azimliyim.	1	0.543
25. Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.	1	0.523
26. Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.	1	0.508
29. Öz disipline sahibim.	1	0.707
30. Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahibim.	1	0.645
32. Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahibim.	1	0.570
36. Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	1	0.518
37. Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	1	0.600
43. Kendi kendine öğrenmede zamanı gereğince yönetebilirim.	1	0.547
44. Öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	1	0.560
46. Öğrenme sürecini yönetebilirim.	1	0.637
47. Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	1	0.560
49. Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	1	0.597
50. Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	1	0.630
51. Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayabilirim.	1	0.623
53. Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	1	0.528
54. İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	0.506
56. Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.	1	0.600
58. Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.	1	0.585
59. Öğrenmek için gerekli olan adımları atabilirim.	1	0.603
60. Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	1	0.567

Tablo 4.61. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oransal ortak etken varyans sonucuna ilişkin değerler gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde maddelerin açıkladıkları varyans oranı 0,506 ile 0,707 arasında olup faktör yük değeri 0.50'nin altında olan madde kalmamıştır. Faktör yükü 0.50'nin altında olan maddelerin çıkarılması tamamlandıktan sonra "Pattern Matrix" tablosunda yer alan hiçbir faktöre yüklenmeyen "26, 46, 59, 58" numaralı 4 boş madde analizden çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapılarak önceki analizde faktör 2 de yer alıp, yeni analiz sonucunda "Pattern Matrix" (örüntü katsayıları) tablosunda hiçbir faktöre yüklenmeyen "56" numaralı bir boş madde analizden çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapılarak önceki analizde faktör 1 de yer alıp, yeni analiz sonucunda "Pattern Matrix" tablosunda hiçbir faktöre yüklenmeyen "32" numaralı bir boş madde analizden çıkarılmıştır.

Tablo 4.62: KMO ve Barlett's Testi Değerleri (Son Hali)

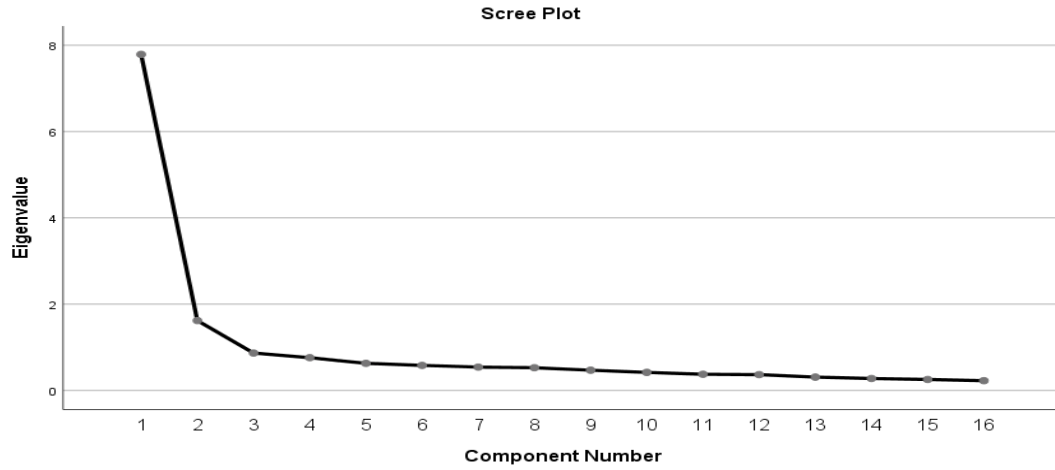
KMO ve Bartlett's Testi Değerleri		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.929
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	3298.175
	Serbestlik Derecesi	120
	P	.000

Tablo 4.62. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's Test Değerleri gösterilmektedir. Yapılan değerlendirme sonucu tabloda görüldüğü üzere KMO değeri 0,929 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Yapılan değerlendirme sonucu tablo görüldüğü üzere Bartlett's Testi 3298,175 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.63: Açıklanan Toplam Varyans Değerleri (Son Hali)

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif f %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Kümülatif %	Toplam
1	7.788	48.676	48.676	7.788	48.676	48.676	7.132
2	1.619	10.120	58.796	1.619	10.120	58.796	5.541
3	0.867	5.417	64.213				
4	0.760	4.747	68.961				
5	0.628	3.924	72.885				
6	0.580	3.625	76.510				
7	0.541	3.381	79.891				
8	0.526	3.287	83.177				
9	0.469	2.932	86.109				
10	0.418	2.614	88.723				
11	0.374	2.339	91.062				
12	0.366	2.285	93.347				
13	0.309	1.930	95.278				
14	0.276	1.726	97.004				
15	0.253	1.583	98.587				
16	0.226	1.413	100.000				

Tablo 4.63. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerleri gösterilmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 2 alt boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi 2 faktörde oluşan açıklanan toplam varyans değeri %58,796'dır. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %48,676, faktör 2'nin katkısı %10,120'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın en az %30 olmalı, çok faktörlü ölçeklerde ise daha yüksek olmalıdır (Büyüköztürk, 2014: 135). Çil (2014)' e göre açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması yeterlidir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018: 207)' e göre açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterlidir. Buna göre açıklanan toplam varyans miktarının yeterli olduğu söylenebilir.



Grafik 4.4: Scree Plot Grafiği (Son hali)

Grafik 4.4. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin scree plot grafiği gösterilmektedir. Scree plot grafiği incelendiğinde 2 faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu gözlemlenerek açıklanan toplam varyans tablosunda yer alan sonucu desteklediği görülmektedir. İkinci faktörden sonra açık bir kırılmayı göstermektedir.

Analiz sonucunda faktör sayısının desteklenmesi: Faktör sayısı için yapılan denemeler sonucunda araştırmacının analize başlamadan önce desteklediği teorik yapıya benzemesi, araştırmacının yapılan faktör analizi denemelerinden sonra 2 faktörlü yapının uygun görüldükten sonra bunu seçmesi ve yapılan analizler sonucu Kaiser Kriterine göre 2 faktör, Horn Paralel Analizinin göre 2 faktörlü yapıyı desteklemesi, Açıklanan Varyans Kriterine göre ve Faktörün Açıkladığı ek varyansın yüzdesine bakarak karar vermeye göre 2 faktöründe bu şartları sağladığı Yamaç Eğim Testine göre 2 faktör olarak hesaplanarak ölçeğin 2 faktör olması gerektiği sonucuna varılarak çeşitli teknikler ile desteklenmiştir.

Tablo 4.64: Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer ve Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer Sonuçlarının Karşılaştırılması (Son hali)

Bileşen	Açıklanan Toplam Varyans Analizine Göre Özdeğer	Horn Paralel Analizine Göre Özdeğer	Karar
1	7.788	1.3720	Uygun
2	1.619	1.2917	Uygun
3	0.867	1.2325	Uygun Değil

Tablo 4.64. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans analizine göre özdeğer ve horn paralel analizine göre özdeğer sonuçlarının karşılaştırılması gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi toplamda 2 faktör ortaya çıkmış olup 2. faktörden sonraki değerler Horn paralel analizindeki özdeğerler daha büyük olduğu için faktör olarak alınmamıştır.

Değişken sayısı (Number of variables): 16

Kişi sayısı (Number of subjects): 370

Tekrar sayısı (Number of replications): 100

+++++

Özdeğer Rastgele Özdeğer Standard Sapma

+++++

1	1.3720	.0375
2	1.2917	.0325
3	1.2325	.0282
4	1.1840	.0249
5	1.1373	.0204
6	1.0875	.0232
7	1.0446	.0205
8	1.0068	.0176
9	0.9726	.0165
10	0.9338	.0192
11	0.8968	.0201
12	0.8543	.0218
13	0.8148	.0187
14	0.7728	.0224
15	0.7265	.0249
16	0.6719	.0260

+++++

Monte Carlo PCA for Parallel Analysis

Şekil 4.2: Horn Paralel Analizi (Son Analiz Sonucu)

Şekil 4.2. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin Horn Paralel Analizi sonuçları gösterilmektedir. Horn paralel analizine göre 2 faktör belirlenmiştir.

Tablo 4.65: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Örüntü Katsayıları Tablosu

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddeleri	Bileşenler	
	1	2
50. Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	0.853	
51. Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeme katkı sağlayabilirim.	0.807	
49. Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	0.789	
60. Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	0.781	
54. İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	0.768	

	1	2
37. Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	0.748	
47. Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	0.697	
44. Öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	0.661	
36. Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	0.618	
53. Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	0.590	
29. Öz disipline sahibim.		0.857
14. Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.		0.839
26. Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.		0.741
22. Öğrenirken azimliyim.		0.721
43. Kendi kendine öğrenmede zamanı gereğince yönetebilirim.		0.580
30. Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahibim.		0.568

Tablo 4.65. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin ortaya çıkan faktörler ve maddelerin hangi faktör altında yer aldığı gösterilmektedir. Ölçek 2 faktörden oluşan, 1. faktörde 10 madde, 2. faktörde 6 madde ve toplam 16 maddeden oluşarak ölçeğe son hali verilmiştir. İdeal olarak faktörler üzerinde en az üç madde yer almalıdır (Pallant, 2017: 213). Faktörler üzerine yüklenen madde sayıları da bu varsayımı karşılamaktadır. Tablo da üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine ait Oblimin Döndürme Tekniği sonrası elde edilen faktörler ve bu faktörlerin yük değerleri görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 veya daha yüksek olması iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Tabloda görüldüğü gibi faktör 1'in yük değerleri 0,590- 0,853 arasında; faktör 2'nin yük değerleri 0,568 - 0,857 arasında olup faktör yük değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Örüntü katsayıları tablosunda binişik bir maddeye rastlanmamıştır. Bu yüzden değişkenlerin tek bir bileşene güçlü yükleme yaptıkları söylenebilir (Pallant, 2017: 222).

Tablo 4.66: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Örüntü Katsayıları, Yapı Katsayıları ve Oransal Ortak Etken Varyans Tablosu

Madde	Örüntü Katsayıları		Yapı Katsayıları		Oransal Ortak Etken Varyans
	Bileşen 1	Bileşen 2	Bileşen 1	Bileşen 2	
50. Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	0.853		0.792		0.635
51. Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeme katkı sağlayabilirim.	0.807		0.790		0.625

Madde	Örüntü Katsayıları		Yapı Katsayıları		Oransal Ortak Etken Varyans
	Bileşen 1	Bileşen 2	Bileşen 1	Bileşen 2	
49. Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	0.789		0.778		0.605
60. Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	0.781		0.747		0.561
54. İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	0.768		0.72		0.523
37. Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	0.748		0.780		0.611
47. Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	0.697		0.749		0.568
44. Öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	0.661		0.739	0.509	0.560
36. Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	0.618		0.706	0.502	0.515
53. Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	0.590		0.715	0.553	0.546
29. Öz disipline sahibim.		0.857		0.850	0.723
14. Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.		0.839		0.792	0.632
26. Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.		0.741		0.725	0.526
22. Öğrenirken azimliyim.		0.721		0.744	0.555
43. Kendi kendine öğrenmede zamanı gereğince yönetebilirim.		0.580	0.567	0.716	0.554
30. Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahibim.		0.568	0.667	0.763	0.667

Tablo 4.66. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin örüntü katsayıları, yapı katsayıları ve oransal ortak etken varyans tablosu gösterilmektedir. Analiz sonucunda 2 faktörlü bir yapı çıkmış olup, yapılan Direct Oblimin döndürme tekniği sonucunda maddeler tüm maddelerin tek bir faktöre yükleme yaptıkları görülmüştür. Tabloda da görüldüğü gibi 50, 51, 49, 60, 54, 37, 47, 44, 36, 53 numaralı maddeler faktör 1' de toplanmış olup toplam 10 madde; 29, 14, 26, 22, 43, 30 numaralı maddeler faktör 2' de toplanmış olup 6 madde ve toplamda 16 madde ortaya çıkmıştır.

Oransal ortak etken varyans tablosu maddelerin varyansın ne kadarını açıkladıklarını göstermektedir (Pallant, 2017: 219). Maddelerin açıkladıkları varyanslar 0,515 ile

0,723 arasındadır. Bu sonuç faktör yük değeri için iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Örüntü katsayıları tablosu maddelerin faktör yük değerlerini göstermektedir (Pallant, 2017: 219). Tablo incelendiğinde faktör 1'in yük değerleri 0,590 ile 0,853 arasındadır. Faktör 2'nin yük değerleri 0,568 ile 0,857 arasında olduğu görülmektedir. Yapı katsayıları tablosu maddeler ve faktörler arasındaki korelasyon bilgisini verir (Pallant, 2017: 219). Tablo incelendiğinde faktör 1'in ve faktör 1'de toplanmış olan maddeler arasındaki ilişkisi 0,706 ile 0,792 arasındadır. Faktör 2'nin faktör 2'de toplanmış olan maddeler arasındaki ilişkisi 0,502 ile 0,850 arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.67: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Alt Boyutlara İlişkin Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
1	10 Madde	50, 51, 49, 60, 54, 37, 47, 44, 36, 53
2	6 Madde	29, 14, 26, 22, 43, 30

Tablo 4.67. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin belirlenen alt boyutlar ve bu alt boyutlara ilişkin maddeler gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi birinci faktör 10 maddeden (50, 51, 49, 60, 54, 37, 47, 44, 36, 53), ikinci faktör 6 maddeden (29, 14, 26, 22, 43, 30) oluşmaktadır. Daha sonra her bir faktörde yer alan maddeler incelenerek, faktörlere isim verilmiştir.

Faktörlerin İsimlendirilmesi: Araştırmacının kendi kendine öğrenme için daha önceki yaptığı çalışmalarda tutarlı bir sonuç bulunmuştur. Birinci faktörde yer alan maddeler bireylerin kendisi ile ilgili farkındalığı gibi ifadelerde oluştuğu belirlenmiş ve farkındalık ile ilgili maddeler güçlü bir şekilde faktör 1'e yükleme yapmıştır; ikinci faktörde yer alan maddeler bireylerin kendisi ile ilgili yeterliği gibi ifadelerde oluştuğu belirlenmiş ve yeterlik ile ilgili maddeler güçlü bir şekilde faktör 2'ye yükleme yapmıştır. Bu nedenle faktör 1; kendi kendine öğrenme farkındalığı (KKÖF), faktör 2 kendi kendine öğrenme yeterliği (KKÖY) olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4.68: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Eski ve Yeni Madde Numaraları

Yeni Madde Numarası	Eski Madde Numarası	Maddeler	Faktör Adı
14	1	Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
22	2	Öğrenirken azimliyim.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
26	3	Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
29	4	Öz disipline sahibim.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
30	5	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahibim.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
36	6	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
37	7	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
43	8	Kendi kendine öğrenmede zamanı gereğince yönetebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)
44	9	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
47	10	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
49	11	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
50	12	Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
51	13	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeme katkı sağlayabilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
53	14	Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
54	15	İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)
60	16	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)

Tablo 4.68. incelendiğinde kendi kendine öğrenme ölçeğinin eski ve yeni madde numaralarına ilişkin sonuçlar gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere ilk 5 madde kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2), 6. ve 7. maddeler kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1), 8. madde kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2), son 8 madde ise kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) içerisinde yer almaktadır.

4.2.1.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 4.69: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{viğ}
Cinsiyet	Kadın	320	66.4	66.4	66.4
	Erkek	162	33.6	33.6	100.0
	Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.69. görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 320'sinin (%66,4) kadın, 162'sinin (%33,6) ise erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.70: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{viğ}
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	149	30.9	30.9	30.9
	2. Sınıf	88	18.3	18.3	49.2
	3. Sınıf	127	26.3	26.3	75.5
	4 ve 4+ Sınıf	118	24.5	24.5	100.0
	Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.70.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 149'unun (%30,9) 1. sınıfta, 88'inin (%18,3) 2. sınıfta, 127'sinin (%26,3) 3. sınıfta, 118'inin (%24,5) ise 4. ve 4 + sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.71: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{viğ}
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	107	22.2	22.2	22.2
	Hukuk Fakültesi	104	21.6	21.6	43.8
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	71	14.7	14.7	58.5
	İslami İlimler Fakültesi	3	0.6	0.6	59.1
	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	38	7.9	7.9	67.0

Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	112	23.2	23.2	90.2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	47	9.8	9.8	100.0
Spor Bilimleri Fakültesi	0	0.0	0.0	100.0
Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.71.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 107'sinin (%22,2) eğitim fakültesi, 104'ünün (%21,6) hukuk fakültesi, 71'inin (%14,7) insan ve toplum bilimleri fakültesi, 3'ünün (%0,6) İslami ilimler fakültesi, 38'inin (%7,9) işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, 112'sinin (%23,2) mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, 47'sinin (%9,8) sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden katılım sağlayan olmamıştır.

Tablo 4.72: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
Öğrenim Görülen Bölüm	Arapça Öğretmenliği	5	1.0	1.0	1.0
	Beslenme ve Diyetetik	31	6.4	6.4	7.5
	Bilgisayar Mühendisliği	16	3.3	3.3	10.8
	Çocuk Gelişim	1	0.2	0.2	11.0
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	6	1.2	1.2	12.2
	Endüstri Mühendisliği	5	1.0	1.0	13.3
	Gıda Mühendisliği	7	1.5	1.5	14.7
	Görsel İletişim Tasarımı	1	0.2	0.2	14.9
	Hemşirelik	6	1.2	1.2	16.2
	Hukuk	104	21.6	21.6	37.8
	İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	9	1.9	1.9	39.6
	İktisat	15	3.1	3.1	42.7
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2	0.4	0.4	43.2
	İngilizce Öğretmenliği	11	2.3	2.3	45.4
	İslam İktisadı ve Finans	11	2.3	2.3	47.7
	İslami İlimler	2	0.4	0.4	48.1
	İşletme	3	0.6	0.6	48.8
	Mimarlık	7	1.5	1.5	50.2
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	9	1.9	1.9	52.1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	6	1.2	1.2	53.3
	Özel Eğitim Öğretmenliği	4	0.8	0.8	54.1
	Psikoloji	59	12.2	12.2	66.4
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	19	3.9	3.9	70.3
	Sağlık Yönetimi	1	0.2	0.2	70.5
	Sınıf Öğretmenliği	5	1.0	1.0	71.6
	Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	9	1.9	1.9	73.4
	Sosyal Hizmet	8	1.7	1.7	75.1
	Sosyoloji	1	0.2	0.2	75.3

Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{vıg}
Tarih	2	0.4	0.4	75.7
Türk Dili ve Edebiyatı	1	0.2	0.2	75.9
Türkçe Öğretmenliği	53	11.0	11.0	86.9
Uluslararası Ticaret ve Finans	10	2.1	2.1	89.0
Yazılım Mühendisliği	53	11.0	11.0	100.0
Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.72.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 5'inin (%1,0) Arapça öğretmenliği bölümü, 31'inin (%6,4) beslenme ve diyetetik bölümü, 16'sının (%3,3) bilgisayar mühendisliği bölümü, 1'inin (%0,2) çocuk gelişim bölümü, 6'sının (%1,2) elektrik elektronik mühendisliği bölümü, 5'inin (%1,0) endüstri mühendisliği bölümü, 7'sinin (%1,5) gıda mühendisliği bölümü, 1'inin (%0,2) görsel iletişim tasarımı bölümü, 6'sının (%1,2) hemşirelik bölümü, 104'ünün (%21,6) hukuk bölümü, 9'unun (%1,9) iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümü, 15'inin (%3,1) iktisat bölümü, 2'sinin (%0,4) ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü, 11'inin (%2,3) İngilizce öğretmenliği bölümü, 11'inin (%2,3) İslam iktisadı ve finans bölümü, 2'sinin (%0,4) İslami ilimler bölümü, 3'ünün (%0,6) işletme bölümü, 7'sinin (%1,5) mimarlık bölümü, 9'unun (%1,9) moleküler biyoloji ve genetik bölümü, 6'sının (%1,2) okul öncesi öğretmenliği bölümü, 4'ünün (%0,8) özel eğitim öğretmenliği bölümü, 59'unun (%12,2) psikoloji bölümü, 19'unun (%3,9) psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, 1'inin (%0,2) sağlık yönetimi bölümü, 5'inin (%1,0) sınıf öğretmenliği bölümü, 9'unun (%1,9) siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler bölümü, 8'inin (%1,7) sosyal hizmet bölümü, 1'inin (%0,2) sosyoloji bölümü, 2'sinin (%0,4) tarih bölümü, 1'inin (%0,2) Türk dili ve edebiyatı bölümü, 53'ünün (%11,0) Türkçe öğretmenliği bölümü, 10'unun (%2,1) uluslararası ticaret ve finans bölümü, 53'ünün (%11,0) ise yazılım mühendisliği bölümü okuyan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.73: Doğrulamalı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Tercih Edilen Ders Çalışma Şekli Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	%_{geç}	%_{vıg}
Tercih Edilen	Bireysel	398	82.6	82.6	82.6
Ders Çalışma	Grup	54	11.2	11.2	93.8
Şekli	Her ikisi de	30	6.2	6.2	100.0
	Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.73.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin tercih edilen ders çalışma şekli değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 398'inin (%82,6) bireysel, 54'ünün (%11,2) grup, 30'unun (%6,2) ise hem bireysel hem de grup ile ders çalışma şeklini tercih eden öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.74: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{vyü}
AGNO Puanı	2,00' ın Altı	13	2.7	2.7	2.7
	2,00 - 2,49	69	14.3	14.3	17.0
	2,50 - 2,99	117	24.3	24.3	41.3
	3,00 - 3,49	224	46.5	46.5	87.8
	3,50 - 4,00	59	12.2	12.2	100.0
	Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.74.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin AGNO puanı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 13'ünün (%2,7) 2,00'ın altında, 69'unun (%14,3) 2,00–2,49 arasında, 117'sinin (%24,3) 2,50–2,99 arasında, 224'ünün (%46,5) 3,00–3,49 arasında, 59'unun (%12,2) ise 3,50–4,00 arasında AGNO puanı olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.75: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{vyü}
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	0- 1 Saat	69	14.3	14.3	14.3
	2- 3 Saat	142	29.5	29.5	43.8
	4- 5 Saat	92	19.1	19.1	62.9
	6 Saat ve Daha Fazla	30	6.2	6.2	69.1
	Değişken Bir Şekilde Çalışma	149	30.9	30.9	100.0
	Toplam	482	100.0	100.0	

Tablo 4.75.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 69'unun (%14,3) 0-1 saat arasında, 142'sinin (%29,5) 2-3 saat arasında, 92'sinin (%19,1) 4-5 saat arasında, 30'unun (%6,2) 6 ve daha fazla saat, 149'unun (%30,9) ise değişken bir şekilde günlük ders çalışan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

b) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doğrulayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak daha önce yapılmış olan bir analiz sonucu ortaya konan faktör, hipotez veya kuramı test eden analizdir (Büyüköztürk, 2014: 133; Pallant, 2017: 199). Doğrulayıcı faktör analizinde amaç daha önce oluşturulmuş olan bir modeli veri ile doğrulanmasını sağlamaktır (Gürbüz, 2019: 19). Araştırmacının faktör analizi ile ilgili daha önceden yaptığı denemeler sonucunda verilerle en iyi uyum sağlayan model olması (4.45. numaralı tablo), kuramsal yapı, açıklayıcı faktör analizinde çıkan yapıya uygun olması bakımından “birinci düzey çok faktörlü model” kullanılarak model oluşturulmuştur. İki faktörlü birinci düzey model oluşturularak 16 madde ve 482 veri ile ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Modele ilişkin sonuçları ortaya koyabilmek için, veriler normal dağılıma uygun olduğundan Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz, 2019: 76). Kendi kendine öğrenme ölçeğinin 16 maddesi, AMOS programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden önce verilerin analize uygunluğunu belirlemek için çeşitli kriterlerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıda açıklanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceği kanıtlanmıştır.

1) Örneklem büyüklüğü: doğrulayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 10 katı olmalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Doğrulayıcı faktör analizine 16 madde ve 482 örneklem ile başlanmıştır. Bu nedenle örneklem sayısının 482 olması ideal büyüklükte ($16 \times 10 = 160 < 482$) olduğu söylenebilir.

2) Uç değerler ve kayıp değerler: Doğrulayıcı faktör analizinde veri setinde uç değerler ve kayıp değerler olmamalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Veri seti incelenerek herhangi bir uç değere ve kayıp değere rastlanmamıştır.

3) Doğrulayıcı faktör analizinde verilerin dağılımında normallik sağlanmalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Açıklayıcı faktör analizinde yapılan analizi doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulamadan önce veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan ilk analizde veri seti normallik varsayımını karşılamadığı için Mahalanobis uzaklığı tablosundan veri setinde normalliğini bozan veriler bulunarak analizden çıkarılmıştır. Bunun için öncelikle veriler Mahalanobis uzaklığına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Ardından p1 değeri 0,005 ve 0,005’ten küçük

olan maddelerin çıkarılması yeterli görülerek (normalliğe ulaşılmasıydı tekrardan madde çıkarılacaktı. Amaç en az veri kaybı ile normalliği yakalamak olduğundan dolayı bu sınırla başlanmıştır) 30 veri analizden çıkarılmıştır.

Tablo 4.76: Doğrulayıcı Faktör Analizi Veri Setine İlişkin Analizden Çıkarılan Veriler ve Uzaklık Değerleri

Veri Numarası	Mahalanobis Uzaklığı	P1
253	57.898	0
319	57.38	0
124	52.987	0
450	52.954	0
97	50.913	0
174	50.644	0
329	49.583	0
434	48.224	0
217	45.205	0
233	45.195	0
31	44.905	0
208	44.852	0
364	44.035	0
129	43.535	0
371	40.699	0.001
449	39.201	0.001
98	39.163	0.001
388	38.723	0.001
293	38.219	0.001
436	37.936	0.002
405	37.029	0.002
455	37.007	0.002
470	36.831	0.002
453	36.71	0.002
414	36.233	0.003
172	36.072	0.003
142	36.022	0.003
459	35.311	0.004
465	34.828	0.004
286	34.539	0.005

Tablo 4.76. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin analizden çıkarılan veriler ve uzaklık değerleri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi 253, 319, 124, 450, 97, 174, 329, 434, 217, 233, 31, 208, 364, 129, 371, 449, 98, 388, 293, 436, 405, 455, 470, 453, 414, 172, 142, 459, 465, 286 numaralı veriler normallik dağılımında düzelme olması için analizden çıkarılmıştır. Veriler analizden çıkarıldıktan sonra normallik düzelmiştir ve normal dağılım sağlanmıştır.

Tablo 4.77: Doğrulayıcı Faktör Analizi Veri Setine İlişkin Normallik Değerlendirmesi

Maddeler	Min.	Max.	Çarpıklık	c.r.	Basıklık	c.r.
Madde 1	1	5	-0.404	-3.506	-0.485	-2.106
Madde 2	1	5	-0.789	-6.849	0.085	0.368
Madde 3	1	5	-0.48	-4.165	-0.316	-1.37
Madde 4	1	5	-0.366	-3.176	-0.595	-2.584
Madde 5	1	5	-0.494	-4.289	-0.12	-0.52
Madde 6	1	5	-0.309	-2.684	-0.211	-0.914
Madde 7	1	5	-0.635	-5.516	-0.042	-0.182
Madde 8	1	5	-0.408	-3.543	-0.665	-2.887
Madde 9	1	5	-0.583	-5.063	-0.107	-0.463
Madde 10	1	5	-0.602	-5.222	-0.227	-0.987
Madde 11	2	5	-0.552	-4.794	-0.424	-1.84
Madde 12	1	5	-0.698	-6.06	-0.249	-1.079
Madde 13	1	5	-0.561	-4.87	-0.315	-1.365
Madde 14	1	5	-0.69	-5.988	-0.086	-0.374
Madde 15	1	5	-0.862	-7.485	0.32	1.389
Madde 16	1	5	-0.67	-5.812	0.088	0.383
Çok Değişkenli Normallik					39.266	17.392

Tablo 4.77. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin veri setinin normallik değerlendirmesi gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında, basıklık değerleri -1 ile +1 arasında, çarpıklık kritik değerleri -2 ile -7 arasında, basıklık kritik değerleri -2 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Gürbüz' e (2019: 30) göre bu değerlerin -3 ile +3 arasında olması kabul edilmektedir. Çarpıklık, basıklık ve basıklık kritik değerleri bu kritere uygun olarak bulunmuştur. Sadece çarpıklık kritik değerleri bu değerler arasında değildir. Ayrıca çoklu normallik 20' ye kadar olabileceğinden veri setindeki değer (17,392) çoklu normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Gürbüz, 2019: 30). Buna göre elde edilen değerler verilerin ölçeğin geneli ve alt boyutlarında normal dağıldığını göstermektedir. Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.78: Doğrulayıcı Faktör Analizi Verilerine Göre Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Normallik Dağılımı Tablosu

Toplam ve Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Sh _x	Değer	Sh _x
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	452	62.3606	9.42707	-0.446	0.115	0.362	0.229
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	452	40.3341	6.01523	-0.496	0.115	0.304	0.229
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	452	22.0265	4.38241	-0.372	0.115	-0.133	0.229

Tablo 4.78.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin doğrulayıcı faktör analizi verilerine göre kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları puanlarının sonuçlarının normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo incelendiğinde: Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,446 < +1,5)$, basıklık değeri $(-1,5 < 0,362 < +1,5)$; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,496 < +1,5)$, basıklık değeri $(-1,5 < 0,304 < +1,5)$; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri $(-1,5 < -0,372 < +1,5)$, basıklık değeri $(-1,5 < -0,133 < +1,5)$ olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir.

Tablo 4.79: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Maddeler	Faktör	Regresyon Ağırlıkları	Standartlaştırılmış Regresyon Ağırlıkları	S.E.	C.R.	p
M12	<--- F1	1.000	0.673			
M13	<--- F1	0.897	0.673	0.071	12.674	***
M11	<--- F1	0.849	0.634	0.071	12.026	***
M16	<--- F1	0.812	0.635	0.067	12.045	***
M15	<--- F1	0.855	0.627	0.072	11.907	***
M7	<--- F1	0.923	0.680	0.072	12.762	***
M10	<--- F1	0.799	0.564	0.074	10.807	***
M9	<--- F1	0.928	0.662	0.074	12.493	***
M6	<--- F1	0.874	0.639	0.072	12.051	***
M14	<--- F1	0.920	0.677	0.072	12.733	***
M5	<--- F2	1.000	0.724			

Maddeler	Faktör	Regresyon Ağırlıkları	Standartlaştırılmış Regresyon Ağırlıkları	S.E.	C.R.	p
M8	<--- F2	1.079	0.621	0.091	11.82	***
M2	<--- F2	0.823	0.580	0.074	11.088	***
M3	<--- F2	0.818	0.487	0.087	9.357	***
M1	<--- F2	0.989	0.607	0.085	11.579	***
M4	<--- F2	1.186	0.708	0.089	13.326	***

Tablo 4.79. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin regresyon ağırlıkları ve anlamlılık değerleri gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde tüm değişkenlerin p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum p değeri ($p < 0.05$) olduğunda kabul edilmektedir (Gürbüz, 2019: 61). Değişkenlerin anlamlılık değeri 0.001 bulunmuş olup aynı zamanda hepsinde üç yıldız olmuş olup bu koşulu sağladıkları söylenebilir. Tüm değişkenlerin anlamlılık regresyon katsayılarına bakıldığında değerler 0,799 ile 1,186 arasında; standardize regresyon katsayılarına bakıldığında 0,487 ile 0,724 arasında olup faktör yüklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu değerlerin ideal olarak 0.5'in üstünde olması beklenir (Gürbüz, 2019: 62).

c) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Uyum Değerleri:

Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin veri seti ile uygun olup olmadığına uyum iyiliği değerlerine bakılarak karar verilir. Uyum iyiliği için kontrol edilen değerler açıklanmıştır (Gürbüz, 2019: 61):

X^2 (CMIN/DF) (ki-kare): Modelin veri ile uyumu test edilir. X^2 değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 3' ün altı iken 3 ile 5 arasında kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

RMSEA: Modelin veri kovaryansı ile uyumu test edilir. RMSEA değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,05' in altı iken 0,08'in altı da kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

RMR: kovaryanslar arasındaki artık kovaryansları test eder. RMR değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,05' in altı iken 0,08'in altı da kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

GFI: örneklemden bağımsız bir şekilde model uyumunu test eder. GFI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

AGFI: GFI'nın serbestlik derecesine dönüştürülmüş halidir. AGFI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

CFI: serbestlik derecesi ve örneklem büyüklüğüne göre model test eder ve bu modeli temel modele göre karşılaştırır. CFI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

NFI: CFI'dan farklı olarak serbestlik derecesi olmaksızın karşılaştırmaları yapar. NFI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

TLI: NFI'nın serbestlik derecesi olarak hesaplanmış biçimidir. TLI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

IFI: örneklem ile modelin karmaşıklığını ölçerek model uyumunu sınar. IFI değerinin beklenen değeri (mükemmel uyum) 0,95' in üstü iken 0,90'ın üstü de kabul edilebilir değer olarak görülmektedir.

Tablo 4.80: Uyum İyiliği Değerleri ve Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	KKÖ Uyum Değerleri	Sonuç
X^2 (CMIN/DF)	<3	$3 < X^2 < 5$	2.910	Mükemmel Uyum
RMSEA	<.05	<.08	0.065	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	<.05	<.08	0.046	Mükemmel Uyum
GFI	>.95	>.90	0.923	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	>.95	>.90	0.897	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	>.95	>.90	0.925	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	>.95	>.90	0.891	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	>.95	>.90	0.912	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	>.95	>.90	0.925	Kabul Edilebilir Uyum

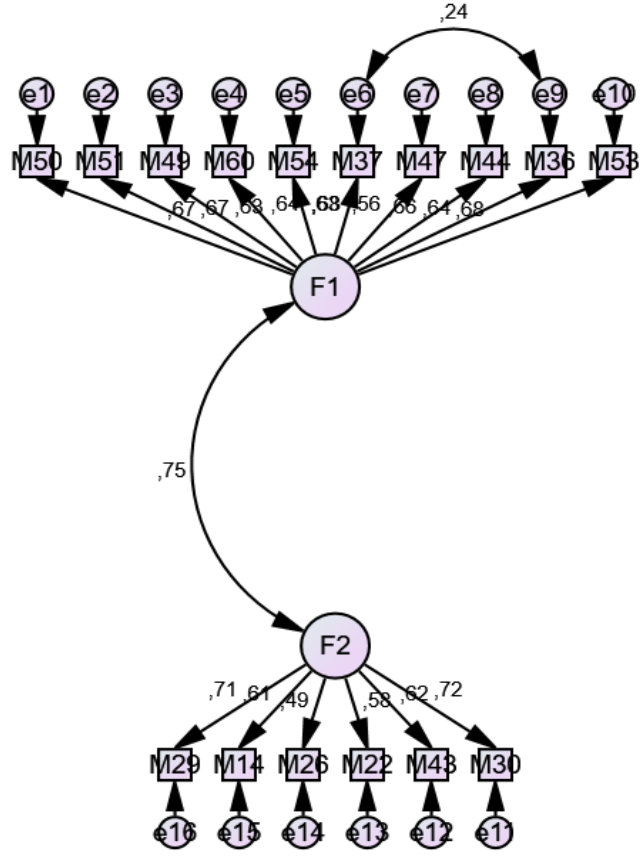
Tablo 4.80. incelendiğinde uyum iyiliği indeksleri ve eşik değerleri ile üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin uyum değerleri gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi

doğrulamalı faktör analizi sonucu elde edilen değerler görülmektedir. Doğrulamalı faktör analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin, modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Uyum iyiliği değerleri; X^2 (CMIN/DF) 2,910 olarak hesaplanmıştır. Bu değer mükemmel uyum değerleri arasında yer almaktadır. RMSEA 0,065 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. RMR 0,046 olarak hesaplanmıştır. Bu değer mükemmel uyum değerleri arasında yer almaktadır. GFI 0,923 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. AGFI 0,897 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. CFI 0,925 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. NFI 0,891 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. TLI 0,912 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. IFI 0,925 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar çerçevesinde açıklayıcı faktör yapısına göre ölçeğin doğrulamalı faktör yapısında uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.81: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Model	Düzy	CMIN/DF	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI	NFI	TLI	IFI
İki Faktörlü	Birinci Düzy	2.910	0.065	0.046	0.923	0.897	0.925	0.891	0.912	0.925

Tablo 4.81. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği doğrulamalı faktör analizi sonucu modele ilişkin uyum iyiliği değerleri gösterilmektedir.



Şekil 4.3: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı

Şekil 4.3. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı gösterilmektedir. Şekilde görüldüğü gibi kendi kendine öğrenme ölçeğinin iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin diyagram yukarıda verilmiştir. Diyagrama

göre kendi kendine öğrenme ölçeği ile iki alt boyut arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılmış olan açımlayıcı faktör analizini doğrulamaktadır. Şekilde görüldüğü üzere DFA sonucunda sadece bir modifikasyon yapılarak model uyum iyiliği değerleri iyileştirilmiştir. Modikasyon, modifikasyon indeks tablosunda yer alan değerler büyükten küçüğe doğru sıralanarak, birbiriyle ilişkili olan en büyük sayıya bakılarak, bu maddeler arasında ilişki oluşturulmuştur ($e6 < \dots < e9$; $M.I.=19,621$). Bu bağlamda kendi kendine öğrenme ölçeğinin 16 maddeli ve iki alt boyutlu yapısı DFA sonucunda doğrulanarak teyit edilmiştir. DFA sonuçlarına göre tüm madde yük değerleri 0,49 üzerindedir. Elde edilen bu sonuç ise ölçekte yer alan bütün maddelerin yük değerlerinin yeterli düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Ölçek Geliştirme Aşamasının İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Güvenirlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının güvenilirlik özellikleri incelenmiştir.

Güvenirlik

Güvenirlik bir ölçme aracının ölçülmek istenilen özelliği tutarlı bir şekilde ölçme düzeyidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 146). Güvenirlik analizi ile iç tutarlılık ölçülerek, iç tutarlılıkta en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alfa katsayısıdır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 149). Cronbach Alfa derecelendirilmiş ölçeklerdeki güvenilirlik katsayısını hesaplamak için kullanılan bir yöntemdir (Atılğan, Kan ve Aydın, 2017: 69; Öncü, 1995: 53).

Cronbach Alfa değeri 0 ile +1 arasında değişmekle birlikte 0.70 ve üstü olması kabul edilebilir değerdir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019: 149; Gitmez, 2020: 203). Cronbach Alfa katsayısının aralığı ve güvenilirlik durumu değerlendirilirken; “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olarak belirlenmektedir (Akgül ve Çevik, 2003: 435-436). Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyut iç tutarlılık katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.82: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	N	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	452	16	0.896
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	452	10	0.878
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	452	6	0.785

Tablo 4.82.'de üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,878 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,785 olarak bulunmuş olup oldukça güvenilir olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçek ve tüm alt boyutlardaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'ten yüksek olduğu ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuştur. Bu durum kendi kendine öğrenme ölçeğinin istatistiksel olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

4.2.3. Ölçek Geliştirme Aşamasının Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Madde Analizi Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının madde analizi özellikleri incelenmiştir.

Madde analizi

Güler (2016: 133)' e göre, madde analizinde madde ayırt ediciliği (r_{jx}) korelasyon değerleri -1 ile +1 arasında değişmekle birlikte;

Madde ayırt ediciliğinin $-1 \leq r_{jx} \leq 0$ aralığında değerler alması istenmeyen bir durum teşkil eder ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir,

Madde ayırt ediciliğinin $0 < r_{jx} \leq 0.20$ aralığında değerler alması maddenin iyi seviyede ayırıcı olmadığına işaret eder ve bu tür maddelerin ölçeğe alınmaması gerekmektedir,

Madde ayırt ediciliğinin $0.20 < r_{jx} \leq 0.30$ aralığında değerler alması maddenin orta seviyede ayırıcı olduğuna işaret eder ve bu tür maddelerin zorunlu olmadıkça ölçeğe alınmaması gerekmele birlikte alındığı zaman gerekli düzeltmeler yapılmalıdır,

Madde ayırt ediciliğinin $r_{jx} > 0.30$ bir değer alması maddenin iyi seviyede ayırıcı olduğuna işaret eder ve bu tür maddelerin ölçeğe alınması gerekmektedir.

Bu koşullar çerçevesinde madde analizi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4.83: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Puanı	Madde Silindiğinde Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alpha
M50	58.32	78.644	0.558	0.890
M51	58.30	79.100	0.601	0.888
M49	58.31	79.744	0.554	0.890
M60	58.25	79.849	0.577	0.889
M54	58.18	79.432	0.563	0.890
M37	58.32	78.649	0.621	0.888
M47	58.38	79.620	0.526	0.891
M44	58.40	78.063	0.637	0.887
M36	58.55	78.492	0.625	0.888
M53	58.25	78.835	0.606	0.888
M29	58.80	77.276	0.532	0.891
M14	58.78	77.793	0.522	0.891
M26	58.89	79.128	0.430	0.895
M22	58.29	79.084	0.535	0.891
M43	58.84	76.589	0.545	0.891
M30	58.52	78.104	0.616	0.888

Tablo 4.83. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği maddelerinin madde analizi sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere madde toplam korelasyonları incelendiğinde; madde analizi sonucunda madde toplam korelasyonu değerleri en düşük 0,430 iken en yüksek 0,637 olarak elde edilmiştir. Bu durum maddeler arasında pozitif yönde, iyi seviyede bir ilişki gücü olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ölçekteki tüm maddelerin bir yapı içinde yer aldığı ve maddelerin iyi seviyede ayırıcı özellikte olduğu söylenebilir. Ayrıca madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde; ölçekten herhangi bir maddenin

çıkarılması ölçek puanı, varyans, korelasyon ve Cronbach Alpha değerlerini çok etkilemeyecektir. Bu nedenle ölçekteki maddeler uyumlu olup, uyumu bozan ve olumsuz değerlere sahip madde olmadığı söylenebilir. Madde analizi sonuçlarının ardından madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliğini hesaplamak için; “korelasyona dayalı madde analizi” ve “alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi” yöntemleri kullanılmıştır.

4.2.3.1. Ayırt Edicilik Değerlerine İlişkin Bulgular

a) Korelasyona Dayalı Madde Analizine İlişkin Bulgular

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki değerler ilişki düzeyi ve yönüne göre -1 ile +1 arasında değişmekle birlikte bu değerler mutlak değer olarak “1,00 olması mükemmel ilişki, 0,70-0,99 arasında olması yüksek, 0,69-0,30 arasında olması orta, 0,29-0,01 arasında olması düşük, 0,00 olması ilişkinin olmaması” şeklinde tanımlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014: 109).

Tablo 4.84: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları	Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları			x̄, SS ve N Değerleri		
		Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	x̄	SS	N
Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	r	1.00	.933**	.870**	62.3606	9.42707	452
	Sig.		0.000	0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	r		1.00	.635**	40.3341	6.01523	452
	Sig.			0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	r			1.00	22.0265	4.38241	452
	Sig.						

Tablo 4.84. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) alt boyut puanları arasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,933$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) alt boyut puanları arasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,870$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) alt boyut puanları ile kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) alt boyut puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,635$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Bu sonuçlar kendi kendine öğrenme ölçeği içerisinde yer alan faktörlerin aynı yapıyı ölçtüğünü ve birbirleriyle iyi bir ilişki içinde olduklarını göstermektedir.

b) Alt-Üst %27 Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizine İlişkin Bulgular

Maddelerin geçerliğini belirlemeden kullanılan bir kriter olan ayırt edicilik; %27’lik uç gruplar (üst grup – alt grup) yani verilerin büyüktен küçüğe doğru dizilerek, en üst ve en alt %27’lik kısımlar ayrı ayrı belirlenmesi ve bu kısımların puanları arasındaki farkların bağımsız gruplar t testi ile incelenmesidir (Erkuş, 2012: 146). Alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizinde; “kendi kendine öğrenme ölçeği ve

alt boyutları puanlarının ayırt edicilik değerleri” ve “kendi kendine öğrenme ölçeği maddelerinin ayırt edicilik değerleri” incelenmiştir.

Tablo 4.85: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Ayırt Edicilik Değerlerini Belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Shx	t testi		
							t	sd	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	73.05	3.668	0.316	37.532	204.802	0.000
		Alt%27	123	50.41	5.703	0.514			
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	46.81	2.478	0.213	30.668	190.892	0.000
		Alt%27	123	33.22	4.307	0.388			
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	26.24	2.697	0.232	24.055	236.530	0.000
		Alt%27	123	17.19	3.288	0.296			

Tablo 4.85. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların ayırt edicilik değerlerini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27’lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=73,05$), alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=50,41$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(204,802)} = 37,532$; $p = 0,000 < 0.05$].

Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27’lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=46,81$), alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=33,22$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(190,892)} = 30,668$; $p = 0,000 < 0.05$].

Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27'lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=26,24$), alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=17,19$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(236,530)} = 24,055$; $p = 0,000 < 0,05$].

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin elde edilen farklılık üst grupta yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, üst grupta yer alan öğrenciler kendi kendine öğrenme becerisini, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) becerisini ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) becerisini alt grupta yer alan öğrencilerden daha fazla göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ölçeğin geneli ve alt boyutlarındaki maddelerin ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak ölçeğin güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 4.86: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Değerlerini Belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Maddeler	Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
							t	sd	p
M50	Ayırt	Üst%27	135	4.70	0.614	0.053	-14.176	206.383	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.28	0.943	0.085			
M51	Ayırt	Üst%27	135	4.70	0.493	0.042	-17.369	206.439	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.30	0.757	0.068			
M49	Ayırt	Üst%27	135	4.68	0.513	0.044	-15.018	200.517	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.38	0.825	0.074			
M60	Ayırt	Üst%27	135	4.70	0.505	0.043	-14.395	201.798	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.49	0.803	0.072			
M54	Ayırt	Üst%27	135	4.84	0.390	0.034	-14.822	163.130	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.54	0.899	0.081			
M37	Ayırt	Üst%27	135	4.69	0.480	0.041	-16.247	191.731	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.30	0.829	0.075			
M47	Ayırt	Üst%27	135	4.56	0.665	0.057	-12.135	217.917	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.33	0.936	0.084			
M44	Ayırt	Üst%27	135	4.66	0.521	0.045	-16.557	200.165	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.20	0.839	0.076			
M36	Ayırt	Üst%27	135	4.50	0.645	0.056	-16.635	256	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.07	0.744	0.067			
M53	Ayırt	Üst%27	135	4.78	0.484	0.042	-17.118	195.639	.000
	Edicilik	Alt%27	123	3.34	0.808	0.073			
M29	Ayırt	Üst%27	135	4.25	0.928	0.080	-13.107	256	.000
	Edicilik	Alt%27	123	2.68	0.994	0.090			

Maddeler	Değişken	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t	sd	p
M14	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	4.33	0.846	0.073	13.919	256	.000
		Alt%27	123	2.78	0.946	0.085			
M26	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	4.13	0.953	0.082	11.855	256	.000
		Alt%27	123	2.69	1.001	0.090			
M22	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	4.72	0.542	0.047	13.663	191.222	.000
		Alt%27	123	3.40	0.939	0.085			
M43	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	4.33	0.818	0.070	14.839	230.384	.000
		Alt%27	123	2.58	1.048	0.095			
M30	Ayırt Edicilik	Üst%27	135	4.48	0.711	0.061	14.442	256	.000
		Alt%27	123	3.06	0.871	0.079			

Tablo 4.86. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği maddelerinin ayırt edicilik değerlerini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, kendi kendine öğrenme ölçeğinin üst %27 ile alt %27 grupları arasında üst grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p= 0,000 < 0,01$). Tüm maddelerde üst grup puan ortalamalarının, alt grup puan ortalamalarından daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bu durumda üst ve alt gruplar arasındaki farkın anlamlı olması maddelerin üst ve alt grupta yer alanları ayırt edici güçlükte olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenerek, güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tabloda görüldüğü gibi üst grup veri sayısı 135, alt grup veri sayısı 123 olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni en başta her iki gruba da %27 olacak şekilde 122 veri denk gelmiştir fakat üst grup için 122. veriden sonra toplam puan sayısı 135. veriye kadar aynı olduğu için üst grup 135 kişi olarak alınmıştır. Aynı şekilde alt grup için 122. veriden sonra toplam puan sayısı 123. veriye kadar aynı olduğu için alt grup 123 kişi olarak alınmıştır.

4.2.4. Ölçek Geliştirme Aşamasının Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Kullanışlılık Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının kullanışlılık özellikleri incelenmiştir.

Kullanışlılık

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracı kullanışlılık açısından değerlendirilerek kullanışlılık özelliği gösterip göstermediği incelenmiştir. Ölçeğin kullanışlılığı için zaman açısından ekonomik olması, anlaşılır olması, yönerge bulunması, okunabilir/

cevaplanabilir olması, derecelendirme bulunması gibi özellikler açısından incelenebilir (Güler, 2016: 64).

Kendi kendine öğrenme ölçeğinin kullanışlılığını belirlemek amacıyla uzman görüşü ve öğrenciler tarafından elde edilen geribildirimler değerlendirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan kendi kendine öğrenme ölçeği aracının kullanışlılığı ile ilgili aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır:

4.2.4.1. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Kullanışlılığı İle İlgili Bulgular

Uygulanması için pilot uygulamada 62 madde ortalama olarak 7,5 dakika olduğu ve ölçeğin son halinde madde sayısı 16 madde olduğu için öğrencilerden alınan geribildirimler neticesinde ölçeği doldurmak 2 -3 dakika sürdüğünden dolayı ve uzmanlar tarafından maddelerin yeterli sayıda görülmesinden dolayı, ölçeği doldurmak çok uzun sürmediği için zaman açısından ekonomik ve kullanışlı olduğunu, Uzman görüşleri neticesinde ve öğrenciler tarafından ölçek rahat ve kolay anlaşıldığı için kullanışlı olduğunu,

Ölçekte bir yönerge bulunması ve bu yönerge içinde araştırmacı hakkında bilgiler, ölçeğin amacı ve içeriği hakkında bilgiler, gizlilik hakkında bilgiler ve ölçeğin yanıtlanmasında bulunduğu aralık hakkında bilgiler verilmesinden dolayı kullanışlı olduğunu,

Uzman görüşleri neticesinde ve öğrenciler tarafından ölçeğin rahat okunabildiği ve cevaplanabildiği için kullanışlı olduğunu,

Ölçme aracında bir derecelemenin olması (Hiç katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında) ölçme aracının kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.87: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğinin Kullanışlılık Özelliğine İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Özellik	Karar
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği	Zaman açısından ekonomik olması	Kullanışlı
	Anlaşılır olması	Kullanışlı
	Yönerge bulunması	Kullanışlı
	Okunabilir/ Cevaplanabilir olması	Kullanışlı
	Derecelendirme bulunması	Kullanışlı

Tablo 4.87.'de üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin kullanılabilirlik özelliğine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Bu sonuçlar neticesinde ölçeğin kullanışlı bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.3.1. Nicel Araştırmanın Demografik Verileri: Örneklem Grubunun Genel Yapısı ve Özelliklerine İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 4.88: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{rec}	% _{ya}
Cinsiyet	Kadın	736	69.7	69.7	69.7
	Erkek	320	30.3	30.3	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.88.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 736'sının (%69,7) kadın, 320'sinin (%30,3) ise erkek öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.89: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{rec}	% _{ya}
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	221	20.9	20.9	20.9
	2. Sınıf	351	33.2	33.2	54.2
	3. Sınıf	278	26.3	26.3	80.5
	4 ve 4+ Sınıf	206	19.5	19.5	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.89.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 221'inin (%20,9) 1. sınıfta, 351'inin (%33,2) 2. sınıfta, 278'inin (%26,3) 3. sınıfta, 206'sının (%19,5) ise 4. ve 4+ sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.90: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
Öğrenim Görülen Fakülte	Eğitim Fakültesi	221	20.9	20.9	20.9
	Hukuk Fakültesi	119	11.3	11.3	32.2
	İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	12.9	12.9	45.1
	İslami İlimler Fakültesi	51	4.8	4.8	49.9
	İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	12.6	12.6	62.5
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	18.3	18.3	80.8
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	15.2	15.2	96.0
	Spor Bilimleri Fakültesi	42	4.0	4.0	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.90.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenim görülen fakülte değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 221'inin (%20,9) eğitim fakültesi, 119'unun (%11,3) hukuk fakültesi, 136'sının (%12,9) insan ve toplum bilimleri fakültesi, 51'inin (%4,8) islami ilimler fakültesi, 133'ünün (%12,6) işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, 193'ünün (%18,3) mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, 161'inin (%15,2) sağlık bilimleri fakültesi, 42'sinin (%4,0) ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.91: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin AGNO Puanı Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vıg}
AGNO Puanı	2,00' ın Altı	40	3.8	3.8	3.8
	2,00 - 2,49	162	15.3	15.3	19.1
	2,50 - 2,99	305	28.9	28.9	48.0
	3,00 - 3,49	367	34.8	34.8	82.8
	3,50 - 4,00	182	17.2	17.2	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.91.'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin AGNO puanı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 40'ının (%3,8) 2,00'ın altında, 162'sinin (%15,3) 2,00–2,49 arasında, 305'inin (%28,9) 2,50–2,99 arasında, 367'sinin (%34,8) 3,00–3,49 arasında, 182'sinin (%17,2) ise 3,50–4,00 arasında AGNO puanı olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.92: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vtğ}
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil- Okuryazar- İlkokul	384	36.4	36.4	36.4
	Ortaokul	199	18.8	18.8	55.2
	Lise	305	28.9	28.9	84.1
	Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans –Doktora)	168	15.9	15.9	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.92.’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 384’ünün (%36,4) annesinin eğitim düzeyinin okuryazar değil, okuryazar veya ilkököl olan, 199’unun (%18,8) annesinin eğitim düzeyinin ortaokul olan, 305’inin (%28,9) annesinin eğitim düzeyinin lise olan, 168’inin (%15,9) ise annesinin eğitim düzeyinin lisans veya lisansüstü olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.93: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vtğ}
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil- Okuryazar- İlkokul	221	20.9	20.9	20.9
	Ortaokul	217	20.5	20.5	41.5
	Lise	309	29.3	29.3	70.7
	Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans –Doktora)	309	29.3	29.3	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.93.’te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 221’inin (%20,9) babasının eğitim düzeyinin okuryazar değil, okuryazar veya ilkököl olan, 217’sinin (%20,5) babasının eğitim düzeyinin ortaokul olan, 309’unun (%29,3) babasının eğitim düzeyinin lise olan, 309’unun (%29,3) ise babasının eğitim düzeyinin lisans veya lisansüstü olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.94: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Aile Tutumu Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{vtğ}
Aile Tutumu	Baskıcı - Otoriter	184	17.4	17.4	17.4
	Demokratik	668	63.3	63.3	80.7
	Kararsız - Dengesiz	204	19.3	19.3	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.94.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin aile tutumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 184'ünün (%17,4) baskıcı – otoriter ve reddedici, 668'inin (%63,3) demokratik, 204'ünün (%19,3) ise kararsız – dengesiz aile tutumu olan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.95: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	0- 1 Saat	290	27.5	27.5	27.5
	2- 3 Saat	285	27.0	27.0	54.5
	4- 5 Saat	113	10.7	10.7	65.2
	6 Saat ve Daha Fazla	39	3.7	3.7	68.8
	Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	31.2	31.2	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.95.'te görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 290'ının (%27,5) 0-1 saat arasında, 285'inin (%27,0) 2-3 saat arasında, 113'ünün (%10,7) 4-5 saat arasında, 39'unun (%3,7) 6 ve daha fazla saat, 329'unun (%31,2) ise değişken bir şekilde günlük ders çalışan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.96: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{viş}
Spor Faaliyetiyle Uğraşma	Evet	468	44.3	44.3	44.3
	Hayır	588	55.7	55.7	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.96.'da görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 468'inin (%44,3) spor faaliyeti ile uğraşan, 588'inin (%55,7) ise spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 4.97: Nicel Araştırmanın Verileri Sonucunda Üniversite Öğrencilerinin Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Dağılımlarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	f	%	% _{sec}	% _{vyü}
Sanat Faaliyetiyle Uğraşma	Evet	408	38.6	38.6	38.6
	Hayır	648	61.4	61.4	100.0
	Toplam	1056	100.0	100.0	

Tablo 4.97.’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 408’inin (%38,6) sanat faaliyeti ile uğraşan, 648’inin (%61,4) ise sanat faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

4.3.2. Nicel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanı ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları; “Cinsiyet, Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, AGNO Puanı, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Aile Tutumu, Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi, Spor Faaliyetiyle Uğraşma, Sanat Faaliyetiyle Uğraşma” Değişkenlerine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde değişkenler “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma, sanat faaliyetiyle uğraşma” belirtilen sıra ile ve her bir değişkenden sonra ölçme araçlarının sonuçları “kendi kendine öğrenme ve alt ölçek puanları, yaşam boyu öğrenme ölçek puanı ile genel öz yeterlik ve alt ölçek puanları” belirtilen sırası ile verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız grup t testinde her bir değişken için ayrı ayrı olacak şekilde kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarında, faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarında, yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarında, genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarında, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarında ve faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanlarında öncelikle grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını değerlendirirken hangi değerin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Bu bilgi çerçevesinde sonuçları değerlendirmede kullanılacak olan değere karar verip analiz sonuçları yazılmıştır.

4.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.98: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Kadın	736	62.04	9.966	0.367	-1.138	1054	0.255
	Erkek	320	62.81	10.455	0.584			
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Kadın	736	39.70	6.353	0.234	-1.450	1054	0.147
	Erkek	320	40.32	6.578	0.368			
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Kadın	736	22.34	4.566	0.168	-0.473	1054	0.636
	Erkek	320	22.48	4.849	0.271			

Tablo 4.98. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,159 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x} = 62,04$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 62,81$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = -1,138$; $p = 0,255 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,285 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut

puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=39,70$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=40,32$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = -1,450$; $p = 0,147 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,083 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=22,34$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=22,48$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = -0,473$; $p = 0,636 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.99: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	736	56.65	9.127	0.336	1.337	1054	0.182
	Erkek	320	55.82	9.631	0.538			

Tablo 4.99. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,247 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan

ortalaması ile ($\bar{x}=56.65$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=55.82$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = 1,337$; $p = 0,182 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.100: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Kadın	736	60.81	10.282	0.379	-1.570	567.176	0.117
	Erkek	320	61.95	11.099	0.620			
Faktör 1 (Başlama)	Kadın	736	32.85	6.718	0.248	-0.267	560.257	0.790
	Erkek	320	32.98	7.357	0.411			
Faktör 2 (Yılmama)	Kadın	736	17.85	3.488	0.129	-3.908	1054	0.000
	Erkek	320	18.76	3.545	0.198			
Faktör 3(Sürdürme Çabası-Israr)	Kadın	736	10.11	2.356	0.087	-0.609	1054	0.542
	Erkek	320	10.21	2.362	0.132			

Tablo 4.100. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,014<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olmadığı kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=60,81$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,95$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(567,176)} = -1,570$; $p = 0,117>0.05$]. Bu durumda cinsiyetin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,005<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olmadığı kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine

göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=32,85$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=32,98$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(560,257)} = -0,267$; $p = 0,790 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin faktör 1 (başlama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,284 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=17,85$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=18,76$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = -3,908$; $p = 0,000 < 0.01$]. Elde edilen farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, erkek öğrenciler yılmama becerisini (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) kadın öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda cinsiyetin faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,789 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=10,11$), erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=10,21$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = -0,609$; $p = 0,542 > 0.05$]. Bu durumda cinsiyetin faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.2.2. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.101: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Shx Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A. 1. Sınıf	221	61.29	10.222	0.688	G. Arası	406.370	3	135.457			
	B. 2. Sınıf	351	62.13	9.695	0.517	G. İçi	107601.252	1052	102.283			
	C. 3. Sınıf	278	62.55	9.719	0.583	Toplam	108007.621	1055		1.324	0.265	-
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	63.17	11.164	0.778							
	Toplam	1056	62.27	10.118	0.311							

Tablo 4.101. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,251 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,324$; $p = 0,265 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 61,29$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 62,13$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 62,55$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 63,17$) olarak bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeğine göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar

arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.102: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A. 1. Sınıf	221	39.30	6.574	0.442	G. Arası	136.255	3	45.418
	B. 2. Sınıf	351	39.93	6.133	0.327	G. İçi	43417.335	1052	41.271
	C. 3. Sınıf	278	39.91	6.296	0.378	Toplam	43553.590	1055	1.100 0.348
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	40.42	6.901	0.481				-
	Toplam	1056	39.89	6.425	0.198				

Tablo 4.102. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,322 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,100$; $p = 0,348 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,30$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,93$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,91$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,42$) olarak

bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.103: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A. 1. Sınıf	221	21.99	4.583	0.308	G. Arası	91.174	3	30.391	
	B. 2. Sınıf	351	22.21	4.685	0.250	G. İçi	22736.030	1052	21.612	
	C. 3. Sınıf	278	22.65	4.458	0.267	Toplam	22827.204	1055		1.406 0.239 -
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	22.74	4.903	0.342					
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143					

Tablo 4.103. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,580 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,406$; $p = 0,239 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,99$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören

üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=22,21$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=22,65$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=22,74$) olarak bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.104: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Shx Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A. 1. Sınıf	221	55.61	9.623	0.647	G. Arası	220.122	3	73.374			
	B. 2. Sınıf	351	56.36	8.755	0.467	G. İçi	90748.833	1052	86.263			
	C. 3. Sınıf	278	56.89	9.281	0.557	Toplam	90968.955	1055		0.851	0.466	-
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	56.65	9.801	0.683							
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286							

Tablo 4.104. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,075>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052)=0,851$; $p=0,466>0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı

söylenbilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=55,61$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=56,36$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=56,89$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=56,65$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.105: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Toplam (Genel Özyeterlilik)	ÖlçekGruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	A. 1. Sınıf	221	61.01	9.535	0.641	G. Arası	149.577	3	49.859			
	B. 2. Sınıf	351	61.47	10.686	0.570	G. İçi	117142.263	1052	111.352			
	C. 3. Sınıf	278	61.38	11.123	0.667	Toplam	117291.840	1055		0.448	0.719	-
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	60.47	10.569	0.736							
	Toplam	1056	61.15	10.544	0.324							

Tablo 4.105. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,116 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,448$; $p = 0,719 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin

genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,01$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,47$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,38$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,47$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeğine göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.106: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Başlama)	A. 1. Sınıf	221	33.06	6.391	0.430	G. Arası	93.938	3	31.313	
	B. 2. Sınıf	351	33.18	6.859	0.366	G. İçi	50351.755	1052	47.863	
	C. 3. Sınıf	278	32.77	7.173	0.430	Toplam	50445.693	1055		0.654 0.580 -
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	32.38	7.207	0.502					
	Toplam	1056	32.89	6.915	0.213					

Tablo 4.106. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,175>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir

[F(3, 1052) = 0,654; p = 0,580 > 0.05]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 33,06), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 33,18), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 32,77), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 32,38) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.107: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A. 1. Sınıf	221	18.00	3.354	0.226	G. Arası	18.619	3	6.206	
	B. 2. Sınıf	351	18.20	3.538	0.189	G. İçi	13123.377	1052	12.475	
	C. 3. Sınıf	278	18.27	3.726	0.223	Toplam	13141.996	1055		0.498 0.684 -
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	17.94	3.437	0.239					
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109					

Tablo 4.107. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı (p= 0,490 > 0.05) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf

düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,498$; $p = 0,684 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,00$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,20$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,27$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,94$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.108: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr)	A. 1. Sınıf	221	9.95	2.358	0.159	G. Arası	19.482	3	6.494	
	B. 2. Sınıf	351	10.09	2.367	0.126	G. İçi	5843.055	1052	5.554	
	C. 3. Sınıf	278	10.34	2.346	0.141	Toplam	5862.537	1055		1.169 0.320 -
	D. 4 ve 4+ Sınıf	206	10.16	2.353	0.164					
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073					

Tablo 4.108. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,913 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri

kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,169$; $p = 0,320 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin sürdürme çabası - ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,95$), 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,09$), 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,34$), 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,16$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına göre öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

4.3.2.3. Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.109: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A.Eğitim Fakültesi	221	62.579.575	0.644	G. Arası	2727.595	7	389.656		
	B.Hukuk Fakültesi	119	61.889.773	0.896	G. İçi	105280.026	1048	100.458		A<H
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	62.2510.111	0.867	Toplam	108007.621	1055			B<H
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	59.809.495	1.330						C<H
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	61.5311.117	0.964						D<G
										D<H
										3.879
										0.000
										E<H
										F<G
										F<H
										G<H

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x
F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	60.79	10.1850.733	
G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	63.739	.493	0.748
H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	68.33	10.9161.684	
Toplam	1056	62.27	10.1180.311	

Tablo 4.109. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,440 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 3,879; p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=62,57$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,88$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=62,25$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=59,80$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,53$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,79$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=63,73$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine

geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,440 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.110: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	0.692	1.140	0.544
			C	0.325	1.092	0.766
			D	2.771	1.557	0.075
			E	1.041	1.100	0.344
			F	1.782	0.987	0.071
			G	-1.152	1.039	0.268
			H	-5.759*	1.687	0.001
	Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	-0.692	1.140	0.544
			C	-0.368	1.258	0.770
			D	2.078	1.677	0.216
			E	0.349	1.265	0.783
			F	1.090	1.168	0.351
			G	-1.844	1.212	0.128
			H	-6.451*	1.799	0.000
	Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	-0.325	1.092	0.766
			B	0.368	1.258	0.770
			D	2.446	1.646	0.137
			E	0.716	1.222	0.558
			F	1.457	1.122	0.194
			G	-1.477	1.167	0.206
			H	-6.083*	1.769	0.001
	Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-2.771	1.557	0.075
			B	-2.078	1.677	0.216
			C	-2.446	1.646	0.137
			E	-1.730	1.651	0.295
			F	-0.989	1.578	0.531
			G	-3.923*	1.611	0.015
			H	-8.529*	2.088	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-1.041	1.100	0.344
		B	-0.349	1.265	0.783
		C	-0.716	1.222	0.558
		D	1.730	1.651	0.295
		F	0.741	1.130	0.512
		G	-2.193	1.174	0.062
		H	-6.799*	1.774	0.000
Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	-1.782	0.987	0.071
		B	-1.090	1.168	0.351
		C	-1.457	1.122	0.194
		D	0.989	1.578	0.531
		E	-0.741	1.130	0.512
		G	-2.934*	1.070	0.006
		H	-7.541*	1.707	0.000
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	1.152	1.039	0.268
		B	1.844	1.212	0.128
		C	1.477	1.167	0.206
		D	3.923*	1.611	0.015
		E	2.193	1.174	0.062
		F	2.934*	1.070	0.006
		H	-4.607*	1.737	0.008
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	5.759*	1.687	0.001
		B	6.451*	1.799	0.000
		C	6.083*	1.769	0.001
		D	8.529*	2.088	0.000
		E	6.799*	1.774	0.000
		F	7.541*	1.707	0.000
		G	4.607*	1.737	0.008

Tablo 4.110. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=62,57$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-5,759)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu

durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,88$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-6,451)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=62,25$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-6,083)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=59,80$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=63,73$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,923)$; $p = 0,015 < 0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite

öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=59,80$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-8,529)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,53$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-6,799)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,79$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=63,73$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,934)$; $p = 0,006 < 0,01$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa

bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,79$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-7,541)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=63,73$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=68,33$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,607)$; $p = 0,008 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri

fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.111: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.Eğitim Fakültesi	221	40.01	6.182	0.416	G. Arası	797.119	7	113.874			
	B.Hukuk Fakültesi	119	39.91	6.193	0.568	G. İçi	42756.471	110	4840.798			
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	40.18	6.253	0.536	Toplam	43553.590	1055				
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	38.69	6.301	0.882							A<H B<H C<H D<H
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	39.12	7.124	0.618							E<G E<H F<G F<H G<H
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	39.09	6.560	0.472							
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	40.60	5.982	0.471							
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	43.07	6.759	1.043							
	Toplam	1056	39.89	6.425	0.198							
										2.791	0.007	

Tablo 4.111. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,416 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 2,791; p = 0,007 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,01$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,91$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,18$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,69$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,12$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,09$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,60$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 43,07$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,416 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.112: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	0.101	0.726	0.889
			C	-0.175	0.696	0.802
			D	1.323	0.992	0.183
			E	0.889	0.701	0.205
			F	0.921	0.629	0.144
			G	-0.587	0.662	0.375
			H	-3.062*	1.075	0.004
	Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	-0.101	0.726	0.889
			C	-0.276	0.802	0.730
			D	1.221	1.069	0.254
			E	0.787	0.806	0.329
			F	0.819	0.744	0.271
			G	-0.689	0.772	0.373
			H	-3.164*	1.146	0.006
	Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	0.175	0.696	0.802
			B	0.276	0.802	0.730
			D	1.498	1.049	0.154
			E	1.064	0.779	0.172
			F	1.096	0.715	0.126
			G	-0.412	0.744	0.579
			H	-2.888*	1.128	0.011
	Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-1.323	0.992	0.183
			B	-1.221	1.069	0.254
			C	-1.498	1.049	0.154
			E	-0.434	1.052	0.680
			F	-0.402	1.006	0.690
			G	-1.910	1.026	0.063
			H	-4.385*	1.331	0.001
	Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-0.889	0.701	0.205
			B	-0.787	0.806	0.329
			C	-1.064	0.779	0.172
			D	0.434	1.052	0.680
			F	0.032	0.720	0.964
			G	-1.476*	0.748	0.049
			H	-3.951*	1.131	0.000
	Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	-0.921	0.629	0.144
			B	-0.819	0.744	0.271
			C	-1.096	0.715	0.126
			D	0.402	1.006	0.690
			E	-0.032	0.720	0.964
			G	-1.508*	0.682	0.027
			H	-3.983*	1.088	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	0.587	0.662	0.375
		B	0.689	0.772	0.373
		C	0.412	0.744	0.579
		D	1.910	1.026	0.063
		E	1.476*	0.748	0.049
		F	1.508*	0.682	0.027
		H	-2.475*	1.107	0.026
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	3.062*	1.075	0.004
		B	3.164*	1.146	0.006
		C	2.888*	1.128	0.011
		D	4.385*	1.331	0.001
		E	3.951*	1.131	0.000
		F	3.983*	1.088	0.000
		G	2.475*	1.107	0.026

Tablo 4.112. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 40,01) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 43,07) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (-3,062); p = 0,004<0,01]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 39,91) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 43,07) arasında anlamlı

bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,164)$; $p = 0,006 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,18$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 43,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,888)$; $p = 0,011 < 0,05$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,69$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 43,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,385)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,12$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin

puan ortalaması ($\bar{x}= 40,60$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,476)$; $p = 0,049<0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=39,12$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=43,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-3,951)$; $p = 0,000<0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 39,09$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,60$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,508)$; $p = 0,027< 0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin

puan ortalaması ($\bar{x}= 39,09$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 43,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(j)}= (-3,983)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,60$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 43,07$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(j)}= (-2,475)$; $p = 0,026 < 0,05$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören

öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.113: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A.Eğitim Fakültesi	221	22.57	4.372	0.294	G. Arası	649.481	7	92.783			
	B.Hukuk Fakültesi	119	21.97	4.770	0.437	G. İçi	22177.723	1048	21.162			
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	22.07	4.870	0.418	Toplam	22827.204	1055				
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	21.12	4.537	0.635							A>D
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	22.41	4.679	0.406							A<H
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	21.70	4.611	0.332							B<G
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	23.13	4.371	0.344							B<H
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	25.26	5.008	0.773							C<G
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143							C<H
												D<G
											D<H	
											E<H	
											F<G	
											F<H	
											G<H	

4.384
0.000
D<G
D<H
E<H
F<G
F<H
G<H

Tablo 4.113. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,523 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının

eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 4,384$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,57$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,97$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,07$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,12$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,41$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,70$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,13$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 25,26$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,523 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.114: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	0.591	0.523	0.259
			C	0.499	0.501	0.319
			D	1.448*	0.715	0.043
			E	0.152	0.505	0.763
			F	0.861	0.453	0.058
			G	-0.565	0.477	0.236
			H	-2.696*	0.774	0.001
	Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	-0.591	0.523	0.259
			C	-0.091	0.577	0.874
			D	0.857	0.770	0.266
			E	-0.439	0.580	0.450
			F	0.270	0.536	0.615
			G	-1.156*	0.556	0.038
			H	-3.287*	0.826	0.000
	Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	-0.499	0.501	0.319
			B	0.091	0.577	0.874
			D	0.949	0.755	0.209
			E	-0.347	0.561	0.536
			F	0.362	0.515	0.483
			G	-1.064*	0.536	0.047
			H	-3.196*	0.812	0.000
	Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-1.448*	0.715	0.043
			B	-0.857	0.770	0.266
			C	-0.949	0.755	0.209
			E	-1.296	0.758	0.087
			F	-0.587	0.724	0.418
			G	-2.013*	0.739	0.007
			H	-4.144*	0.959	0.000
	Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-0.152	0.505	0.763
			B	0.439	0.580	0.450
			C	0.347	0.561	0.536
			D	1.296	0.758	0.087
			F	0.709	0.518	0.172
			G	-0.717	0.539	0.184
			H	-2.848*	0.814	0.000
	Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	-0.861	0.453	0.058
			B	-0.270	0.536	0.615
			C	-0.362	0.515	0.483
			D	0.587	0.724	0.418
			E	-0.709	0.518	0.172
			G	-1.426*	0.491	0.004
			H	-3.557*	0.783	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	0.565	0.477	0.236
		B	1.156*	0.556	0.038
		C	1.064*	0.536	0.047
		D	2.013*	0.739	0.007
		E	0.717	0.539	0.184
		F	1.426*	0.491	0.004
		H	-2.131*	0.797	0.008
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	2.696*	0.774	0.001
		B	3.287*	0.826	0.000
		C	3.196*	0.812	0.000
		D	4.144*	0.959	0.000
		E	2.848*	0.814	0.000
		F	3.557*	0.783	0.000
		G	2.131*	0.797	0.008

Tablo 4.114. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,57$) ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (1,448)$; $p = 0,043 < 0,05$]. Elde edilen farklılık eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,57$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı

bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,696)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,97$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,13$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,156)$; $p = 0,038 < 0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,97$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,287)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,07$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,13$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,064)$; $p = 0,047 < 0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören

öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,07$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,196)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,13$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,013)$; $p = 0,007 < 0,01$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,144)$; $p = 0,000$].

< 0,01]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,41$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,848)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,70$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,13$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,426)$; $p = 0,004 < 0,01$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,70$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin

puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-3,557)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,13$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 25,26$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-2,131)$; $p = 0,008 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.115: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.Eğitim Fakültesi	221	55.81	9.530	0.641	G. Arası	1067.194	7	152.456			
	B.Hukuk Fakültesi	119	56.51	9.219	0.845	G. İçi	89901.760	10	4885.784			
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	57.10	8.643	0.741	Toplam	90968.955	10	55			
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	56.78	8.771	1.228							
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	55.30	10.164	0.881					1.777	0.088	-
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	55.45	8.364	0.602							
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	57.80	9.438	0.744							
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	58.90	10.640	1.642							
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286							

Tablo 4.115. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,140 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermemektedir [$F(7, 1048) = 1,777$; $p = 0,088 > 0.05$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,81$), hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,51$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 57,10$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,78$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,30$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,45$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 57,80$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 58,90$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.116: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
ÖlçekGruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Genel Özyeterlilik)	A.Eğitim Fakültesi	221	60.79	9.836	0.662	G. Arası	3649.814	7	521.402
	B.Hukuk Fakültesi	119	62.39	10.446	0.958		113642.025	1048	108.437
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	60.69	9.710	0.833	Toplam	117291.840	1055	
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	58.16	11.927	1.670				
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	60.24	11.008	0.955				
								4.808	0.000
									A<H B>D B<H C<H D<H E<H F<H G<H

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x
F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	60.95	10.2220.736	
G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	60.95	10.7600.848	
H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	69.36	11.1071.714	
Toplam	105661.15	10.5440.324		

Tablo 4.116. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,291>0,05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 4,808$; $p = 0,000<0,01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,79$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=62,39$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,69$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=58,16$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,24$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,95$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,95$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc

teknığının kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,291>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılacak olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.117: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	-1.599	1.184	0.177
			C	0.096	1.135	0.932
			D	2.630	1.618	0.104
			E	0.547	1.143	0.632
			F	-0.161	1.026	0.875
			G	-0.163	1.079	0.880
			H	-8.570*	1.753	0.000
	Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	1.599	1.184	0.177
			C	1.695	1.307	0.195
			D	4.230*	1.743	0.015
			E	2.146	1.314	0.103
			F	1.438	1.214	0.236
			G	1.436	1.259	0.254
			H	-6.971*	1.869	0.000
	Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	-0.096	1.135	0.932
			B	-1.695	1.307	0.195
			D	2.534	1.710	0.139
			E	0.451	1.270	0.723
			F	-0.257	1.166	0.826
			G	-0.259	1.213	0.831
			H	-8.666*	1.838	0.000
	Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-2.630	1.618	0.104
			B	-4.230*	1.743	0.015
			C	-2.534	1.710	0.139
			E	-2.084	1.715	0.225
			F	-2.791	1.640	0.089
			G	-2.793	1.673	0.095
			H	-11.200*	2.170	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-0.547	1.143	0.632
		B	-2.146	1.314	0.103
		C	-0.451	1.270	0.723
		D	2.084	1.715	0.225
		F	-0.708	1.174	0.547
		G	-0.710	1.220	0.561
		H	-9.117*	1.843	0.000
Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	0.161	1.026	0.875
		B	-1.438	1.214	0.236
		C	0.257	1.166	0.826
		D	2.791	1.640	0.089
		E	0.708	1.174	0.547
		G	-0.002	1.111	0.998
		H	-8.409*	1.773	0.000
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	0.163	1.079	0.880
		B	-1.436	1.259	0.254
		C	0.259	1.213	0.831
		D	2.793	1.673	0.095
		E	0.710	1.220	0.561
		F	0.002	1.111	0.998
		H	-8.407*	1.804	0.000
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	8.570*	1.753	0.000
		B	6.971*	1.869	0.000
		C	8.666*	1.838	0.000
		D	11.200*	2.170	0.000
		E	9.117*	1.843	0.000
		F	8.409*	1.773	0.000
		G	8.407*	1.804	0.000

Tablo 4.117. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 60,79) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 69,36) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (-8,570); p = 0,000<0,01]. Elde edilen farklılık

spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=62,39$) ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=58,16$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (4,230)$; $p = 0,015 < 0,05$]. Elde edilen farklılık hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=62,39$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-6,971)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,69$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-8,666)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim

gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=58,16$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-11,200)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,24$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-9,117)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,95$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-8,409)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde

öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=60,95$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=69,36$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-8,407)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.118: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.Eğitim Fakültesi	221	32.72	6.544	0.440	G. Arası	1085.104	7	155.015	
	B.Hukuk Fakültesi	119	34.09	6.650	0.610	G. İçi	49360.589	104	47.100	
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	32.93	6.628	0.568	Toplam	50445.693	1055		
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	31.00	7.236	1.013					A<H B>D B>E
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	32.24	7.124	0.618					B>G B<H C<H
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	32.92	6.657	0.479					D<H E<H F<H G<H
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	32.31	7.435	0.586					
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	36.71	7.195	1.110					
	Toplam	1056	32.89	6.915	0.213					
										3.291 0.002

Tablo 4.118. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,150>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) =$

3,291; $p = 0,002 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,72$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 34,09$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,93$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 31,00$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,24$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,92$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,31$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 36,71$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,150 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.119: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	-1.368	0.780	0.080
			C	-0.202	0.748	0.787
			D	1.724	1.066	0.106
			E	0.483	0.753	0.521
			F	-0.198	0.676	0.769
			G	0.413	0.711	0.561
			H	-3.990*	1.155	0.001

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	1.368	0.780	0.080
		C	1.166	0.861	0.176
		D	3.092*	1.149	0.007
		E	1.852*	0.866	0.033
		F	1.170	0.800	0.144
		G	1.782*	0.830	0.032
		H	-2.622*	1.232	0.034
Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	0.202	0.748	0.787
		B	-1.166	0.861	0.176
		D	1.926	1.127	0.088
		E	0.686	0.837	0.413
		F	0.004	0.768	0.996
		G	0.616	0.799	0.441
		H	-3.788*	1.212	0.002
Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-1.724	1.066	0.106
		B	-3.092*	1.149	0.007
		C	-1.926	1.127	0.088
		E	-1.241	1.130	0.273
		F	-1.922	1.081	0.076
		G	-1.311	1.103	0.235
		H	-5.714*	1.430	0.000
Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-0.483	0.753	0.521
		B	-1.852*	0.866	0.033
		C	-0.686	0.837	0.413
		D	1.241	1.130	0.273
		F	-0.682	0.773	0.378
		G	-0.070	0.804	0.931
		H	-4.474*	1.215	0.000
Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	0.198	0.676	0.769
		B	-1.170	0.800	0.144
		C	-0.004	0.768	0.996
		D	1.922	1.081	0.076
		E	0.682	0.773	0.378
		G	0.612	0.733	0.404
		H	-3.792*	1.169	0.001
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	-0.413	0.711	0.561
		B	-1.782*	0.830	0.032
		C	-0.616	0.799	0.441
		D	1.311	1.103	0.235
		E	0.070	0.804	0.931
		F	-0.612	0.733	0.404
		H	-4.404*	1.189	0.000
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	3.990*	1.155	0.001
		B	2.622*	1.232	0.034
		C	3.788*	1.212	0.002
		D	5.714*	1.430	0.000
		E	4.474*	1.215	0.000
		F	3.792*	1.169	0.001
		G	4.404*	1.189	0.000

Tablo 4.119. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,72$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,990)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 34,09$) ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 31,00$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (3,092)$; $p = 0,007 < 0,01$]. Elde edilen farklılık hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 34,09$) ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,24$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (1,852)$; $p = 0,033 < 0,05$]. Elde edilen farklılık hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Bu durum, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 34,09$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,31$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,782)$; $p = 0,032 < 0,05$]. Elde edilen farklılık hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 34,09$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,622)$; $p = 0,034 < 0,05$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=32,93$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,788)$; $p = 0,002 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite

öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 31,00$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-5,714)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,24$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-4,474)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,92$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,792)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim

gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,31$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 36,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,404)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.120: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A.Eğitim Fakültesi	221	17.88	3.420	0.230	G. Arası	507.982	7	72.569			
	B.Hukuk Fakültesi	119	18.40	3.787	0.347	G. İçi	12634.014	1048	12.055			
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	17.56	2.983	0.256	Toplam	13141.996	1055				
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	17.25	4.049	0.567							A<H
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	17.88	3.683	0.319							B>D
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	18.22	3.291	0.237							B<H
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	18.30	3.591	0.283							C<H
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	21.17	3.177	0.490							D<H
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109							E<H
												F<H

6.020
0.000

A<H
B>D
B<H
C<H
D<H
E<H
F<H
G<H

Tablo 4.120. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,133>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları öğrenim görülen

fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 6,020$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,88$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,40$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,56$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,25$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,88$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,22$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,30$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,17$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,133 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.121: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	-0.526	0.395	0.183
			C	0.319	0.378	0.399
			D	0.623	0.539	0.248
			E	-0.002	0.381	0.996
			F	-0.340	0.342	0.321
			G	-0.420	0.360	0.243
			H	-3.289*	0.584	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	0.526	0.395	0.183
		C	0.845	0.436	0.053
		D	1.148*	0.581	0.048
		E	0.524	0.438	0.232
		F	0.186	0.405	0.646
		G	0.105	0.420	0.802
		H	-2.763*	0.623	0.000
Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	-0.319	0.378	0.399
		B	-0.845	0.436	0.053
		D	0.304	0.570	0.594
		E	-0.321	0.423	0.449
		F	-0.659	0.389	0.090
		G	-0.739	0.404	0.068
		H	-3.608*	0.613	0.000
Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-0.623	0.539	0.248
		B	-1.148*	0.581	0.048
		C	-0.304	0.570	0.594
		E	-0.625	0.572	0.275
		F	-0.963	0.547	0.079
		G	-1.043	0.558	0.062
		H	-3.912*	0.723	0.000
Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	0.002	0.381	0.996
		B	-0.524	0.438	0.232
		C	0.321	0.423	0.449
		D	0.625	0.572	0.275
		F	-0.338	0.391	0.388
		G	-0.418	0.407	0.304
		H	-3.287*	0.615	0.000
Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	0.340	0.342	0.321
		B	-0.186	0.405	0.646
		C	0.659	0.389	0.090
		D	0.963	0.547	0.079
		E	0.338	0.391	0.388
		G	-0.081	0.371	0.828
		H	-2.949*	0.591	0.000
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	0.420	0.360	0.243
		B	-0.105	0.420	0.802
		C	0.739	0.404	0.068
		D	1.043	0.558	0.062
		E	0.418	0.407	0.304
		F	0.081	0.371	0.828
		H	-2.869*	0.602	0.000
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	3.289*	0.584	0.000
		B	2.763*	0.623	0.000
		C	3.608*	0.613	0.000
		D	3.912*	0.723	0.000
		E	3.287*	0.615	0.000
		F	2.949*	0.591	0.000
		G	2.869*	0.602	0.000

Tablo 4.121. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,88$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,289)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,40$) ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,25$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (1,148)$; $p = 0,048 < 0,05$]. Elde edilen farklılık hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,40$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,763)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor

bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=17,56$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,608)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,25$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,912)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,88$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,287)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite

öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,22$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,949)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,30$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,869)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim

bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.122: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr)	A.Eğitim Fakültesi	221	10.19	2.391	0.161	G. Arası	114.149	7	16.307			
	B.Hukuk Fakültesi	119	9.89	2.403	0.220	G. İçi	5748.388	1048	5.485			
	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	136	10.21	2.354	0.202	Toplam	5862.537	1055				
	D.İslami İlimler Fakültesi	51	9.90	2.229	0.312							A<H
	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	133	10.12	2.428	0.211							B<H
	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	193	9.81	2.261	0.163							C<H
	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	161	10.34	2.267	0.179							D<H
	H.Spor Bilimleri Fakültesi	42	11.48	2.371	0.366							E<H
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073							F<G
												F<H

2.973
0.004

A<H
B<H
C<H
D<H
E<H
F<G
F<H
G<H

Tablo 4.122. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,519 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(7, 1048) = 2,973$; $p = 0,004 < 0.01$]. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,19$), hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,89$), insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,21$), islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,90$), işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,12$), mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,81$), sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,34$), spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 11,48$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,519 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.123: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Fakülte Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar)	Fakülte	A.Eğitim Fakültesi	B	0.295	0.266	0.269
			C	-0.020	0.255	0.936
			D	0.284	0.364	0.436
			E	0.065	0.257	0.800
			F	0.377	0.231	0.102
			G	-0.156	0.243	0.520
			H	-1.291*	0.394	0.001
	Fakülte	B.Hukuk Fakültesi	A	-0.295	0.266	0.269
			C	-0.315	0.294	0.284
			D	-0.011	0.392	0.977
			E	-0.230	0.296	0.437
			F	0.082	0.273	0.763
			G	-0.451	0.283	0.112
			H	-1.585*	0.420	0.000
	Fakülte	C.İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi	A	0.020	0.255	0.936
			B	0.315	0.294	0.284
			D	0.304	0.385	0.430
			E	0.086	0.286	0.765
			F	0.398	0.262	0.130
			G	-0.136	0.273	0.619
			H	-1.270*	0.413	0.002
	Fakülte	D.İslami İlimler Fakültesi	A	-0.284	0.364	0.436
			B	0.011	0.392	0.977
			C	-0.304	0.385	0.430
			E	-0.218	0.386	0.571
			F	0.094	0.369	0.800
			G	-0.440	0.376	0.243
			H	-1.574*	0.488	0.001
	Fakülte	E.İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi	A	-0.065	0.257	0.800
			B	0.230	0.296	0.437
			C	-0.086	0.286	0.765
			D	0.218	0.386	0.571
			F	0.312	0.264	0.237
			G	-0.221	0.274	0.420
			H	-1.356*	0.415	0.001
	Fakülte	F.Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	A	-0.377	0.231	0.102
			B	-0.082	0.273	0.763
			C	-0.398	0.262	0.130
			D	-0.094	0.369	0.800
			E	-0.312	0.264	0.237
			G	-0.533*	0.250	0.033
			H	-1.668*	0.399	0.000

Değişkenler	Fakülte (I)	Fakülte (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Fakülte	G.Sağlık Bilimleri Fakültesi	A	0.156	0.243	0.520
		B	0.451	0.283	0.112
		C	0.136	0.273	0.619
		D	0.440	0.376	0.243
		E	0.221	0.274	0.420
		F	0.533*	0.250	0.033
		H	-1.135*	0.406	0.005
Fakülte	H.Spor Bilimleri Fakültesi	A	1.291*	0.584	0.001
		B	1.585*	0.623	0.000
		C	1.270*	0.613	0.002
		D	1.574*	0.723	0.001
		E	1.356*	0.615	0.001
		F	1.668*	0.591	0.000
		G	1.135*	0.602	0.005

Tablo 4.123. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,19$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,291)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,89$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,585)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık

spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=10,21$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,270)$; $p = 0,002 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,90$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,574)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,12$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,356)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim

gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,81$) ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,34$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-0,533)$; $p = 0,033 < 0,05$]. Elde edilen farklılık sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,81$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,668)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,34$) ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 11,48$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,135)$; $p = 0,005 < 0,01$]. Elde edilen

farklılık spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile hukuk fakültesi, insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile insan ve toplum bilimleri fakültesi, islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesi, işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesi, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında; işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.3.2.4. AGNO Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.124: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F) p Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A. 2.00' ın Altı	40	56.85	12.861	2.034	4	224.009	A<D
	B. 2.00 - 2.49	162	60.27	10.954	0.861			A<E
	C. 2.50 - 2.99	305	61.03	10.434	0.597			B<D
	D. 3.00 - 3.49	367	63.50	8.981	0.469			B<E
	E. 3.50 - 4.00	182	64.84	9.276	0.688			C<D
	Toplam	1056	62.27	10.118	0.311			C<E
							9.046	0.000

Tablo 4.124. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,001<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 224,009) = 9,046$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda AGNO puanının kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 56,85$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,27$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,03$), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,50$), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=64,84$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,001<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren Games Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.125: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	AGNO Puanı (I)	AGNO Puanı (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	AGNO Puanı	A.2.00'ın Altı	B	-3.415	2.208	0.537
			C	-4.183	2.119	0.295
			D	-6.646*	2.087	0.021
			E	-7.991*	2.147	0.004
	AGNO Puanı	B. 2.00-2.49	A	3.415	2.208	0.537
			C	-0.767	1.048	0.949
			D	-3.230*	0.980	0.010
			E	-4.575*	1.102	0.000
	AGNO Puanı	C.2.50-2.99	A	4.183	2.119	0.295
			B	0.767	1.048	0.949
			D	-2.463*	0.759	0.011
			E	-3.808*	0.911	0.000
	AGNO Puanı	D.3.00-3.49	A	6.646*	2.087	0.021
			B	3.230*	0.980	0.010
			C	2.463*	0.759	0.011
			E	-1.345	0.832	0.488
	AGNO Puanı	E.3.50-4.00	A	7.991*	2.147	0.004
			B	4.575*	1.102	0.000
			C	3.808*	0.911	0.000
			D	1.345	0.832	0.488

Tablo 4.125. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 56,85) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 63,50) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (-6,646); p = 0,021<0,05]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir.

Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00'in altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,00'in altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'in altında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 56,85$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 64,84$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-7,991)$; $p = 0,004 < 0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00'in altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,27$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,50$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,230)$; $p = 0,010 < 0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,27$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 64,84$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,575)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO

puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,03$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=63,50$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,463)$; $p = 0,011 < 0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,03$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=64,84$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-3,808)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; AGNO puanı 2,00'ın altından olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler, AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,49-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.126: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F)	p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.2.00' in Altı	40	37.08	8.040	1.271	4	224.229		
	B.2.00 - 2.49	162	38.70	6.997	0.550				A<E
	C.2.50 - 2.99	305	39.21	6.560	0.376				B<D
	D.3.00 - 3.49	367	40.64	5.787	0.302			6.600	B<E
	E.3.50 - 4.00	182	41.18	6.045	0.448				C<D
	Toplam	1056	39.89	6.425	0.198				C<E

Tablo 4.126. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,001 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 224,229) = 6,600$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda AGNO puanının kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00' in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 37,08$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,70$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,21$), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,64$), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 41,18$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle

hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,001<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren Games Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.127: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	AGNO Puanı (I)	AGNO Puanı (J)	$\bar{x}(I) - \bar{x}(J)$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	AGNO Puanı	A.2.00'in Altı	B	-1.629	1.385	0.765
			C	-2.135	1.326	0.498
			D	-3.563	1.307	0.066
			E	-4.106*	1.348	0.029
	AGNO Puanı	B. 2.00-2.49	A	1.629	1.385	0.765
			C	-0.506	0.666	0.942
			D	-1.934*	0.627	0.019
			E	-2.478*	0.709	0.005
	AGNO Puanı	C.2.50-2.99	A	2.135	1.326	0.498
			B	0.506	0.666	0.942
			D	-1.428*	0.482	0.026
			E	-1.971*	0.585	0.007
	AGNO Puanı	D.3.00-3.49	A	3.563	1.307	0.066
			B	1.934*	0.627	0.019
			C	1.428*	0.482	0.026
			E	-0.544	0.540	0.853
	AGNO Puanı	E.3.50-4.00	A	4.106*	1.348	0.029
			B	2.478*	0.709	0.005
			C	1.971*	0.585	0.007
			D	0.544	0.540	0.853

Tablo 4.127. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası

post-hoc tekniği olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 37,08$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 41,18$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-4,106)$; $p = 0,029 < 0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 38,70$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,64$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-1,934)$; $p = 0,019 < 0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 38,70$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 41,18$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (-2,478)$; $p = 0,005 < 0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 39,21$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,64$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,428)$; $p = 0,026<0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 39,21$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 41,18$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,971)$; $p = 0,007<0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında; AGNO puanı 2,00'ın altından olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler, AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,49-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.128: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F)	p Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A.2.00' in Altı	40	19.78	5.664	0.895	4	225.160		A<D
	B.2.00 - 2.49	162	21.56	4.890	0.384				A<E
	C.2.50 - 2.99	305	21.82	4.816	0.276				B<D
	D.3.00 - 3.49	367	22.86	4.222	0.220				B<E
	E.3.50 - 4.00	182	23.66	4.268	0.316				C<D
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143				C<E

Tablo 4.128. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,009 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 225,160) = 9,249$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda AGNO puanının kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 19,78$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,56$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,82$), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,86$), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,66$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle

hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,009<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren Games Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.129: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	AGNO Puanı (I)	AGNO Puanı (J)	$\bar{x}(I) - \bar{x}(J)$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	AGNO Puanı	A.2.00'ın Altı	B	-1.787	0.974	0.365
			C	-2.048	0.937	0.203
			D	-3.083*	0.922	0.014
			E	-3.884*	0.950	0.001
	AGNO Puanı	B. 2.00-2.49	A	1.787	0.974	0.365
			C	-0.261	0.473	0.982
			D	-1.297*	0.443	0.030
			E	-2.098*	0.498	0.000
	AGNO Puanı	C.2.50-2.99	A	2.048	0.937	0.203
			B	0.261	0.473	0.982
			D	-1.035*	0.353	0.029
			E	-1.836*	0.420	0.000
	AGNO Puanı	D.3.00-3.49	A	3.083*	0.922	0.014
			B	1.297*	0.443	0.030
			C	1.035*	0.353	0.029
			E	-0.801	0.386	0.232
	AGNO Puanı	E.3.50-4.00	A	3.884*	0.950	0.001
			B	2.098*	0.498	0.000
			C	1.836*	0.420	0.000
			D	0.801	0.386	0.232

Tablo 4.129. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası

post-hoc tekniği olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 19,78$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,86$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-3,083)$; $p = 0,014<0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 19,78$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,66$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-3,884)$; $p = 0,001<0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,56$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,86$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,297)$; $p = 0,030<0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,56$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,66$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-2,098)$; $p = 0,000<0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,00-2,49 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,82$) ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,86$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,035)$; $p = 0,029<0,05$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,82$) ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,66$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,836)$; $p = 0,000<0,01$]. Elde edilen farklılık AGNO puanı 3,50-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin, AGNO puanı 2,50-2,99 altında olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; AGNO puanı 2,00'ın altından olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan

öğrenciler, AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler arasında; AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,49-4,00 arasında olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.130: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Ölçek Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.2.00' in Altı	40	55.53	9.698	1.533	G. Arası	304.103	4	76.026
	B.2.00 - 2.49	162	55.46	9.702	0.762	G. İçi	90664.851	1051	86.265
	C.2.50 - 2.99	305	56.31	9.438	0.540	Toplam	90968.955	1055	
	D.3.00 - 3.49	367	56.99	9.104	0.475				0.881
	E.3.50 - 4.00	182	56.37	8.928	0.662				0.474
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286				-

Tablo 4.130. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların AGNO Puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,914 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051) = 0,881$; $p = 0,474 > 0.05$]. Bu durumda AGNO puanının yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,53$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,46$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,31$), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan

üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 56,99$), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 56,37$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğine göre AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.131: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Ölçek Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F)	p Fark
A. 2.00' ın Altı	40	59.68	12.078	1.910	4	227.729		
B. 2.00 - 2.49	162	59.75	10.394	0.817				
C. 2.50 - 2.99	305	60.79	11.269	0.645				
D. 3.00 - 3.49	367	61.64	10.148	0.530				
E. 3.50 - 4.00	182	62.35	9.725	0.721				
Toplam	1056	61.15	10.544	0.324				

Tablo 4.131. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,033<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 227,729) = 1,846$; $p = 0,121> 0.05$]. Bu durumda AGNO puanının genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,68$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,75$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite

öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 60,79), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 61,64), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 62,35) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeğine göre AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.132: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.2.00' in Altı	40	32.00	7.828	1.238	G. Arası	356.041	4	89.010	
	B.2.00 - 2.49	162	31.76	7.064	0.555	G. İçi	50089.652	1051	47.659	
	C.2.50 - 2.99	305	32.86	7.195	0.412	Toplam	50445.693	1055		1.868 0.114 -
	D.3.00 - 3.49	367	33.17	6.628	0.346					
	E.3.50 - 4.00	182	33.58	6.587	0.488					
	Toplam	1056	32.89	6.915	0.213					

Tablo 4.132. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,072>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051) = 1,868$; $p = 0,114>0.05$]. Bu durumda AGNO puanının başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00' in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 32,00), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 31,76), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite

öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,86$), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,17$), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,58$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 1(başlama) alt boyut puanlarına göre AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.133: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A.2.00' in Altı	40	17.75	3.760	0.595	G. Arası	34.418	4	8.604	
	B.2.00 - 2.49	162	18.10	3.608	0.284	G. İçi	13107.578	1051	12.472	
	C.2.50 - 2.99	305	17.90	3.775	0.216	Toplam	13141.996	1055		0.690 0.599 -
	D.3.00 - 3.49	367	18.31	3.456	0.180					
	E.3.50 - 4.00	182	18.22	3.114	0.231					
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109					

Tablo 4.133. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,079 >0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051) = 0,690$; $p = 0,599 >0.05$]. Bu durumda AGNO puanının yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,75$), AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,10$), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite

öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 17,90), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 18,31), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 18,22) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına göre AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.134: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının AGNO Puanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar)	A.2.00' ın Altı	40	9.93	2.526	0.399	G. Arası	46.458	4	11.614			
	B.2.00 - 2.49	162	9.89	2.460	0.193	G. İçi	5816.079	1051	5.534			
	C.2.50 - 2.99	305	10.03	2.401	0.137	Toplam	5862.537	1055		2.099	0.079	-
	D.3.00 - 3.49	367	10.16	2.224	0.116							
	E.3.50 - 4.00	182	10.55	2.387	0.177							
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073							

Tablo 4.134. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,391>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051) = 2,099$; $p = 0,079>0.05$]. Bu durumda AGNO puanının sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre AGNO puanı 2,00'ın altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 9,93), AGNO puanı 2,00 –

2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 9,89), AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 10,03), AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 10,16), AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 10,55) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına göre AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

4.3.2.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.135: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Ölçek Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A.Okuryazar değil - Okuryazar - İlkokul	384	63.34	9.749	0.497	G. Arası	1487.778	3	495.926
	B.Ortaokul	199	63.31	10.318	0.731	G. İçi	106519.843	1052	101.255
	C. Lise	305	60.81	9.755	0.559	Toplam	108007.621	1055	
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	61.23	10.973	0.847				
	Toplam	1056	62.27	10.118	0.311				
									4.898 0.002 A>C A>D B>C B>D

Tablo 4.135. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,108>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri

kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,898$; $p = 0,002 < 0.01$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=63,34$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,31$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,81$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,23$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene’s testinin anlamlılığı ($p= 0,108 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.136: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi (I)	Anne Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Anne Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	0.037	0.879	0.966
			C	2.534*	0.772	0.001
			D	2.112*	0.931	0.023
	Anne Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	-0.037	0.879	0.966
			C	2.497*	0.917	0.007
			D	2.074*	1.054	0.049
	Anne Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-2.534*	0.772	0.001
			B	-2.497*	0.917	0.007
			D	-0.422	0.967	0.662
	Anne Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	A	-2.112*	0.931	0.023
			B	-2.074*	1.054	0.049
			C	0.422	0.967	0.662

Tablo 4.136. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,34$) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,81$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (2,534)$; $p = 0,001<0,01$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,34$) ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,23$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (2,112)$; $p = 0,023<0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,31$) ile anne eğitim düzeyi lise olan

öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,81$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (2,497)$; $p = 0,007 < 0,01$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,31$) ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,23$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (2,074)$; $p = 0,049 < 0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökuller olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.137: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - ilkökuller	384	40.55	6.276	0.320	G. Arası	491.545	3	163.848	4.003 0.008 A>C A>D B>C
	B.Ortaokul	199	40.37	6.397	0.453	G. İçi	43062.045	1052	40.934	
	C. Lise	305	39.03	6.299	0.361	Toplam	43553.590	1055		

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x
D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	39.35	6.839	0.528
Toplam	1056	39.89	6.425	0.198

Tablo 4.137. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,472 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,003$; $p = 0,008 < 0.01$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,55$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,37$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,03$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,35$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,472 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.138: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi (I)	Anne Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Anne Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	0.183	0.559	0.744
			C	1.525*	0.491	0.002
			D	1.209*	0.592	0.041
	Anne Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	-0.183	0.559	0.744
			C	1.342*	0.583	0.022
			D	1.027	0.670	0.126
	Anne Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-1.525*	0.491	0.002
			B	-1.342*	0.583	0.022
			D	-0.316	0.615	0.608
	Anne Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	A	-1.209*	0.592	0.041
			B	-1.027	0.670	0.126
			C	0.316	0.615	0.608

Tablo 4.138. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 40,55) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 39,03) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (1,525); p = 0,002<0,01]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,55$) ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 39,35$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,209)$; $p = 0,041 < 0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,37$) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 39,03$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,342)$; $p = 0,022 < 0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.139: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A.Okuryazar değil - Okuryazar - İlkokul	384	22.79	4.520	0.231	G. Arası	276.006	3	92.002	
	B.Ortaokul	199	22.93	4.574	0.324	G. İçi	22551.198	1052	21.436	
	C. Lise	305	21.78	4.568	0.262	Toplam	22827.204	1055		4.292 0.005 A>C A>D B>C B>D
	D.Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	21.89	5.040	0.389					
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143					

Tablo 4.139. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,233 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,292$; $p = 0,005 < 0.01$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,79$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,93$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,78$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,89$)

olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,233>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.140: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi (I)	Anne Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Anne Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	-0.146	0.404	0.719
			C	1.009*	0.355	0.005
			D	0.902*	0.428	0.035
	Anne Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	0.146	0.404	0.719
			C	1.154*	0.422	0.006
			D	1.048*	0.485	0.031
	Anne Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-1.009*	0.355	0.005
			B	-1.154*	0.422	0.006
			D	-0.107	0.445	0.811
	Anne Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	A	-0.902*	0.428	0.035
			B	-1.048*	0.485	0.031
			C	0.107	0.445	0.811

Tablo 4.140. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda; Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,79$) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,78$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,009)$; $p = 0,005 < 0,01$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,79$) ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,89$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (0,902)$; $p = 0,035 < 0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,93$) ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,78$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,154)$; $p = 0,006 < 0,01$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü

(yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,93$) ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,89$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,048)$; $p = 0,031 < 0,05$]. Elde edilen farklılık anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.141: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh _x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Ölçek Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - İlkokul	384	56.73	9.193	0.469	G. Arası	449.547	3	149.849
	B.Ortaokul	199	57.29	9.226	0.654	G. İçi	90519.407	1052	86.045
	C. Lise	305	55.50	9.121	0.522	Toplam	90968.955	1055	
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	56.20	9.792	0.755				1.742
									0.157
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286				-

Tablo 4.141. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,580 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,742$; $p = 0,157 > 0.05$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,73$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 57,29$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,50$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,20$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına göre anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.142: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Genel Özyeterlilik)	A.Okuryazar											
	değil-Okuryazar - İlkokul	384	61.28	10.527	0.537	G. Arası	62.587	3	20.862			
	B.Ortaokul	199	61.40	10.904	0.773	G. İçi	117229.253	1052	111.435			
	C. Lise	305	61.11	10.406	0.596	Toplam	117291.840	1055		0.187	0.905	-
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	60.64	10.476	0.808							
	Toplam	1056	61.15	10.544	0.324							

Tablo 4.142. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,973>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,187$; $p = 0,905 > 0.05$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkököl olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,28$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,40$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,11$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=60,64$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.143: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - İlkokul	384	32.897	1320.364		G. Arası	74.769	3	24.923			
	B.Ortaokul	199	33.056	8900.488		G. İçi	50370.925	1052	47.881			
	C. Lise	305	33.116	6660.382		Toplam	50445.693	1055				
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans –Doktora)	168	32.326	9120.533						0.521	0.668	-
	Toplam	384	32.897	1320.364								

Tablo 4.143. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,692>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,521$; $p = 0,668 > 0.05$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,89$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,05$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,11$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,32$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 1(başlama) alt boyut puanlarına göre anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.144: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - İlkokul	384	18.25	3.362	0.172	G. Arası	13.421	3	4.474	0.358	0.783	-
	B.Ortaokul	199	18.10	3.799	0.269	G. İçi	13128.576	1052	12.480			
	C. Lise	305	17.97	3.647	0.209	Toplam	13141.996	1055				

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x
D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	168	18.14	3.371	0.260
Toplam	1056	18.12	3.529	0.109

Tablo 4.144. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,346>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,358$; $p = 0,783 > 0.05$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,25$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,10$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,97$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,14$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına göre anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.145: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F) p	Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	384	10.14	2.316	0.118	3	479.816		
	B. Ortaokul	199	10.25	2.578	0.183				
	C. Lise	305	10.04	2.264	0.130			0.360	0.782
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans –Doktora)	168	10.19	2.357	0.182				-
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073				

Tablo 4.145. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası -ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası -ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,025<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası) alt boyutu puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 479,816) = 0,360$; $p = 0,782 > 0.05$]. Bu durumda anne eğitim düzeyinin sürdürme çabası- ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,14$), anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,25$), anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,04$), anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,19$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına göre anne eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği

için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

4.3.2.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.146: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - İlkokul	221	63.30	9.674	0.651	G. Arası	1499.418	3	499.806			
	B. Ortaokul	217	63.03	10.311	0.700	G. İçi	106508.203	1052	101.244			A>D
	C. Lise	309	62.83	9.955	0.566	Toplam	108007.621	1055		4.937	0.002	B>D
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	60.43	10.262	0.584							C>D
	Toplam	1056	62.27	10.118	0.311							

Tablo 4.146. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,663 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,937$; $p = 0,002 < 0.01$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 63,30$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan

üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,03$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,83$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,43$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene’s testinin anlamlılığı ($p= 0,663>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.147: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi (I)	Baba Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Baba Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	0.266	0.962	0.782
			C	0.467	0.886	0.598
			D	2.865*	0.886	0.001
	Baba Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	-0.266	0.962	0.782
			C	0.201	0.891	0.822
			D	2.599*	0.891	0.004
	Baba Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-0.467	0.886	0.598
			B	-0.201	0.891	0.822
			D	2.398*	0.810	0.003
	Baba Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	A	-2.865*	0.886	0.001
			B	-2.599*	0.891	0.004
			C	-2.398*	0.810	0.003

Tablo 4.147. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,30$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,43$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (2,865)$; $p = 0,001<0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,03$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,43$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (2,599)$; $p = 0,004<0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,83$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,43$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (2,398)$; $p = 0,003<0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkököl olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.148: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.Okuryazar değil-Okuryazar - İlkokul	221	40.49	6.182	0.416	G. Arası	506.416	3	168.805	
	B. Ortaokul	217	40.43	6.483	0.440	G. İçi	43047.174	1052	40.919	A>D
	C. Lise	309	40.13	6.367	0.362	Toplam	43553.590	1055		B>D
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	38.83	6.516	0.371					C>D
	Toplam	1056	39.89	6.425	0.198					
										4.125 0.006

Tablo 4.148. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,866 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,125; p = 0,006 < 0.01$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen

bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,49$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,43$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,13$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 38,83$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene’s testinin anlamlılığı ($p= 0,866 >0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.149: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi (I)	Baba Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Baba Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	0.060	0.611	0.922
			C	0.356	0.564	0.528
			D	1.657*	0.564	0.003
	Baba Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	-0.060	0.611	0.922
			C	0.296	0.567	0.602
			D	1.597*	0.567	0.005
	Baba Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-0.356	0.564	0.528
			B	-0.296	0.567	0.602
			D	1.301*	0.515	0.012
	Baba Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	A	-1.657*	0.564	0.003
			B	-1.597*	0.567	0.005
			C	-1.301*	0.515	0.012

Tablo 4.149. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,49$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,83$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,657)$; $p = 0,003 < 0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,43$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,83$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,597)$; $p = 0,005 < 0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,13$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,83$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

[$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,301)$; $p = 0,012 < 0,05$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.150: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	221	22.81	4.482	0.302	G. Arası	270.220	3	90.073	
	B. Ortaokul	217	22.60	4.777	0.324	G. İçi	22556.984	1052	21.442	
	C. Lise	309	22.70	4.536	0.258	Toplam	22827.204	1055		4.201 0.006 A>D B>D C>D
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	21.60	4.723	0.269					
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143					

Tablo 4.150. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,810 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının

eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3, 1052) = 4,201$; $p = 0,006 < 0.01$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,81$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,60$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,70$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,60$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene’s testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene’s testinin anlamlılığı ($p = 0,810 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.151: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi (I)	Baba Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Baba Eğitim Düzeyi	A.Okuryazar Değil-Okuryazar – İlkokul	B	0.206	0.443	0.641
			C	0.111	0.408	0.786
			D	1.208*	0.408	0.003
	Baba Eğitim Düzeyi	B. Ortaokul	A	-0.206	0.443	0.641
			C	-0.095	0.410	0.816
			D	1.002*	0.410	0.015
	Baba Eğitim Düzeyi	C. Lise	A	-0.111	0.408	0.786
			B	0.095	0.410	0.816
			D	1.097*	0.373	0.003

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi (I)	Baba Eğitim Düzeyi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Baba Eğitim Düzeyi	D. Lisans ve	A	-1.208*	0.408	0.003
	Lisansüstü (Yüksek B	B	-1.002*	0.410	0.015
	Lisans – Doktora)	C	-1.097*	0.373	0.003

Tablo 4.151. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 22,81) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 21,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (1,208); p = 0,003<0,01]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 22,60) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 21,60) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$ = (1,002); p = 0,015<0,05]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-

doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,70$) ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,60$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (1,097)$; $p = 0,003 < 0,01$]. Elde edilen farklılık baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökuller ile baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.152: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	221	56.71	9.896	0.666	G. Arası	126.459	3	42.153	
	B. Ortaokul	217	56.47	8.758	0.595	G. İçi	90842.496	1052	86.352	
	C. Lise	309	56.64	9.066	0.516	Toplam	90968.955	1055		
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	55.87	9.435	0.537					0.488
										0.691
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286					-

Tablo 4.152. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,592 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 0,488$; $p = 0,691 > 0.05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,71$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,47$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,64$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,87$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına göre baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.153: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Genel Özyeterlilik)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - ilkokul	221	61.20	11.1390.749	G. Arası	802.183	3	267.394				
	B. Ortaokul	217	61.79	10.7780.732	G. İçi	116489.657	1052	110.732				
	C. Lise	309	61.96	10.2040.580	Toplam	117291.840	1055					

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x
D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	59.87	10.1980.580	
Toplam	105661.15		10.5440.324	

Tablo 4.153. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,166>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 2,415$; $p = 0,065 > 0.05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkökul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,20$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,79$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,96$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,87$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.154: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	221	33.12	7.490	0.504	G. Arası	298.488	3	99.496	
	B.Ortaokul	217	33.29	6.582	0.447	G. İçi	50147.205	1052	47.668	
	C. Lise	309	33.27	6.751	0.384	Toplam	50445.693	1055		2.087 0.100
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	32.07	6.840	0.389					-
	Toplam	1056	32.89	6.915	0.213					

Tablo 4.154. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,191 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 2,087$; $p = 0,100 > 0.05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkököl olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 33,12$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 33,29$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 33,27$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,07$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 1(başlama) alt boyut

puanlarına göre baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.155: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	221	18.11	3.574	0.240	G. Arası	43.557	3	14.519		
	B.Ortaokul	217	18.32	3.736	0.254	G. İçi	13098.439	1052	12.451		
	C. Lise	309	18.28	3.317	0.189	Toplam	13141.996	1055		1.166	0.322
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	17.83	3.551	0.202						-
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109						

Tablo 4.155. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,171 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 1,166$; $p = 0,322 > 0.05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=18,11$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan

üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 18,32), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 18,28), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 17,83) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına göre baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.156: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar)	A.Okuryazar değil – Okuryazar - İlkokul	221	9.97	2.454	0.165	G. Arası	38.588	3	12.863			
	B.Ortaokul	217	10.17	2.441	0.166	G. İçi	5823.948	1052	5.536			
	C. Lise	309	10.41	2.293	0.130	Toplam	5862.537	1055		2.323	0.073	-
	D. Lisans ve Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora)	309	9.97	2.275	0.129							
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073							

Tablo 4.156. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,238 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut

puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 1052) = 2,323$; $p = 0,073 > 0.05$]. Bu durumda baba eğitim düzeyinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,97$), baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,17$), baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,41$), baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (Yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,97$), olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına göre baba eğitim düzeyi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir.

4.3.2.7. Aile Tutumu Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.157: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	A.Baskıcı - Otoriter	184	61.74	10.26	20.757	G. Arası	833.700	2	416.850	4.096 0.017 B>C
	B.Demokratik	668	62.90	9.798	0.379		107173.922	1053	101.780	
	C.Kararsız - Dengesiz	204	60.68	10.84	30.759	Toplam	108007.621	1055		
	Toplam	1056	62.27	10.11	80.311					

Tablo 4.157. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,482 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu

sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2, 1053) = 4,096$; $p = 0,017 < 0.05$]. Bu durumda aile tutumunun kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}=61,74$), aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,90$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,68$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,482 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.158: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Aile Tutumu (I)	Aile Tutumu (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Aile Tutumu	A.Baskıcı-Otoriter	B	-1.155	0.840	0.169
			C	1.068	1.026	0.298
	Aile Tutumu	B.Demokratik	A	1.155	0.840	0.169
			C	2.223*	0.807	0.006
	Aile Tutumu	C.Kararsız - Dengesiz	A	-1.068	1.026	0.298
			B	-2.223*	0.807	0.006

Tablo 4.158. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,90$) ile aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,68$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (2,223)$; $p = 0,006 < 0,01$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu kararsız - dengesiz olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu baskıcı- otoriter olan öğrenciler arasında; aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrenciler ile aile tutumu baskıcı- otoriter olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.159: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.Baskıcı - Otoriter	184	39.536	3570.469	G. Arası	117.267	2	58.633		
	B.Demokratik	668	40.146	3460.246	G. İçi	43436.323	1053	41.250		
	C.Kararsız - Dengesiz	204	39.396	7260.471	Toplam	43553.590	1055		1.421	0.242 -
	Toplam	1056	39.896	4250.198						

Tablo 4.159. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların

aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,423 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 1053) = 1,421; p = 0,242 > 0.05$]. Bu durumda aile tutumunun kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,53$), aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,14$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,39$) olarak bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (Kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına göre aile tutumu değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.160: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F)	p Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A. Baskıcı - Otoriter	184	22.22	4.839	0.357	2	353.104	7.111	0.001 B>C
	B. Demokratik	668	22.76	4.394	0.170				
	C. Kararsız – Dengesiz	204	21.29	5.119	0.358				
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143				

Tablo 4.160. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile

tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,049 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2, 353,104) = 7,111; p = 0,001 < 0.01$]. Bu durumda aile tutumunun kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,22$), aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,76$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,29$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,049 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren Games Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.161: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Aile Tutumu (I)	Aile Tutumu (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Aile Tutumu	A.Baskıcı- Otoriter	B	-0.543	0.395	0.356
			C	0.928	0.506	0.159
	Aile Tutumu	B.Demokratik	A	0.543	0.395	0.356
			C	1.471*	0.397	0.001
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Aile Tutumu	C.Kararsız - Dengesiz	A	-0.928	0.506	0.159
			B	-1.471*	0.397	0.001

Tablo 4.161. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,76$) ile aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,29$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (1,471)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu kararsız - dengesiz olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu baskıcı- otoriter olan öğrenciler arasında; aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrenciler ile aile tutumu baskıcı- otoriter olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.162: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.Baskıcı - Otoriter	184	56.29	8.760	0.646	G. Arası	166.203	2	83.102	0.964	0.382	-
	B.Demokratik	668	56.66	9.189	0.356	G. İçi	90802.751	1053	86.232			
	C.Kararsız - Dengesiz	204	55.64	10.036	0.703	Toplam	90968.955	1055				
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286							

Tablo 4.162. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,222 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 1053) = 0,964$; $p = 0,382 > 0.05$]. Bu durumda aile tutumunun yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,29$) aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 56,66$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 55,64$) olarak bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına göre aile tutumu değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.163: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Genel Özyeterlilik)	A.Baskıcı - Otoriter	184	59.99	10.77	70.795	G. Arası G. İçi Toplam	1552.190	2	776.095	7.061 0.001 A<B B>C
	B.Demokratik	668	62.06	10.03	20.388		115739.650	1053	109.914	
	C.Kararsız - Dengesiz	204	59.23	11.60	90.813		117291.840	1055		
	Toplam	1056	61.15	10.54	40.324					

Tablo 4.163. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,085>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2, 1053) = 7,061$; $p = 0,001 < 0.01$]. Bu durumda aile tutumunun genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,99$) aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,06$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,23$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,085>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.164: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Aile Tutumu (I)	Aile Tutumu (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Aile Tutumu	A. Baskıcı - Otoriter	B	-2.067*	0.873	0.018
			C	0.764	1.066	0.474
	Aile Tutumu	B. Demokratik	A	2.067*	0.873	0.018
			C	2.831*	0.839	0.001
	Aile Tutumu	C. Kararsız - Dengesiz	A	-0.764	1.066	0.474
			B	-2.831*	0.839	0.001

Tablo 4.164. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında aile tutumu baskıcı –otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu demokratik olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu baskıcı – otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,99$) ile aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,06$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,067)$; $p = 0,018 < 0,05$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu baskıcı otoriter olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,06$) ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 59,23$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (2,831)$; $p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu kararsız-dengesiz olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında; aile tutumu baskıcı-otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.165: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.Baskıcı - Otoriter	184	32.20	7.0910	523	G. Arası	607.059	2	303.530		
	B.Demokratik	668	33.46	6.6730	258	G. İçi	49838.634	1053	47.330		
	C.Kararsız - Dengesiz	204	31.67	7.3390	514	Toplam	50445.693	1055		6.413	0.002 A<B B>C
	Toplam	1056	32.89	6.9150	213						

Tablo 4.165. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,408 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2, 1053)= 6,413$; $p = 0,002 < 0.01$]. Bu durumda aile tutumunun başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,20$) aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,46$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 31,67$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,408 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi

uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.166: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Aile Tutumu (I)	Aile Tutumu (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama)	Aile Tutumu	A. Baskıcı - Otoriter	B	-1.255*	0.573	0.029
			C	0.534	0.699	0.445
	Aile Tutumu	B. Demokratik	A	1.255*	0.573	0.029
			C	1.790*	0.550	0.001
	Aile Tutumu	C. Kararsız - Dengesiz	A	-0.534	0.699	0.445
			B	-1.790*	0.550	0.001

Tablo 4.166. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında aile tutumu baskıcı –otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu demokratik olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu baskıcı – otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 32,20$) ile aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,46$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,255)$; $p= 0,029<0,05$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu baskıcı otoriter olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 33,46$) ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 31,67$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (1,790)$];

$p = 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu kararsız-dengesiz olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik başlama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin başlama alt boyutu puanlarında; aile tutumu baskıcı-otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.167: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A.Baskıcı - Otoriter	184	17.66	3.661	0.270	G. Arası	117.600	2	58.800			
	B.Demokratik	668	18.38	3.371	0.130	G. İçi	13024.396	1053	12.369			
	C.Kararsız - Dengesiz	204	17.71	3.838	0.269	Toplam	13141.996	1055		4.754	0.009	A<B B>C
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109							

Tablo 4.167. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,086 > 0,05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2, 1053) = 4,754$; $p = 0,009 < 0,01$]. Bu durumda aile tutumunun yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,66$) aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 18,38$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 17,71$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında

kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,086>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.168: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Aile Tutumu (I)	Aile Tutumu (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama)	Aile Tutumu	A. Baskıcı - Otoriter	B	-0.714*	0.293	0.015
			C	-0.043	0.358	0.905
	Aile Tutumu	B. Demokratik	A	0.714*	0.293	0.015
			C	0.671*	0.281	0.017
	Aile Tutumu	C. Kararsız - Dengesiz	A	0.043	0.358	0.905
			B	-0.671*	0.281	0.017

Tablo 4.168. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında aile tutumu baskıcı –otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu demokratik olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu baskıcı – otoriter olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,66$) ile aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,38$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-0,714)$; $p= 0,015<0,05$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile

tutumu baskıcı otoriter olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,38$) ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,71$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (0,671)$; $p = 0,017 < 0,05$]. Elde edilen farklılık aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin aile tutumu kararsız-dengesiz olan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik yılmama becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin yılmama alt boyutu puanlarında; aile tutumu baskıcı-otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.169: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar) Alt Boyut Puanlarının Aile Tutumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları					
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası-İsrar)	A.Baskıcı - Otoriter	184	10.13	2.373	0.175	G. Arası	21.377	2	10.688		
	B.Demokratik	668	10.23	2.306	0.089	G. İçi	5841.160	1053	5.547		
	C.Kararsız - Dengesiz	204	9.86	2.496	0.175	Toplam	5862.537	1055		1.927	0.146
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073						-

Tablo 4.169. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,738 > 0,05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği

koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 1053) = 1,927$; $p = 0,146 > 0.05$]. Bu durumda aile tutumunun sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,13$) aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 10,23$), aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 9,86$) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına göre aile tutumu değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

4.3.2.8. Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.170: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	ÖlçekGruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	A.0-1 Saat	290	60.10	10.937	0.642	G. Arası	2063.595	4	515.899			
	B.2-3 Saat	285	63.42	9.385	0.556	G. İçi	105944.026	105	1100.803			
	C.4-5 Saat	113	62.65	9.611	0.904	Toplam	108007.621	1055				A<B
	D.6 Saat ve Daha Fazla	39	64.69	10.129	1.622							A<C
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	62.76	9.895	0.546							A<D
	Çalışma											A<E
	Toplam	1056	62.27	10.118	0.311							

5.118
0.000

Tablo 4.170. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,175>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 1051) = 5,118; p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,10$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,42$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,65$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 64,69$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,76$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,175>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.171: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	A. 0-1 Saat	B	-3.318*	0.837	0.000
			C	-2.543*	1.113	0.023
			D	-4.589*	1.712	0.007
			E	-2.659*	0.809	0.001
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	B. 2-3 Saat	A	3.318*	0.837	0.000
			C	0.775	1.116	0.488
			D	-1.271	1.714	0.458
			E	0.658	0.812	0.418
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	C. 4-5 Saat	A	2.543*	1.113	0.023
			B	-0.775	1.116	0.488
			D	-2.046	1.865	0.273
			E	-0.117	1.095	0.915
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	D. 6 Saat ve Daha Fazla	A	4.589*	1.712	0.007
			B	1.271	1.714	0.458
			C	2.046	1.865	0.273
			E	1.929	1.700	0.257
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	A	2.659*	0.809	0.001
			B	-0.658	0.812	0.418
			C	0.117	1.095	0.915
			D	-1.929	1.700	0.257

Tablo 4.171. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,10$) ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 63,42$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

[$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,318)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 60,10$) ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 62,65$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,543)$; $p = 0,023 < 0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 60,10$) ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 64,69$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-4,589)$; $p = 0,007 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x} = 60,10$) ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan

öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 62,76$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,659)$; $p= 0,001 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında; genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.172: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	A.0-1 Saat	290	38.98	6.817	0.400	G. Arası	440.350	4	110.088	
	B.2-3 Saat	285	40.32	5.957	0.353	G. İçi	43113.240	1051	41.021	
	C.4-5 Saat	113	39.35	6.514	0.613	Toplam	43553.590	1055		
	D.6 Saat ve Daha Fazla	39	40.82	5.911	0.947					2.684
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	40.39	6.421	0.354					0.030
	Toplam	1056	39.89	6.425	0.198					A<B A<E

Tablo 4.172. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların

genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,097 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyutu genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 1051) = 2,684$; $p = 0,030 < 0.05$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 38,98$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,32$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 39,35$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,82$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 40,39$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,097 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılacak olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.173: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	A. 0-1 Saat	B	-1.336*	0.534	0.013
			C	-0.375	0.710	0.598
			D	-1.841	1.092	0.092
			E	-1.410*	0.516	0.006
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	B. 2-3 Saat	A	1.336*	0.534	0.013
			C	0.962	0.712	0.177
			D	-0.505	1.094	0.644
			E	-0.073	0.518	0.888
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	C. 4-5 Saat	A	0.375	0.710	0.598
			B	-0.962	0.712	0.177
			D	-1.467	1.189	0.218
			E	-1.035	0.698	0.139
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	D. 6 Saat ve Daha Fazla	A	1.841	1.092	0.092
			B	0.505	1.094	0.644
			C	1.467	1.189	0.218
			E	0.431	1.085	0.691
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	A	1.410*	0.516	0.006
			B	0.073	0.518	0.888
			C	1.035	0.698	0.139
			D	-0.431	1.085	0.691

Tablo 4.173. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1) puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin

puan ortalaması ($\bar{x}= 38,98$) ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,32$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,336)$; $p= 0,013<0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 38,98$) ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 40,39$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-1,410)$; $p = 0,006<0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme farkındalığı becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyutu puanlarında; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.174: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F) p	Fark
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	A. 0-1 Saat	290	21.12	5.123	0.301	4	219.427		
	B. 2-3 Saat	285	23.11	4.341	0.257				
	C. 4-5 Saat	113	23.29	4.039	0.380				
	D. 6 ve Daha Fazla Saat	39	23.87	4.601	0.737			8.555	A<B
	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	22.37	4.442	0.245			0.000	A<C A<D A<E
	Toplam	1056	22.38	4.652	0.143				

Tablo 4.174. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,026 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyutu genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 219,427) = 8,555$; $p = 0,000 < 0.01$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 21,12$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,11$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,29$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 23,87$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 22,37$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla

ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,026<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için varyansların eşit olmaması durumunda kullanılabilecek olan Games Howell post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren Games Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.175: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan Games Howell Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}(I) - \bar{x}(J)$	Sh_x	p
Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	A. 0-1 Saat	B	-1.981*	0.396	0.000
			C	-2.168*	0.485	0.000
			D	-2.748*	0.796	0.009
			E	-1.250*	0.388	0.012
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	B. 2-3 Saat	A	1.981*	0.396	0.000
			C	-0.187	0.459	0.994
			D	-0.767	0.780	0.862
			E	0.731	0.355	0.239
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	C. 4-5 Saat	A	2.168*	0.485	0.000
			B	0.187	0.459	0.994
			D	-0.580	0.829	0.956
			E	0.918	0.452	0.255
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	D. 6 Saat ve Daha Fazla	A	2.748*	0.796	0.009
			B	0.767	0.780	0.862
			C	0.580	0.829	0.956
			E	1.498	0.776	0.316
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	A	1.250*	0.388	0.012
			B	-0.731	0.355	0.239
			C	-0.918	0.452	0.255
			D	-1.498	0.776	0.316

Tablo 4.175. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,11$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,981)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,29$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,168)$; $p = 0,000 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin

puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 23,87$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-2,748)$; $p= 0,009 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 21,12$) ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 22,37$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-1,250)$; $p = 0,012 < 0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme yeterliği becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu puanlarında; genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.176: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F p Fark
Toplam (Yaşam Boyu Öğrenme)	A.0-1 Saat	290	55.58	9.661	0.567	G. Arası	664.354	4	166.088	
	B. 2-3 Saat	285	57.47	9.188	0.544	G. İçi	90304.601	1051	85.923	
	C. 4-5 Saat	113	55.67	8.983	0.845	Toplam	90968.955	1055		
	D.6 Saat ve Daha Fazla	39	57.82	7.729	1.238					1.933 0.103 -
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	56.27	9.248	0.510					
	Toplam	1056	56.40	9.286	0.286					

Tablo 4.176. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,378>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051)= 1,933$; $p= 0,103> 0.05$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 55,58$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 57,47$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 55,67$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 57,82$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 56,27$) olarak

bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına göre genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.177: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Toplam (Genel Özyeterlilik)	A.0-1 Saat	290	60.04	11.162	0.655	G. Arası	1084.891	4	271.223			
	B. 2-3 Saat	285	61.56	10.343	0.613	G. İçi	116206.949	105	1110.568			
	C. 4-5 Saat	113	61.50	9.672	0.910	Toplam	117291.840	1055				A<D
	D.6 Saat ve Daha Fazla	39	65.28	10.224	1.637					2,453	0,044	B<D
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	61.17	10.384	0.572							D>E
	Toplam	1056	61.15	10.544	0.324							

Tablo 4.177. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,167>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 1051)=2,453$; $p=0,044<0.05$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders

çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,04$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,56$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,50$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 65,28$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,17$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,167>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.178: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Toplam Ölçek	Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	A. 0-1 Saat	B	-1.520	0.877	0.083
			C	-1.463	1.166	0.210
			D	-5.241*	1.793	0.004
			E	-1.132	0.847	0.182
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	B. 2-3 Saat	A	1.520	0.877	0.083
			C	0.057	1.169	0.961
			D	-3.721*	1.795	0.038
			E	0.388	0.851	0.648
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	C. 4-5 Saat	A	1.463	1.166	0.210
			B	-0.057	1.169	0.961
			D	-3.778	1.953	0.053
			E	0.331	1.147	0.773
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	D. 6 Saat ve Daha Fazla	A	5.241*	1.793	0.004
			B	3.721*	1.795	0.038
			C	3.778	1.953	0.053
			E	4.109*	1.781	0.021

Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)}$	$\bar{x}_{(J)}$	Sh_x	p
Genel Olarak	E.Değişken	A	1.132		0.847	0.182
Günlük Ders	Bir Şekilde	B	-0.388		0.851	0.648
Çalışma Süresi	Çalışma	C	-0.331		1.147	0.773
		D	-4.109*		1.781	0.021

Tablo 4.178. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 60,04$) ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 65,28$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-5,241)$; $p = 0,004 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,56$) ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 65,28$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-3,721)$; $p = 0,038 < 0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük

2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 65,28$) ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 61,17$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)} - \bar{x}_{(2)} = (4,109)$; $p = 0,021 < 0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarında; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 4.179: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh _x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 1 (Başlama)	A.0-1 Saat	290	32.35	7.216	0.424	G. Arası	359.215	4	89.804			
	B. 2-3 Saat	285	33.06	6.971	0.413	G. İçi	50086.478	1051	47.656			
	C. 4-5 Saat	113	32.75	6.812	0.641	Toplam	50445.693	1055				
	D.6 Saat ve Daha Fazla	39	35.49	7.111	1.139					1.884	0.111	-
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	32.96	6.560	0.362							
	Toplam	1056	32.89	6.915	0.213							

Tablo 4.179. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,247 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 1051) = 1,884$; $p = 0,111 > 0.05$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,35$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 33,06$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,75$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 35,49$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x} = 32,96$) olarak

bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına göre genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.180: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						Robust Test of Equality of Means Sonuçları			
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	sd1	sd2	Welch (F) p	Fark
Faktör 2 (Yılmama)	A. 0-1 Saat	290	17.95	3.851	0.226	4	223.389		
	B. 2-3 Saat	285	18.22	3.463	0.205				
	C. 4-5 Saat	113	18.37	3.166	0.298				
	D. 6 ve Daha Fazla Saat	39	19.08	2.986	0.478			1.461	0.215
	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	17.99	3.461	0.191				-
	Toplam	1056	18.12	3.529	0.109				

Tablo 4.180. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,047<0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için Welch değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4, 223,389) = 1,461; p= 0,215> 0.05$]. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışmanın yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 17,95$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 18,22$), genel olarak günlük 4-5

saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 18,37), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 19,08), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}$ = 17,99) olarak bulunmuştur. Genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (sürdürme çabası -ısrar)alt boyut puanlarına göre genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplar arasında anlamlı bir fark görülmediği için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmemiştir.

Tablo 4.181: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, $\bar{x}$, SS ve Sh_x Değerleri						ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh_x	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr)	A.0-1 Saat	290	9.74	2.472	0.145	G. Arası	73.177	4	18.294			
	B. 2-3 Saat	285	10.28	2.307	0.137	G. İçi	5789.360	1051	5.508			
	C. 4-5 Saat	113	10.38	2.217	0.209	Toplam	5862.537	1055				
	D. 6 Saat ve Daha Fazla	39	10.72	2.247	0.360							
	E.Değişken Bir Şekilde Çalışma	329	10.22	2.323	0.128							
	Toplam	1056	10.14	2.357	0.073							
										3.321	0.010	A<B A<C A<D A<E

Tablo 4.181. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,526>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için F değeri kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4, 1051) = 3,321; p = 0,010<0.05$]. Bu durumda

genel olarak günlük ders çalışma süresinin sürdürme çabası- ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,74$), genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,28$), genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,38$), genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,72$), genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,22$) olmak üzere anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ANOVA sonrası tamamlayıcı post-hoc analizi tekniklerine geçilmiştir. Öncelikle hangi post-hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için Levene's testinde grup varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,526>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için varyansların eşit olması durumunda kullanılabilecek olan LSD post-hoc testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4.182: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr) Alt Boyut Puanlarının Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkeninde Yer Alan Gruplara Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası - Israr)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	A. 0-1 Saat	B	-0.539*	0.196	0.006
			C	-0.639*	0.260	0.014
			D	-0.977*	0.400	0.015
			E	-0.474*	0.189	0.012
	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	B. 2-3 Saat	A	0.539*	0.196	0.006
			C	-0.100	0.261	0.702
			D	-0.437	0.401	0.275
			E	0.065	0.190	0.733

Değişkenler	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (I)	Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi (J)	$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)}$	Sh _x	p
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	C. 4-5 Saat	A	0.639*	0.260	0.014
		B	0.100	0.261	0.702
		D	-0.337	0.436	0.439
		E	0.165	0.256	0.520
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	D. 6 Saat ve Daha Fazla	A	0.977*	0.400	0.015
		B	0.437	0.401	0.275
		C	0.337	0.436	0.439
		E	0.502	0.397	0.207
Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi	E. Değişken Bir Şekilde Çalışma	A	0.474*	0.189	0.012
		B	-0.065	0.190	0.733
		C	-0.165	0.256	0.520
		D	-0.502	0.397	0.207

Tablo 4.182. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası - ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc tekniği olan LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=9,74$) ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=10,28$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(I)} - \bar{x}_{(J)} = (-0,539)$; $p = 0,006 < 0,01$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası-ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,74$) ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,38$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-0,639)$; $p = 0,014<0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası -ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,74$) ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,72$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-0,977)$; $p = 0,015<0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası – ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 9,74$) ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}= 10,22$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\bar{x}_{(1)}- \bar{x}_{(2)}= (-0,474)$; $p = 0,012<0,05$]. Elde edilen farklılık genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerine göre daha fazla genel özyeterlilik sürdürme çabası -ısrar becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu puanlarında; genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat

arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat arasında ders çalışan öğrenciler, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında; genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.3.2.9. Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.183: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
					t	sd	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Evet	468	63.18	10.213	0.472	2.610	1054
	Hayır	588	61.55	9.992	0.412		
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Evet	468	40.30	6.416	0.297	1.870	1054
	Hayır	588	39.56	6.419	0.265		
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Evet	468	22.88	4.629	0.214	3.094	1054
	Hayır	588	21.99	4.635	0.191		

Tablo 4.183. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,371 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=63,18$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,55$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 2,610$; $p =$

0,009<0.01]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler kendi kendine öğrenme becerisini spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,723>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=40,30$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=39,56$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = 1,870$; $p = 0,062>0.05$]. Bu durumda sporun faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,881>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=22,88$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=21,99$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)}= 3,094$; $p= 0,002<0.01$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler kendi kendine öğrenme yeterliği becerisini (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.184: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Evet	468	57.16	9.575	0.443	2.393	1054	0.017
	Hayır	588	55.79	9.011	0.372			

Tablo 4.184. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,087>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=57,16$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=55,79$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 2,393$; $p= 0,017 <0.05$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerisini spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.185: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
					t	sd	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Evet	468 62.81	10.636	0.492	4.595	1054	0.000
	Hayır	588 59.84	10.290	0.424			
Faktör 1 (Başlama)	Evet	468 33.65	7.001	0.324	3.172	1054	0.002
	Hayır	588 32.29	6.792	0.280			
Faktör 2 (Yılmama)	Evet	468 18.79	3.558	0.164	5.523	1054	0.000
	Hayır	588 17.60	3.419	0.141			
Faktör 3(Sürdürme Çabası-İsrar)	Evet	468 10.38	2.346	0.108	2.950	1054	0.003
	Hayır	588 9.95	2.351	0.097			

Tablo 4.185. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,200>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=62,81$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=59,84$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 4,595$; $p = 0,000<0.01$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler genel özyeterlilik becerisini spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,408>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların

varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=33,65$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=32,29$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 3,172$; $p = 0,002 < 0.01$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler başlama becerisini (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun faktör 1 (başlama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,331 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=18,79$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=17,60$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 5,523$; $p = 0,000 < 0.01$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler yılmama becerisini (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,595 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanları spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=10,38$), spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen)

öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=9,95$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 2,950$; $p = 0,003 < 0.01$]. Elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, spor faaliyeti ile uğraşan öğrenciler sürdürme çabası – ısrar becerisini (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) spor faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sporun faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.2.10. Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Bulgular

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.186: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
					t	sd	p
Toplam (Kendi Kendine Öğrenme)	Evet	408	62.22	10.647	0.527	-0.115	810.331
	Hayır	648	62.30	9.779	0.384		
Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı)	Evet	408	40.03	6.801	0.337	0.548	803.592
	Hayır	648	39.80	6.180	0.243		
Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği)	Evet	408	22.20	4.889	0.242	-1.009	811.093
	Hayır	648	22.50	4.496	0.177		

Tablo 4.186. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p= 0,016 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olmadığı kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=62,22$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=62,30$) arasında anlamlı bir farklılık

görülmemiştir [$t_{(810,331)} = -0,115$; $p = 0,909 > 0.05$]. Bu durumda sanatın kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,010 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olmadığı kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=40,03$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=39,80$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(803,592)} = 0,548$; $p = 0,584 > 0.05$]. Bu durumda sanatın faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,013 < 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlanmadığı yani grupların homojen olarak dağılmadığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olmadığı kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=22,20$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=22,50$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(811,093)} = -1,009$; $p = 0,313 > 0.05$]. Bu durumda sanatın faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.187: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
						t	sd	p
Yaşam Boy Öğrenme	Evet	408	58.30	8.793	0.435	5.355	1054	0.000
	Hayır	648	55.20	9.393	0.369			

Tablo 4.187. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,343 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=58,30$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=55,20$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(1054)} = 5,355$; $p = 0,000 < 0.01$]. Elde edilen farklılık sanat faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifadeyle, sanat faaliyeti ile uğraşan öğrenciler yaşam boyu öğrenme becerisini sanat faaliyeti ile uğraşmayan öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Bu durumda sanatın yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.188: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Toplam ve Alt Boyutlar	Gruplar N	$\bar{x}$	SS	Sh _x	t testi		
					t	sd	p
Toplam (Genel Özyeterlilik)	Evet	408 61.23	10.420	0.516	0.180	1054	0.857
	Hayır	648 61.11	10.629	0.418			
Faktör 1 (Başlama)	Evet	408 32.71	7.045	0.349	-	1054	0.505
	Hayır	648 33.00	6.835	0.268			
Faktör 2 (Yılmama)	Evet	408 18.33	3.398	0.168	1.519	1054	0.129
	Hayır	648 17.99	3.606	0.142			
Faktör 3(Sürdürme Çabası – Israr)	Evet	408 10.18	2.366	0.117	0.488	1054	0.626
	Hayır	648 10.11	2.353	0.092			

Tablo 4.188. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,474>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=61,23$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=61,11$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = 0,180$; $p = 0,857 > 0.05$]. Bu durumda sanatın genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p=0,534>0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları sanat faaliyetiyle uğraşma

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=32,71$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=33,00$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = -0,667$; $p = 0,505 > 0.05$]. Bu durumda sanatın faktör 1 (başlama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,263 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=18,33$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=17,99$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = 1,519$; $p = 0,129 > 0.05$]. Bu durumda sanatın faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin Levene's testinin anlamlılığı ($p = 0,894 > 0.05$) düzeyinde bulunarak, grupların varyanslarının eşitliği koşulu sağlandığı yani grupların homojen olarak dağıldığı belirlendiği için tabloda grupların varyanslarının eşit olduğu kısımda yer alan değerler kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) alt boyut puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile ($\bar{x}=10,18$), sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}=10,11$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(1054)} = 0,488$; $p = 0,626 > 0.05$]. Bu durumda sanatın faktör 3 (sürdürme çabası – ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Nicel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.189: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları	Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları				x̄, SS ve N Değerleri		
		Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	x̄	SS	N
Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	r	1.00	.938**	.879**	.531**	62.27	10.118	1056
	Sig.		0.000	0.000	0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	r		1.00	.660**	.524**	39.89	6.425	1056
	Sig.			0.000	0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	r			1.00	.431**	22.38	4.652	1056
	Sig.				0.000			
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	r				1.00	56.40	9.286	1056
	Sig.							

Tablo 4.189. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,531$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme farkındalığı ve yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,524$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme yeterliği ve yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,431$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

4.3.4. Nicel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamhı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanlarının korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.



Tablo 4.190: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları	Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları							x̄, SS ve N Değerleri		
		Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	Genel Özyeterlilik Ölçeği (Toplam)	Başlama (Faktör 1)	Yılmama (Faktör 2)	Sürdürme Çabası – Israr (Faktör 3)	x̄	SS	N
Kendi Kendine Öğrenme (Toplam)	r	1.00	.938**	.879**	.553**	.423**	.512**	.465**	62.27	10.118	1056
	Sig.		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı (Faktör 1)	r		1.00	.660**	.475**	.359**	.457**	.388**	39.89	6.425	1056
	Sig.			0.000	0.000	0.000	0.000	0.000			
Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği (Faktör 2)	r			1.00	.546**	.424**	.481**	.476**	22.38	4.652	1056
	Sig.				0.000	0.000	0.000	0.000			
Genel Özyeterlilik Ölçeği (Toplam)	r				1.00	.916**	.831**	.543**	61.15	10.544	1056
	Sig.					0.000	0.000	0.000			
Başlama (Faktör 1)	r					1.00	.604**	.258**	32.89	6.915	1056
	Sig.						0.000	0.000			
Yılmama (Faktör 2)	r						1.00	.449**	18.12	3.529	1056
	Sig.							0.000			
Sürdürme Çabası – Israr (Faktör 3)	r							1.00	10.14	2.357	1056
	Sig.										

Tablo 4.190. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve alt boyutları puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,553$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik başlama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,423$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik yılmama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,512$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin

olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik sürdürme çabası – ısrar boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,465$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme farkındalığı ve genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,475$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme farkındalığı ve genel özyeterlilik başlama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,359$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme farkındalığı ve genel özyeterlilik yılmama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,457$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme

ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme farkındalığı ve genel özyeterlilik sürdürme çabası – ısrar boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0,388$, $p= 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme yeterliği ve genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,546$, $p= 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme yeterliği ve genel özyeterlilik başlama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,424$, $p= 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme yeterliği ve genel özyeterlilik yılmama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,481$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme yeterliği ve genel özyeterlilik sürdürme çabası – ısrar boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,476$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

4.3.5. Nicel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanlarının korelasyon analizi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.191: Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları	Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	Ölçek Toplamları ve Alt Boyutları					x̄, SS ve N Değerleri		
		Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	Genel Özyeterlilik Ölçeği (Toplam)	Başlama (Faktör 1)	Yılmama (Faktör 2)	Sürdürme Çabası – Israr (Faktör 3)	x̄	SS	N
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam)	r	1.00	.393**	.247**	.419**	.405**	56.40	9.286	1056
	Sig.		0.000	0.000	0.000	0.000			
Genel Özyeterlilik Ölçeği (Toplam)	r		1.00	.916**	.831**	.543**	61.15	10.544	1056
	Sig.			0.000	0.000	0.000			
Başlama (Faktör 1)	r			1.00	.604**	.258**	32.89	6.915	1056
	Sig.				0.000	0.000			
Yılmama (Faktör 2)	r				1.00	.449**	18.12	3.529	1056
	Sig.					0.000			
Sürdürme Çabası – Israr (Faktör 3)	r					1.00	10.14	2.357	1056
	Sig.								

Tablo 4.191. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,393$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik başlama boyutu arasında pozitif yönde, düşük seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,247$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin başlama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik yılmama boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,419$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin yılmama alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik sürdürme çabası – ısrar boyutu arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak

anlamalı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,405$, $p = 0,000 < 0.01$). Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeğinin sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı söylenebilir.

4.3.6. Nicel Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.192: Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordama Düzeylerini Belirlemek Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Katsayılar Tablosu Sonucu							Regresyon Analizi Model Özeti			ANOVA Sonuçları		
Bağımsız Değişken (Yordayan)	Bağımlı değişken (Yordanan)	B	Standart Hata	β	t	p ^a	İkili r	Kısmi r	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	sd	F	p ^b
Kendi Kendine Öğrenme (Toplam Puan)	Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam Puan)	0.414	0.028	0.451	14.553	0.000	0.531	0.409				2		
									0.544	0.296	0.295	1053	221.583	0.000
Genel Özyeterlilik (Toplam Puan)	Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam Puan)	0.127	0.027	0.144	4.635	0.000	0.393	0.141				1055		

Tablo 4.192. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik birlikte yaşam boyu öğrenme ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p^b = 0,000 < 0.01$). Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon katsayısı ($R = 0,544$) pozitif yönde orta seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %29,5' ini açıklamaktadır ($R^2 = 0,295$). Diğer bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme puanlarındaki değişimin %29,5' i kendi kendine öğrenme puanları ve genel özyeterlilik puanları tarafından açıklanmaktadır. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte, yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(2-1053)} = 221,583$, $p^b = 0,000 < 0.01$). Tablo incelendiğinde her iki bağımsız değişkende; kendi kendine öğrenme ($p^a = 0,000 < 0.01$), genel özyeterlilik ($p^a = 0,000 < 0.01$) bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenler yaşam boyu öğrenme üzerindeki göreceli önem sırası, kendi kendine öğrenme ($\beta = 0,451$), genel özyeterlilik ($\beta = 0,144$) şeklindedir. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin, kendi kendine öğrenme puanlarının 1 standart sapma artması yaşam boyu öğrenme puanlarının 0,451 standart sapma kadar artmasını; genel özyeterlilik puanlarının 1 standart sapma artması yaşam boyu öğrenme puanlarının 0,144 standart sapma kadar artmasını sağlayacaktır. Genel olarak, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarında kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($\beta = 0,451$, $p^a = 0,000 < 0.01$); üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($\beta = 0,144$, $p^a = 0,000 < 0.01$) belirlenmiştir.

Yordayıcı değişkenler ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkilere bakıldığında, doğrudan kendi kendine öğrenme ile ($r = 0,531$), genel özyeterlilik değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,409$) düzeyinde korelasyon; doğrudan genel özyeterlilik ile ($r = 0,393$), kendi kendine öğrenme değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,141$) düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirleyen regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Yaşam Boyu Öğrenme} = (22,856) + (0,414 \times \text{Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları}) + (0,127 \times \text{Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları})$$

Ek olarak aşağıda verilen araştırma sonucu incelenmiştir.

4.3.7. Nicel Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Belirtilen alt problem çerçevesinde genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçlarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.193: Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarının Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordama Düzeylerini Belirlemek Üzere Yapılan Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Katsayılar Tablosu Sonucu							Regresyon Analizi Model Özeti			ANOVA Sonuçları		
Bağımsız Değişken (Yordayan)	Bağımlı değişken (Yordanan)	B	Standart Hata	β	t	p ^a	İkili r	Kısmi r	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	sd	F	p ^b
Yaşam Boyu Öğrenme (Toplam Puan)	Kendi Kendine Öğrenme (Toplam Puan)	0.404	0.028	0.371	14.553	0.000	0.531	0.409				2		
									0.649	0.422	0.421	1053	383.953	0.000
Genel Özyeterlilik (Toplam Puan)	Kendi Kendine Öğrenme (Toplam Puan)	0.390	0.024	0.407	15.959	0.000	0.553	0.441				1055		

Tablo 4.193. incelendiğinde üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik birlikte kendi kendine öğrenme ile arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p^b = 0,000 < 0.01$). Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon katsayısı ($R = 0,649$) pozitif yönde orta seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %42,1' ini açıklamaktadır ($R^2 = 0,421$). Diğer bir ifadeyle kendi kendine öğrenme puanlarındaki değişimin %42,1' i yaşam boyu öğrenme puanları ve genel özyeterlilik puanları tarafından açıklanmaktadır. Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte, kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(2-1053)} = 383,953$, $p^b = 0,000 < 0.01$). Tablo incelendiğinde her iki bağımsız değişkende; yaşam boyu öğrenme ($p^a = 0,000 < 0.01$), genel özyeterlilik ($p^a = 0,000 < 0.01$) bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre bağımsız değişkenler kendi kendine öğrenme üzerindeki göreceli önem sırası, genel özyeterlilik ($\beta = 0,407$), yaşam boyu öğrenme ($\beta = 0,371$) şeklindedir. Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme puanlarının 1 standart sapma artması kendi kendine öğrenme puanlarının 0,390 standart sapma kadar artmasını; genel özyeterlilik puanlarının 1 standart sapma artması kendi kendine öğrenme puanlarının 0,407 standart sapma kadar artmasını sağlayacaktır. Genel olarak, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($\beta = 0,407$, $p^a = 0,000 < 0.01$); üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarında yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu ($\beta = 0,371$, $p^a = 0,000 < 0.01$) belirlenmiştir.

Yordayıcı değişkenler ile kendi kendine öğrenme arasındaki ilişkilere bakıldığında, doğrudan yaşam boyu öğrenme ile ($r = 0,531$), genel özyeterlilik değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,409$) düzeyinde korelasyon; doğrudan genel özyeterlilik ile ($r = 0,553$), yaşam boyu öğrenme değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0,441$) düzeyinde korelasyon gözlenmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirleyen regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Kendi Kendine Öğrenme} = (15,604) + (0,404 \times \text{Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları}) + (0,390 \times \text{Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları})$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın beşinci bölümünü oluşturan bu bölümde, araştırmanın üç aşamasına ilişkin elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmaya yönelik sonuçlar ve tartışmalar ile önerilere sırası yer verilmiştir. Diğer bir ifadeyle bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlara, bu sonuçlar çerçevesinde yapılan tartışma ile yorumlara ve araştırma kapsamında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üç aşamasına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde yapılan tartışma ile yorumlar araştırmanın alt problemlerine ve bulgularına uygun sıralama biçiminde sunulmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Nitel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problem çerçevesinde araştırmanın nitel aşamasına ilişkin alt problemler sonuç ve tartışma kapsamında incelenmiştir.

5.1.1.1. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üniversite Öğrencilerinin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Yer Alan Sorulara İlişkin Yanıtları Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularından elde edilen cevapların sonuç ve tartışma yönünden incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

5.1.1.1.1. Kendi Kendine Öğrenme Kavramı Sizce Ne Demektir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci sorusu olan “kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “sorumluluk alabilme, öğrenmeleri düzenleyebilme, öğrenmeleri gerçekleştirebilme, bağımsız öğrenebilme, hayat boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek, kendini tanımak, kendini geliştirme, araştırma yapabilme, akıl yürütebilme, çabalayarak öğrenme, tecrübelerle öğrenme, merak etme, öğrenme için gerekli adımları atabilme, analiz yapabilme, eleştirel düşünebilme, öğrenmeleri yönetebilme, ilgi doğrultusunda öğrenme, amaç doğrultusunda öğrenme, kalıcı öğrenme” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin "bağımsız öğrenebilme", "araştırma yapabilme" ve “çabalayarak öğrenme” kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “öğrenmeleri düzenleyebilme”, "öğrenmeleri gerçekleştirebilme", "kendini geliştirme", "öğrenme için gerekli adımları atabilme", “eleştirel düşünebilme”, “amaç doğrultusunda öğrenme” ve "öğrenmeleri yönetebilme" kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.2. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri Sizce Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu olan “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “kendine güvenme, kendini tanımak, nasıl öğreneceğini bilir, öğrenmeleri düzenleyebilme, sabırlı, öğrenmeyi öğrenme, başarılı, plan yapabilme becerisi, öğrenmeye istekli, merak etme, iradeli, adapte olabilme, gelişime açık olma, yeniliklere açık olma, teknoloji okuryazarlığı becerisi, eleştirel düşünebilme, üretkenlik, hırslı, azimli, bağımsız öğrenebilme, araştırma yapabilme, bireysel çalışan, kendini motive edebilen, problemleri çözebilen, yaratıcılık, çok okuyan, bilinçli, sorgulayıcı, öz disiplin sahibi, karar verme becerisi, tecrübelerle öğrenme, kendisi ile barışık, cesaretli, üstün zekâlı, öğrenmeleri değerlendirebilme, sorumluluk alabilme, sosyal olabilme, dikkatli, istikrarlı, düzenli, öğrenmeye açık olma” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin "merak etme" ve "araştırma yapabilme" kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “nasıl öğreneceğini bilir”, “öğrenmeleri düzenleyebilme”, “sabırlı”, “öğrenmeye istekli”, “adapte olabilme”,

“teknoloji okuryazarlığı becerisi”, “hırslı”, “bireysel çalışan”, “yaratıcılık”, “çok okuyan”, “sorgulayıcı”, “karar verme becerisi”, “tecrübelerle öğrenme”, “kendisi ile barışık”, “cesaretli”, “üstün zekâlı”, “sosyal olabilme”, “dikkatli”, “istikrarlı”, “düzenli” ve “öğrenmeye açık olma” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.3. Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Sahip Olduğunuzu Düşünüyor Musunuz? Düşünüyorsanız Bu Beceriler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu olan “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” Sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evet veya bazen olarak, öğrencilerin az bir kısmı ise hayır olarak yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, “düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?” Sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda ise; “sorumluluk alabilme, öğrenmeye isteklilik, sabırlı, plan yapabilme becerisi, öğrenmeleri yönetebilme, merak etme, iradeli, cesaretli, adapte olabilme, yeniliklere açık olma, üretkenlik, eleştirel düşünebilme, kendini tanımak, sorgulama becerisi, tecrübelerle öğrenme, gözlem yapabilme, bağımsız öğrenebilme, zaman yönetimi, araştırma yapabilme, azimli, etkin dinleyici, dikkatli, okumayı sevme, karar verme becerisi, kendine güvenme, sosyal olabilme, yaratıcılık, üretkenlik, uygulamalı öğrenmek, öğrenmeyi öğrenme, çabalayarak öğrenme, başarılı” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin “merak etme”, “kendini tanımak”, “araştırma yapabilme” ve “plan yapabilme becerisi” kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “sorumluluk alabilme”, “sabırlı”, “iradeli”, “cesaretli”, “adapte olabilme”, “üretkenlik”, “tecrübelerle öğrenme”, “dikkatli”, “okumayı sevme”, “karar verme becerisi”, “kendine güvenme”, “sosyal olabilme”, “yaratıcılık”, “üretkenlik”, “uygulamalı öğrenmek” ve “öğrenmeyi öğrenme” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.4. Kendi Kendine Öğrenme Becerisinde Karşılaştığınız Güçlükler Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu olan “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa

nelerdir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu var olarak, öğrencilerin az bir kısmı ise bazen veya yok olarak yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, “varsa nelerdir?” Sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda ise; “öğrenme sürecinde tek başına olmak, akla takılan sorular olması, ne yapacağını bilememek, hangi yolu izleyeceğini bilememek, gerekli şartların olmayışı, eğitim sisteminin gelenekselci yapıyı sürdürmesi, rol model eksikliği, cesur olamamak, çevrenin beklentisi, başarıma isteğinin körelebilmesi, eksik bir şey öğrenme korkusu, yanlış bir şey öğrenme korkusu, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor, yeni şeyler üretmede eksiklikler olabilmesi, üşengeçlik, kaynaklara ulaşamama, zamanı etkin kullanamamak, eleştirilme korkusu” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin “tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor”, “yanlış bir şey öğrenme korkusu” ve “kaynaklara ulaşamama” kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “ne yapacağını bilememek”, “eğitim sisteminin gelenekselci yapıyı sürdürmesi”, “cesur olamamak”, “çevrenin beklentisi”, “yeni şeyler üretmede eksiklikler olabilmesi” ve “eleştirilme korkusu” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.5. Kendi Kendine Öğrenmenin Avantajları veya Dezavantajları Var Mıdır? Varsa Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu olan “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu avantajı var ve dezavantajı var olarak, öğrencilerin az bir kısmı ise dezavantajı yok olarak yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, “varsa nelerdir?” Sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda ise; “sorumluluk alabilme, bağımsız öğrenebilme, kendini tanımak, kalıcılığı yüksek, zaman yönetimi, kendine güvenme, her an her yerde öğrenebilme fırsatı, bilgilerini yenileyebilmek, öğrenilen bilgi sonucunda yetkin olabilmek, bilginin daha fazlasını keşfetme, başarı duygusu, tatmin olma duygusu, kısa sürede etkili sonuç almak, ekonomik, araştırma yapabilme, yeniliklere açık olma, KKÖ ile öğrenerek rahatlatma, kendimize ve başkalarına faydalı olabilmek, plan yapabilme becerisi, öğrenmeyi öğrenme, öz disiplin sahibi, bilgiyi çeşitlendirme imkânı, problemleri çözebilen, merak etme, çabalayarak öğrenme, akla

takılan sorular olması, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor, dış unsurlara kapalı olmak, gerekli şartların olmayışı, bilginin yetersiz kalması, kendini tanımamak, nasıl öğreneceğini bilmemek, yanlış bir şey öğrenme korkusu, eleştirilme korkusu, bilgiyi gerçek hayata aktarmadaki sorunlar, çabuk sıkılabilmek, kendi kendine öğrenme yöntemini bilmemek, eksik bir şey öğrenme korkusu, öğrenme sürecinde tek başına olmak, problemleri çözme süresi uzun olabilir, yardıma açık olamamak, bireyin yalnızlaşabilmesi, motivasyon sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi, öz disiplin sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi, başarısız olabilme, eğiticilerin körelmesi, sağlık sorunları” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen avantaj ile ilgili özelliklerin “bağımsız öğrenebilme”, “sorumluluk alabilme”, “kendini tanımak” ve “kendine güvenme” kavramları; en az ifade edilen avantaj ile ilgili özelliklerin ise “tatmin olma duygusu”, “yeniliklere açık olma”, “KKÖ ile öğrenerek rahatlama”, “kendimize ve başkalarına faydalı olabilmek”, “plan yapabilme becerisi”, “öğrenmeyi öğrenme”, “öz disiplin sahibi” ve “çabalayarak öğrenme” kavramları olduğu belirlenmiştir. En fazla ifade edilen dezavantaj ile ilgili özelliklerin “yanlış bir şey öğrenme korkusu”, “tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor” ve “problemleri çözme süresi uzun olabilir” kavramları; en az ifade edilen dezavantaj ile ilgili özelliklerin ise “akla takılan sorular olması”, “dış unsurlara kapalı olmak”, “gerekli şartların olmayışı”, “kendini tanımamak”, “eleştirilme korkusu”, “bilgiyi gerçek hayata aktarmadaki sorunlar”, “kendi kendine öğrenme yöntemini bilmemek”, “eksik bir şey öğrenme korkusu”, “yardıma açık olamamak”, “motivasyon sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi”, “eğiticilerin körelmesi” ve “sağlık sorunları” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.6. Üniversitede Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Destekleyecek Çalışmalar Yapılıyor Mu? Yapılıyor İse Bu Çalışmalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun altıncı sorusu olan “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu?” Sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yapılıyor veya yapılmıyor olarak, öğrencilerin az bir kısmı ise fikrim yok olarak yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, “yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?”

Sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda ise; “verilen okumalar, verilen araştırma konuları, yapılan seminerler, yapılan atölyeler, yapılan eğitimler, verilen ödevler, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramını savunması, derslerde eleştirel düşünmeye yer verilmesi, ders içerisinde soru cevap, derslerde sorgulama yapılması, sunum yaptırmak, deney çalışmaları, yapılan stajlar, sportif faaliyetler, yapılan etkinlikler” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin “verilen ödevler”, “verilen araştırma konuları” ve “yapılan etkinlikler” kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “yapılan seminerler”, “yapılan atölyeler”, “yapılan eğitimler”, “öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramını savunması”, “derslerde eleştirel düşünmeye yer verilmesi”, “ders içerisinde soru cevap”, “deney çalışmaları”, “yapılan stajlar” ve “sportif faaliyetler” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.1.7. Üniversitede Anlatılan Dersler Dışında Kendi Kendine Öğrenmeyi Destekleyecek Şekilde Yeni Bilgiler Öğrenmeye Çalışıyor Musunuz? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu olan “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” Sorusuna verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre genel olarak; “üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?” Sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evet olarak, öğrencilerin az bir kısmı ise hayır olarak yanıt vermişlerdir. Verilen cevaplar doğrultusunda, yapılan öğrenme çalışmalarına yönelik belirtilen soruya verilen yanıtların analizi sonucunda ise; “alanla ilgili yeni şeyler öğrenmek, kelimelerin kökenine inmek, deneyler yapmak, araştırmalar yapmak, eğitimlere katılmak, seminerlere katılmak, staj yapmak, kulüp faaliyetlerinde yer almak, öğrenmenin yollarını araştırmak, KKÖ becerilerini kazanmaya çalışmak, alternatif videolar izlemek, kitaplar okumak, yeni bilgiler öğrenmek, makaleler okumak, belgeseller izlemek” kategorileri elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu kategoriler içerisinde en fazla ifade edilen özelliklerin “araştırmalar yapmak” ve “yeni bilgiler öğrenmek” kavramları; en az ifade edilen özelliklerin ise “deneyler yapmak”, “staj yapmak”, “makaleler okumak” ve “belgeseller izlemek” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Sonucunda Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan görüşme sorularına verilen cevaplar kapsamında içerik analizinin sonuç ve tartışma yönünden incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların cevapları tek tek incelendikten sonra bütün sorulardaki cevaplara ilişkin içerik analizi yapılarak, oluşturulmuş olan kodlar üç ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “öğrenme becerileri, öğrenmeyi sürdürülebilirlik / destekleme, öğrenmede yaşanabilen güçlükler” olarak isimlendirilmiştir.

5.1.1.2.1. Tüm Temalar ve Bu Temalar İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenme becerileri temasında olan 58 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 252 adet cevap bulunmaktadır. Öğrenmeyi sürdürülebilirlik/ destekleme temasında olan 35 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 121 adet cevap bulunmaktadır. Öğrenmede yaşanabilen güçlükler temasında olan 33 kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 81 adet cevap bulunmaktadır. Genel olarak temalar toplamında ise 126 adet kod oluşturulmuş olup, kodlar içerisinde toplam 454 adet cevap bulunmuştur. Genel olarak en çok belirtilen kavramın “araştırma yapabilme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler bireysel bir şekilde araştırma yapabilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Araştırma yapabilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “bağımsız öğrenebilirlik, merak etme ve kendini tanımak” kavramları takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız öğrenebildiği için, merak duygusuyla bir konuyu öğrenme başlayabildiği için ve kendi kendine öğrenebilirlik için kendini tanıyarak ona uygun bir öğrenme biçimi oluşturulabildiği için bu becerilerin önemi değerlendirildiğinde bu sonuçlar beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. En az belirtilen kavramların ise “öğrenmeleri gerçekleştirebilirlik, amaç doğrultusunda öğrenme, nasıl öğreneceğini bilir, teknoloji okuryazarlığı becerisi, hırslı, bireysel çalışan, çok okuyan, kendisi ile barışık, üstün zekâlı, istikrarlı, düzenli, öğrenmeye açık olma, okumayı sevme, uygulamalı öğrenmek, kendini geliştirme, öğrenme için gerekli adımları atabilme, tatmin olma duygusu, kkö ile öğrenerek rahatlama,

kendimize ve başkalarına faydalı olabilmek, yapılan atölyeler, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramını savunması, derslerde eleştirel düşünmeye yer verilmesi, ders içerisinde soru cevap, sportif faaliyetler, makaleler okumak, belgeseller izlemek, ne yapacağını bilememek, eğitim sisteminin gelenekselci yapıyı sürdürmesi, cesur olamamak, çevrenin beklentisi, yeni şeyler üretmede eksiklikler olabilmesi, dış unsurlara kapalı olmak, kendini tanımamak, bilgiyi gerçek hayata aktarmadaki sorunlar, kendi kendine öğrenme yöntemini bilmemek, yardıma açık olamamak, motivasyon sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi, eğitimcilerin körelmesi, sağlık sorunları” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2.2. Öğrenme Becerileri Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenme becerileri teması altında toplanan 58 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 252 kez kullanılmıştır. Genel olarak en çok belirtilen kavramın “bağımsız öğrenebilme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız öğrenebilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Bağımsız öğrenebilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “merak etme ve kendini tanımak” kavramları takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey merak duygusuyla bir konuyu öğrenme başlayabildiği için ve kendi kendine öğrenebilme için kendini tanıyarak ona uygun bir öğrenme biçimi oluşturulabildiği için bu becerilerin önemi değerlendirildiğinde bu sonuçlar beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. En az belirtilen kavramların ise “öğrenmeleri gerçekleştirebilme, amaç doğrultusunda öğrenme, nasıl öğreneceğini bilir, teknoloji okuryazarlığı becerisi, hırslı, bireysel çalışan, çok okuyan, kendisi ile barışık, üstün zekâlı, istikrarlı, düzenli, öğrenmeye açık olma, okumayı sevme, uygulamalı öğrenmek” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2.3. Öğrenmeyi Sürdürebilme / Destekleme Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme teması altında toplanan 35 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 121 kez kullanılmıştır. Genel olarak en çok belirtilen

kavramın “araştırma yapabilme” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler bireysel bir şekilde araştırma yapabilme becerisine sahip olduğu için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Araştırma yapabilme” kavramını belirgin olarak belirlenen “yeni bilgiler öğrenmek” kavramı takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey kendi kendine öğrenme sağlayarak yeni bilgiler öğrendiği için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. En az belirtilen kavramların ise “kendini geliştirme, öğrenme için gerekli adımları atabilme, tatmin olma duygusu, kkö ile öğrenerek rahatlama, kendimize ve başkalarına faydalı olabilmek, yapılan atölyeler, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme kavramını savunması, derslerde eleştirel düşünmeye yer verilmesi, ders içerisinde soru cevap, sportif faaliyetler, makaleler okumak, belgeseller izlemek” kavramları olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2.4. Öğrenmede Yaşanabilen Güçlükler Teması ve Bu Tema İçerisinde Yer Alan Kavramlara Ait Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi Nasıldır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenmede yaşanabilen güçlükler teması altında toplanan 33 özellik kodlanmıştır. Belirtilen özellikler toplam 81 kez kullanılmıştır. Genel olarak en çok belirtilen kavramın “tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor” kavramı olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireyler kimi zaman desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaşılan güçlüklerden biri, tecrübeli birine ihtiyaç duyulabildiği için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Tecrübeli birine ihtiyaç duyulabiliyor” kavramını belirgin olarak belirlenen “yanlış bir şey öğrenme korkusu” kavramı takip etmektedir. Kendi kendine öğrenme becerisine sahip birey bağımsız bir şekilde kendi kendine öğrenme gerçekleştirdikleri için kimi zaman yanlış bir şey öğrenme korkusu hissedebildikleri için bu becerinin önemi değerlendirildiğinde bu sonuç beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. En az belirtilen kavramların ise “ne yapacağını bilememek, eğitim sisteminin gelenekselci yapıyı sürdürmesi, cesur olamamak, çevrenin beklentisi, yeni şeyler üretmede eksiklikler olabilmesi, dış unsurlara kapalı olmak, kendini tanımamak, bilgiyi gerçek hayata aktarmadaki sorunlar, kendi kendine öğrenme yöntemini bilmemek, yardıma açık olamamak,

motivasyon sağlayamayan kişileri zorlayabilmesi, eğiticilerin körelmesi, sağlık sorunları” kavramları olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirilerek tartışma gerçekleştirilmiştir.

Kendi kendine öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde; Küçüker (2014) tarafından yapılan çalışmada kendi kendine öğrenme becerileri “öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye açık, istekli olma ve öğrenmeye değer verme, öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını belirleme, iletişim kurma ve öğrenme kaynaklarını yönetme, öğrenme stratejilerini kullanma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorun çözme, araştırma, öz değerlendirme ve akran değerlendirme” olarak ifade edilmiştir. Aydın ve Atalay (2015: 6) kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireylerin özelliklerini; “amaçlar belirleme, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenme stratejilerini kullanma ve öz izleme gibi öz düzenleme süreçlerini kullanan; kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen ve öğrenmelerinde aktif rol alan bireyler” olarak tanımlamışlardır. Knowles’ e (1975: 14-15) göre kendi kendine öğrenen bireylerin özellikleri;

- 1) Pasif bir şekilde öğretilmeyi bekleyen bireylere göre daha fazla şey öğrenirler, öğrenmeye daha amaçlı ve daha büyük bir motivasyonla girer, öğrendiklerini daha iyi ve daha uzun süre akılda tutma ve kullanma eğilimi gösteriler.
- 2) Kendi kendini yönetme kapasitesine sahiptirler, artan sorumluluk alma yeteneğini geliştirmektedirler ve bağımsız olma özelliklerine sahiptirler.

Roberts’ a (1986: 33) göre KKÖ’ nin bazı avantajları şunlardır: (1) öğrenmenin bir durumdan diğerine daha fazla aktarılması, (2) daha fazla akılda tutma sağlaması, (3) sürekli öğrenmeye daha fazla ilgi oluşturmaması, (4) gelişmiş benlik kavramı, (5) yaklaşım modellerinin ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi, (6) hızla değişen bir ortamda yetkinliği sürdürmek için gerekli olan esneklik ve kendine güven sağlaması ve (7) genellikle daha uygun maliyetli bir eğitim yöntemidir. KKÖ’ nin dezavantajı olarak; kendi kendine öğrenme tüm öğrenciler için uygun olmayıp, bazı öğrencilerde endişe ve hayal kırıklığına neden olabilmekte ve kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyi düşük olan öğrenciler, bağımsız projelere veya vaka çalışmalarına dâhil olduklarında genellikle daha endişeli olurlar (Yuan, Williams, Fang ve Pang, 2012). Kendi kendine öğrenme öğrencilerin içsel kontrolleriyle ilgili bir süreç

olup öğrenenlerde gerekli öz güven, sorumluluk alma, motivasyon, benlik saygısı gibi özellikler geliştirilerek iç kontrol odağı artırılmalı ve böylece kendi kendine öğrenmesi desteklenmelidir (Duman ve Şengün, 2011: 27).

Genel olarak elde edilen sonuçlarla ilgili literatür incelendiğinde, görüldüğü gibi bu araştırmadaki sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmuş olup; kendi kendine öğrenme becerisine sahip bireylerin özellikleri, kendi kendine öğrenme becerileri, kendi kendine öğrenme ile ilgili avantaj ve dezavantajlar, kendi kendine öğrenmeyi teşvik etme ve destekleme ile ilgili literatür sonuçları ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

5.1.1.3. Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Halinde Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Göre Belirlenmiş Olan Temalar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halinde yer alan maddeler ve bu maddelere göre belirlenmiş olan temaların sonuç ve tartışma yönünden incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması sonucu elde edilen maddelerin birlikte değerlendirilmesi kapsamında geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeği taslak halinde yer alan maddeler ve bu maddelere göre belirlenmiş olan temalar ile ilgili sonuçlar şu şekildedir: Literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddeler birlikte değerlendirilerek “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” isimleri altında dört tema olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Kendi kendine öğrenme ölçeğinin taslak hali, bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 40 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 31 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 45 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 19 madde şeklinde toplam 135 madde olarak belirlenmiştir. Elde edilen taslak maddeler araştırmanın ilerleyen kısımlarında uzman görüşü ve faktör analizi ile daha az maddeye indirilerek kendi kendine öğrenme ölçeği geliştirilmiştir. Belirtilen sonuçlar, literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddelerin birlikte değerlendirilmesi ile oluşan madde sayılarını ve temaları göstermektedir.

Erkuş (2012: 52)’ a göre madde yazımında, madde sayısı kavramsal yapıya uygun olacak biçimde mümkün olduğunca fazla yazılarak, likert tipi ölçeklerde ortalama 20

maddenin birkaç katı şeklinde madde yazmak faydalıdır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme ölçeğinin taslak hali olması bakımından madde sayısı yeterli görülmüştür. Bu araştırma da kullanılan ölçek tipi, likert tipi ölçek olduğundan dolayı, madde sayısının ortalama 20 maddenin birkaç katı olacak şekilde madde yazıldığı görülmektedir. Ayrıca kavramsal yapıyı aşmadan olabildiğince fazla madde yazmaya özen gösterilmiştir. Genel olarak literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddelerin birlikte değerlendirilmesi ile oluşan madde sayısının, diğer bir ifade ile ölçek taslağında yer alan madde sayısının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan “Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliğine İlişkin Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sonuç ve tartışma yönünden incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

5.1.1.4.1. Nitel Araştırmanın Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nitel araştırmalarda geçerlik, inanılrlık ve aktarılabirlik yöntemleri ile sağlandığı için bu yöntemlerin sağlandığına ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeler açıklanarak geçerlik sağlanmıştır.

a) İnanılrlık Geçerlik Yönteminin Sonuçları ve Sonuçlara İlişkin Değerlendirmeler Şu Şekildedir:

Nitel araştırmanın inanılrlığı için; uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltma, katılımcı teyidi ve üçgenleme yöntemleri kullanılmıştır.

Örneklem sayısının 5 ile 20 arasında olması kabul görüldüğünden dolayı, örneklem sayısını belirtilen aralığa uyduğu için katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken literatürde kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları çerçevesinde geniş bir tarama yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede doldurulan formların görüşme ile teyit edilmesinden dolayı katılımcılarla güven ortamı oluşturularak daha samimi yanıtlar alınması sağlanmış ve bu sayede uzun süren görüşmeler yapılmıştır. Bu durumda uzun süreli etkileşim yöntemi sağlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri öğrenilerek herhangi bir önyargıda bulunulmamıştır. Ayrıca görüşmeler Zoom programında kamera açık olacak şekilde araştırmacı tarafından yürütülerek oluşabilecek önyargılar kontrol altına alınmıştır. Bu durumda araştırmacı önyargılarını azaltma yöntemi sağlanmıştır. Görüşmeler “yarı yapılandırılmış görüşme formu” doldurularak ve çevrimiçi görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun doldurulmasının ardından katılımcıların form üzerindeki görüşlerini teyit etmek amacıyla ve görüşme esnasında görüşme formuna yazılanların dışında ifade edilen görüşler araştırmacı tarafından not alınması amacıyla çevrimiçi görüşme yapılmıştır. Bu durumda katılımcı teyidi sağlanmıştır. Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Böylece farklı kaynaklara ulaşılmıştır. Aynı zamanda “cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıf düzeyi” değişkenlerine göre farklı özellikteki bireylere ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından sonuçların çevrimiçi görüşmeler yoluyla teyit edilmesi sağlanmıştır ve literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmalarla farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu durumda üçgenleme yöntemi sağlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler neticesinde inanılabilirlik geçerlik yönteminin sağlandığına ulaşılmıştır.

b) Aktarılabilirlik Geçerlik Yönteminin Sonuçları ve Sonuçlara İlişkin Değerlendirmeler Şu Şekildedir:

Nitel araştırmanın aktarılabilirliği için; amaçlı örneklem, dâhil etme/dışlama kriterleri ve ortamın ayrıntılı tanıtımı - katılımcıların ayrıntılı tanıtımı yöntemleri kullanılmıştır.

Literatür taraması sonucu öncelikle her bir doküman bireysel olarak incelenerek maddeler yazılmıştır. Ardından tüm dokümanlardan elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek dört ana tema oluşturulmuştur. Araştırmada farklı özellikteki bireylere ulaşmaya çalışılmıştır ve bu farklılar katılımcıların verdiği cevapların açıklanmasıyla ortaya konmuştur. Her soruda en az beş katılımcının verdiği cevaplar aynı şekilde yazılmıştır. Katılımcılar öncelikle K1 – K21 arasında kodlanmıştır. Sonrasında her bir katılımcının verdiği yanıtlar bireysel olarak değerlendirilmiştir. Ardından her soruya verilen yanıtlar kendi içinde değerlendirilmiştir. Sonrasında

sorular genel değerlendirme yapılarak üç ana tema oluşturulmuştur. Bu durumda amaçlı örnekleme yöntemi sağlanmıştır. Araştırma yalnızca lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Bu yüzden kriter olarak bu seviye belirlenmiş olup araştırmaya lisans öğrencileri dâhil edilmiştir. Bu durumda dâhil etme/dışlama kriterleri yöntemi sağlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördükleri fakülte, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi açıklanmıştır. Ayrıca katılımcıların verdiği yanıtlar yorum katılmadan kodlanmıştır. Kodlar sonucu çıkan temalar yorum katılmadan sınıflandırılmıştır. Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtlar neticesinde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Böylelikle katılımcılar kendi sonuçlarını rahatlıkla görebilmeleri sağlanmıştır. Bu durumda katılımcıların ayrıntılı tanıtımı/ ortamın ayrıntılı tanıtımı yöntemi sağlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler neticesinde aktarılabilirlik geçerlik yönteminin sağlandığına ulaşılmıştır.

5.1.1.4.2. Nitel Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik yöntemleri ile sağlandığı için bu yöntemlerin sağlandığına ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeler açıklanarak güvenilirlik sağlanmıştır.

a) Güvenilebilirlik Güvenirlik Yönteminin Sonuçları ve Sonuçlara İlişkin Değerlendirmeler Şu Şekildedir:

Nitel araştırmanın güvenilebilirliği için; denetleme yolu, literatür, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, üçgenleme, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi kısmında, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin uzman görüşü aşamasında 7 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Böylece yapılan analizlere öznel yorum katılmayıp, uzman görüşü de alınarak bulunan sonuçlar desteklenmiştir. Bu durumda denetleme yolu yöntemi sağlanmıştır. Nitel araştırmada kullanılacak olan maddelerin oluşturulmasında öncelikle güçlü bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında, kendi kendine öğrenme ve bu kavramı çağrıştıracak kelimeler ile birlikte ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu durumda literatür yöntemi sağlanmıştır. Nitel analiz sonucunda elde edilen veriler ve katılımcılarla ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Öznel yorumlar yapılmadan kodlar ve temalar ortaya

konulmuştur. Aynı zamanda verilerle ilgili doğrudan alıntılar yapılarak veriler aktarılmıştır. Bu durumda araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı yöntemi sağlanmıştır. Araştırmada farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Nitel analiz aşamasında literatür tarama ve görüşmeler ile veriler toplanarak farklı nitel yöntemlerin kullanımına özen gösterilmiştir. Bu durumda üçgenleme yöntemi sağlanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma sürecinde çeşitli akademik araştırmalar incelenmiştir. Bu durumda başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi yöntemi sağlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler neticesinde güvenilebilirlik güvenilirlik yönteminin sağlandığına ulaşılmıştır.

b) Onaylanabilirlik Güvenirlik Yönteminin Sonuçları ve Sonuçlara İlişkin Değerlendirmeler Şu Şekildedir:

Nitel araştırmanın onaylanabilirliği için; araştırmacı önyargılarını azaltma ve üçgenleme yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri öğrenilerek herhangi bir önyargıda bulunulmamıştır. Ayrıca görüşmeler Zoom programında kamera açık olacak şekilde araştırmacı tarafından yürütülerek oluşabilecek önyargılar kontrol altına alınmıştır. Ayrıca araştırmada öznel yorumlardan ve önyargılardan uzak durularak elde edilen sonuçların gerçeği yansıtması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu doldurulan formlar, görüşmelerin kayıtları, literatür taraması sonucu yazılan maddeler, oluşturulan kodlamalar, oluşturulan temalar kanıt olarak saklanmıştır. Bu durumda araştırmacı önyargılarını azaltma yöntemi sağlanmıştır. Araştırmada nitel verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasının ardından çevrimiçi görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Böylece farklı kaynaklara ulaşılmıştır. Aynı zamanda “cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıf düzeyi” değişkenlerine göre farklı özellikteki bireylere ulaşılmıştır. Bu durumda üçgenleme yöntemi sağlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar ve yapılan değerlendirmeler neticesinde onaylanabilirlik güvenilirlik yönteminin sağlandığına ulaşılmıştır.

5.1.2. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problem çerçevesinde araştırmanın ölçek geliştirme aşamasına ilişkin alt problemler sonuç ve tartışma kapsamında incelenmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen kendi kendine öğrenme becerisini ölçmesi planlanan kendi kendine öğrenme ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeye yönelik tartışmalar baştan sona şu şekildedir:

5.1.2.1. Ölçek Geliştirme Aşamasının Birinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Geçerlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının sonuç ve tartışmaya yönelik geçerlik özellikleri incelenmiştir.

5.1.2.1.1. Kapsam Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğinin olup olmadığı araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenme ölçeğine rastlanmamıştır. “Self-Directed Learning Readiness Scale” isimli ölçeğin orijinali Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilmiş ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” bulunmaktadır. Fakat bu ölçek kendi kendine öğrenme ile ilgili sadece hazırbulunuşluğu kapsadığı için ve her ülkenin kültürel normları farklı olduğu için uyarlaması yapılan bir çalışma kullanılmamıştır. Bu araştırma içinde geliştirilmiş olan kendi kendine öğrenme ölçeğinde, hazırbulunuşluğun dışında kendi kendine öğrenmenin diğer alt boyutları da ele alınmıştır. Bu amaçla madde havuzu oluşturmada kendi kendine öğrenme ile ilgili detaylı bir şekilde literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması makale, bildiri, tez çalışmaları incelenerek ve çeşitli kitapların okunması ile yapılmıştır. Literatür taraması yapılırken kendi kendine öğrenme ile ilişkili olan; “kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, öz yönelim, bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, özerk öğrenme, otonom öğrenme, kendi kendini eğitme, kendi kendine öğretme, kendi kendine liderlik, bağımsız çalışma, kişisel öğrenme” kavramları çerçevesinde aramalar yapılarak madde havuzu oluşturulmasına katkı sağlanmıştır. Yazılan maddeler konuyla ilişkili olacak biçimde dört ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz

yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca madde oluşturmada katkı sağlaması adına ve üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarının ve algılarının neler olduğunu ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Form hazırlanırken üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve konu ile ilgili literatüre taranarak buna göre hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 21 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Nitel analiz sonucu elde edilen veriler madde havuzu oluşturma aşamasında kullanıldığı için farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan kişilere ulaşılarak 21 katılımcı yeterli görölmüştür. Ayrıca Güçlü (2019: 109)’ ye göre bu sayı 5 – 20 arasında olduğu için 21 katılımcı yeterli görölmüştür.

Çevrimiçi görüşmelerin sonunda katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunu ortalama kaç dakikada tamamladıkları sorularak not edilmiştir. Ayrıca yapılan çevrimiçi görüşme süreleri de not edilmiştir. Görüşmeler esnasında ve öğrenciler formu doldururken herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşme formunu ortalama olarak 13 dakikada tamamlamıştır. Katılımcılarla yapılan çevrimiçi görüşme süresi ise ortalama olarak 8,5 dakikada tamamlanmıştır. 21 katılımcının 7 soruya verdikleri yanıtlar, soru bazında tek tek incelenmiştir ve sorulara verilen cevaplar kendi içinde kategorilere ayrılması sağlanarak sınıflandırılmıştır. Her bir soru içinde yer alan kategorilerin frekans değerleri de belirlenmiştir. Bu sayede verileri temalara ayırırken kullanılabilecek temalar ve kodlar hakkında araştırmacı bir bütün halinde bakarak fikir sahibi olmuştur. Her bir soru kategorilere ayrıldıktan sonra asıl olan içerik analizine geçilmiştir. Soru bazında incelenen kodlardan yola çıkarak, kodlar konuyla ilişkili olacak biçimde üç ana tema olarak sınıflandırılmıştır. Kodlar “öğrenme becerileri, öğrenmeyi sürdürebilme / destekleme, öğrenmede yaşanabilen güçlükler” olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak tüm yanıtlar kodlanarak ve frekans ile yüzde değerleri belirlenerek içerik analizi tamamlanmıştır. Daha sonrasında üniversite öğrencilerinin gelişim özelliklerine ve konu ile ilgili olmadığı düşünölen kodlar elenerek, ölçek geliştirme çalışması için kullanılacak olan madde havuzuna maddeleri ekleme aşamasına geçilmiştir. Bunun için ilişkili olan kodlar madde olacak şekilde yazılarak literatür taraması sonucu elde edilen maddeler ile birleştirilerek elde edilen bütün maddeler tek bir Microsoft Word programına yazılmıştır. Bunun sonucunda madde

havuzu oluşturulmuştur. Genel olarak literatür taraması ve içerik analizi sonucu elde edilen maddeler birlikte değerlendirilerek 150 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra maddeler “bilişsel öz farkındalık, duyuşsal öz farkındalık, bilişsel öz yeterlik, duyuşsal öz yeterlik” isimleri altında dört ana tema olacak şekilde sınıflandırılmışlardır. Maddeler tez danışmanı ile incelenerek 15 madde elenmiştir ve alt boyutlarda yer alan bazı maddelerde düzenlemeler yapılarak 135 madde ile ölçeğin taslak halindeki son maddeler belirlenmiştir. Sonraki aşamada maddelerin değerlendirilmesi adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Maddeler önce dil ve anlatım, imla hatası olup olmadığı, maddelerin anlaşılabilirliği gibi yönlerden uygunluğu bakımından Türkçe Öğretmenliği bölümünde olan bir akademisyen tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek ölçek üzerinde 99 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 27 madde değiştirilmiş, 9 madde çıkarılmış ve 1 yeni madde eklenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; bilişsel öz farkındalık alt boyutunda 34 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 29 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 45 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 19 madde şeklinde toplam 127 madde olarak belirlenmiştir. Daha sonra hazırlanan maddeler alanda yetmiş 6 uzman tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır.

Ölçeğin uzman görüşü aşamasında; 6 farklı uzman görüşü alınarak ifade ettikleri görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Ölçme aracının geçerliğine ilişkin, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Lawshe tarafından geliştirilen Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) formülü kullanılmıştır (Lawshe, 1975: 567). Bu araştırmadaki uzman görüş sayısı 7 olduğundan dolayı 0,05 düzeyinde anlamlı olması için alması gereken minimum KGO değeri 0,99 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçekte toplam 62 madde kalmıştır. KGO ardından ölçekte kalan maddelerin KGO ortalaması Kapsam geçerlik indeksini (KGİ) verir ve KGİ değeri toplam ölçek ve alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanması gereklidir (Yurdugül, 2005: 2). Ölçeğin geneli için KGİ 1,00 olarak; Faktör 1 için 1,00 olarak; Faktör 2 için 1.00 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçek maddelerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde kapsam geçerliği olduğuna ulaşılmıştır. Genel olarak, gelen geri bildirimler sonucunda tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek ölçek üzerinde 48 madde değiştirilmeden aynı şekilde kalmış, 14 madde değiştirilmiş, 65 madde çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu ölçekte; bilişsel öz farkındalık alt boyutunda

15 madde, duyuşsal öz farkındalık alt boyutunda 18 madde, bilişsel öz yeterlik alt boyutunda 20 madde, duyuşsal öz yeterlik alt boyutunda 9 madde şeklinde toplam 62 madde olarak belirlenmiştir. Maddeler ile ilgili geri dönütlerden sonra maddelere son hali verilmiştir. Maddelerin cevaplanması amaca ve madde kökü ile ilişkilidir (Erkuş, 2012: 41). Bu çalışmada maddelerin cevaplanması, madde özellikleri ve yapılarına bağlı olarak 5’li likert tipi (1= Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kısmen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) şeklinde yapılandırılmıştır. Hazırlanmış olan maddeler doğrultusunda ön deneme uygulama yapılmıştır. Maddeler uzman görüşüne göre düzenlendikten sonra maddelerin okunabilirliği, anlaşılabilirliği, yazım yanlışlarının belirlenmesi, ölçeği cevaplama süresi gibi etkenler açısından ön deneme uygulaması yapılmalıdır (Erkuş, 2012: 55). Pilot uygulama araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 29 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Erkuş (2012: 56)’a göre pilot uygulamanın 10-15 kişi olması yeterlidir. Kendi kendine öğrenme ölçeği ön deneme uygulamasına ilişkin sonuçlar ve değerlendirmeler şu şekildedir:

a) Pilot Uygulamanın Birinci Sorusu Olan “Ölçeği Kaç Dakikada Tamamladınız?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 11 ayrı cevap kodlanmıştır. Ortaya çıkan bu cevaplar içerisinde en fazla ifade edilen cevabın “10 dakika” olduğu; en az ifade edilen cevapların ise “7 dakika”, “12 dakika” ve “15 dakika” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendi kendine öğrenme ölçeğini ortalama olarak 7,5 dakikada tamamladıkları bulunmuştur.

b) Pilot Uygulamanın İkinci Sorusu Olan “Hangi Soruları Anlamakta Zorlandınız?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Hangi soruları anlamakta zorlandınız?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 15 ayrı cevap kodlanmıştır. Soruları anlayabilmeye ilişkin; 22 öğrenci genel olarak hiçbir soruda zorlanmadığını dile getirmiştir. 6 öğrenci genel olarak birbirine benzeyen soruların olduğunu dile getirmiştir. 1 öğrenci genel olarak kişisel bilgi formunda yer alan “aile ile ilgili” sorularda zorlandığını dile getirmiştir. Ortaya çıkan bu cevaplar içerisinde en fazla ifade edilen cevabın “hiçbiri” olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeğinde katılımcıların çoğunluğu genel olarak “hiçbir soruda zorlanmadığını, her sorunun açık, kolay ve anlaşılır olduğunu”

ifade etmişlerdir. En az ifade edilen cevapların ise “birbirine benzeyen soruların olduğu” ve “kişisel bilgi formunda, aile ile ilgili olan soruda zorlanması” olduğu belirlenmiştir. Birbirine benzeyen soruların olduğunu belirten öğrencilerin ve kişisel bilgi formunda zorlanan öğrencinin verdiği cevaplar, uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

c) Pilot Uygulamanın Üçüncü Sorusu Olan “İmla Hatası Olduğunu Düşündüğünüz Madde Var Mı?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

“İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 6 ayrı cevap kodlanmıştır. Ortaya çıkan bu cevaplar içerisinde en fazla ifade edilen cevabın “hayır / yok” olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeğinde katılımcıların çoğunluğu genel olarak “imla hatası olmadığını” ifade etmişlerdir. En az ifade edilen cevabın ise “bazı sorularda daha düzgün yazılabilir” olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneriler uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

d) Pilot Uygulamanın Dördüncü Sorusu Olan “Sizce Maddeler Okunabilir Mi?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Sizce maddeler okunabilir mi?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 2 ayrı cevap kodlanmıştır. Ortaya çıkan bu cevaplar içerisinde en fazla ifade edilen cevabın “evet okunabilir” olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeğinde katılımcıların çoğunluğu genel olarak “maddelerin okunabilir olduğunu” ifade etmişlerdir. En az ifade edilen cevabın ise “okunabilir, fakat benzer soruları bulundurmakta” olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneri uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

e) Pilot Uygulamanın Beşinci Sorusu Olan “Genel Olarak Ölçek Hakkında Söylemek İstedikleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?” Sorusuna 29 üniversite öğrencisinin verdikleri cevaplara ilişkin 25 ayrı cevap kodlanmıştır. Ortaya çıkan bu cevaplar içerisinde en fazla ifade edilen cevabın “yok” olduğu belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeğinde katılımcıların çoğunluğu genel olarak “ölçeğin güzel, anlaşılır, açık, başarılı, yararlı bir ölçek olduğunu, kendi kendine öğrenme hakkında farkındalık geliştirdiğini, soru sayısının yeterli olduğunu, sorular birbirini

tamamlayıcı olduğunu” ifade etmişlerdir. En az ifade edilen cevabın ise “biraz tekrar var” olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından verilmiş olan diğer öneri uzman ile incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan ön deneme uygulaması sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tez danışmanı ile birlikte istişare edilerek maddeler üzerinde herhangi bir değiştirme, ekleme, çıkarma işlemleri yapılmayarak maddeler aynı hali ile bırakılmıştır. Kişisel bilgi formunda ise gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Bu durumda maddelerin örneklem grubu için herhangi bir sorun teşkil etmediği ve örneklem grubu için hedef kitleye uygun olduğu bulunmuştur. Pilot uygulama katılımcılarla yüz yüze yapılmalıdır (Erkuş, 2012: 56). Öğrenciler formu doldururken yanlarında durularak cevaplama davranışları gözlemlenmiştir ve notlar alınmıştır. Veriler Google form aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenciler kendilerine gönderilmiş olan formu doldururken araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Böylece öğrencilerin form üzerinde yanıtladıkları sorular ve öğrenci davranışlardan yola çıkarak ölçek hakkında geribildirimler alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe son hali verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulamada öğrencilere kendi kendine öğrenme ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanarak veriler toplanmıştır. Asıl uygulamanın açımlayıcı faktör analizinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 370 üniversite öğrencisine; doğrulayıcı faktör analizinde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 482 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin ve kişisel bilgi formunun doldurulması katılımcılar tarafından yaklaşık olarak 5 dakikada tamamlanmıştır.

5.1.2.1.2. Görünüş Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Pilot uygulama sırasında öğrencilerin verdiği yanıtlar görünüş geçerliğinin sağlandığını destekler niteliktedir. Öğrenciler genel olarak olumlu yorumlar yapmışlardır. Üniversite öğrencileri genel olarak kendi kendine ölçeği hakkında; güzel, anlaşılır, açık, başarılı, yararlı bir ölçek olduğunu, kendi kendine öğrenme hakkında farkındalık geliştirdiğini, soru sayısının yeterli olduğunu, sorular birbirini tamamlayıcı olduğunu söylemişlerdir ve genel olarak ölçek hakkında olumlu geribildirimlerin alındığı söylenebilir. Bu yorumlar ölçeğin; başlık ve içeriğinin uyumlu olduğunu; soru sayısından dolayı sıkılmadıkları ve doldururken çok fazla uzun sürmediğini; ölçeğin başarılı, amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğunu; soruların bir düzen içerisinde olduğunu destekleyerek görünüş geçerliğinin sağlandığına ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin genel olarak görünümünü uzmanlar tarafından incelenerek

onaylanmıştır ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ölçeği inceleyen uzmanlar genel olarak olumlu yorumlar yapmışlardır. Uzmanlar genel olarak; ölçeğin adının ve maddelerinin birbiriyle uyumlu olduğunu yani kendi kendine öğrenmeyi ölçen bir ölçme aracı olduğunu; yapılan açıklamaların yeterli olduğunu; ölçek düzeninin yeterliği olduğunu ölçeğin başarılı, amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğunu destekleyerek görünüş geçerliğinin sağlandığına ulaşılmıştır.

Büyüköztürk (2014: 181)' e göre, görünüş geçerliği; ölçeğin adı, açıklamaları, maddelerin ve ölçeğin genel olarak düzeni gibi etkenler ölçeği cevaplayanları etkileyeceğinden dolayı görünüş geçerliğine dikkat edilmeli ve olumlu izlenim verilerek güvenilir yanıtlar almak sağlanmalıdır. Gitmez (2020: 233)' e göre, görünüş geçerliği, bir ölçme aracının başlığının, ölçme aracında yer alan maddelerle uyuşması anlamına gelerek, ölçme aracının neyi ölçtüğünün görünüşe yansımasıdır. Elde edilen sonuçlar yukarıda verilen tanımlarla örtüşerek görünüş geçerliği sağlanmıştır.

5.1.2.1.3. Yapı Geçerliğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapı geçerliği için faktör analizi (açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Faktör analizine başlanmadan önce ölçek ile ilgili en iyi faktör yapısını, en iyi uyum değerlerini bulabilmek ve ölçeğin amacına uygun en kullanışlı yapıyı ortaya koymak için çeşitli denemeler yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını en iyi şekilde sunabilmek için faktör sayılarının değiştirilerek çeşitli denemeler yapılarak, anlamlı sonuca ulaşılmalıdır (Bayram, 2017: 201). Bu amaçla ölçeğin faktör yapısına karar verebilmek için çeşitli denemeler yapılmıştır. Araştırmacılar dik (ortogonal) ve eğik (oblique) döndürme yöntemlerini deneyerek korelasyon düzeyi bakımından en uygun olanını, yapıların birbirinden bağımsız olup olmadığı ve en açık olanı seçilmelidir (Pallant, 2017: 203). Bu amaçla bu çalışmada da her iki döndürme yöntemi kullanılmıştır. Dik döndürme yaklaşımında en yaygın olarak kullanılan Varimax yöntemi, Eğik döndürme yaklaşımında en yaygın olarak kullanılan Direct Oblimin yöntemi, kullanarak denemeler gerçekleştirilmiştir (Pallant, 2017: 203). Yapılan denemeler sonucunda ortaya çıkan “faktör sayısı, DFA düzeyi, oluşan madde sayısı, KMO değeri, Kümülatif % değeri, döndürme yöntemi, uygulanan modifiye sayısı, CMIN/DF, RMR, GFI, AGFI, NFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA değerleri” değerlendirilmiştir.

İlk yapılan analizde Horn paralel analizine göre 5 faktör çıktığı için ve faktör sayısı arttıkça sonuçlarda kötüleşme olduğundan dolayı, 5 faktör sınır kabul edilmiş olup 5'in üzerindeki faktörler denenmemiştir. Araştırmacının analize başlamadan önce belirlemiş olduğu kuramsal yapıya benzer olması, maddeler ve faktörlerin arasındaki korelasyonun yüksek olması ve yapılan denemeler sonucunda çıkan değerlerin daha uygun olması bakımından 2 faktör 1.düzy direct oblimin döndürme seçilerek, 2 faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. 2 faktör 1.düzy direct oblimin döndürme yöntemine göre ölçek geliştirme sürecinin sonuçları ve sonuçlara ilişkin değerlendirmeler detaylı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

a) Açımlayıcı Faktör Analizi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Kendi kendine öğrenme ölçeğinin 62 maddesi, IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılarak, faktör analizinde temel bileşenler analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için çeşitli kriterlerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıda açıklanarak faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Örneklem sayısının ideal olarak madde sayısının 5 katı ya da daha fazla büyüklüğünde olması önerilmektedir (İslamoğlu, 2011: 238). Bu nedenle örneklem sayısının 370 olması ideal büyüklükte olduğu bulunmuştur. Faktör analizinde normallik sağlanmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 207). Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunduğu için 14902,774 ($p < .001$) verilerin çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmıştır. Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Çarpıklık değeri ($-2 < -0,740 < +2$), basıklık değeri ($-2 < 1,813 < +2$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği gösterdiği bulunmuştur. Faktör analizinde doğrusallık sağlanmalıdır (Çil, 2014). Araştırmada örneklem sayısı yeterli olduğu için ve değişkenler birbiri ile ilişkili olduğu için doğrusallık sağlanmıştır. Ayrıca veriler çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı için değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu bulunmuştur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 210). Faktör analizinde uç değerler ve kayıp değerler olmamalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 210). Veri seti incelenerek herhangi bir uç değere ve kayıp değere rastlanmamıştır. Faktör analizinde örneklem homojenlik göstermelidir (Can, 2019: 320). Bu araştırmada da örneklem sadece üniversite lisans düzeyindeki öğrencileri kapsadığı için homojenlik sağlanmıştır. Korelasyon matrisinde 0.3'ün altındaki değerler çok

olmamalı, eğer çok varsa faktör analizi yapılması uygun olmayabilir (Pallant, 2017: 210). Korelasyon matrisinde ($r > 0.3$) seviyesinde ve daha yüksek seviyede katsayıların varlığı daha fazla olduğu için faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matris determinantı .0001' den büyük olması şartının sağlanması halinde faktör çözümlemesi yapılabilir (Can, 2019: 322). Analizde matris determinantı $2,371 > 0,0001$ olduğu için faktör çözümlemesinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anti imaj korelasyon matrisinde, matris köşegeni yani her bir maddenin kendisiyle satır ve sütunda kesiştiği değerler 0.5' üstünde olması beklenir (Can, 2019: 322). Analizimizde bu değer tüm maddeler için 0.5' in üstündedir. Bu nedenle anti imaj korelasyon matrisi yoluyla 0.5'in altında kalan madde olmadığı için bu işlemde madde çıkarılmamıştır. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi sonuçları faktör analizine uygun olmalıdır (Pallant, 2017: 201). Yapılan değerlendirme sonucu KMO değeri 0,947 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu Bartlett's Testi 14902,774 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca korelasyon matrisinin birim matris olmadığı sonucuna ulaşılarak faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir (Bayram, 2017: 206).

Analizin başında faktör döndürmesi yapılmamıştır ve ölçekte özdeğeri 1'den büyük olan 11 alt boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek amacıyla "Kaiser Kriteri (Kaiser Criterion), Yamaç Eğim Testi (Cattell Scree Plot), Açıklanan Varyans Kriteri (Variance Explained Criteria), Faktörün Açıkladığı Ek Varyansın Yüzdesine Bakarak Karar Verme, Horn Paralel Analizi (Horn's Parallel Analysis), Faktör Sayısının Araştırmacı Tarafından Belirlenmesi" olmak üzere 6 farklı teknik göz önüne alınmıştır. Kaiser Kriterine göre 11 faktör ortaya çıkmıştır. Açıklanan Varyans Kriterine göre (Toplam varyans= 64,368, %5'i= 3,2184) 4 faktör ortaya çıkmıştır. Faktörün Açıkladığı ek varyansın yüzdesine göre 1 faktör ortaya çıkmıştır. Yamaç Eğim Testine göre, 4 faktör ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans analizine göre özdeğer sayıları ve horn paralel analizine göre özdeğer sayılarının karşılaştırılmasına göre toplamda 5 faktör ortaya çıkmış olup 5. faktörden sonraki değerler Horn paralel analizindeki özdeğerler daha büyük olduğu için faktör olarak alınmamıştır.

a.1) İlk Analizden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's Test değerlerine göre; KMO değeri 0,947 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği bulunmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu Bartlett's Testi 14902,774 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerlerine göre; öz değer sınırı 1 olarak alındığı için 11 faktör çıkmıştır. Birinci faktörün açıkladığı varyans %36,167, ikinci faktörün açıkladığı varyans %4,822, üçüncü faktörün açıkladığı varyans %4,358, dördüncü faktörün açıkladığı varyans %3,663, beşinci faktörün açıkladığı varyans %2,911, altıncı faktörün açıkladığı varyans %2,527, yedinci faktörün açıkladığı varyans %2,323, sekizinci faktörün açıkladığı varyans %2,156, dokuzuncu faktörün açıkladığı varyans %1,949, onuncu faktörün açıkladığı varyans %1,817, on birinci faktörün açıkladığı varyans %1,674 olarak bulunmuştur. 11 faktörün toplam varyansı açıklama miktarı %64,368 olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin ilk analiz sonucuna ilişkin scree plot grafiğine göre; scree plot grafiği ilk analiz sonucu 4. faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu gözlemlendiği için 4 faktör olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör sayısı 2 olarak belirlendiği için işlem menüsünden faktör sayısı 2 yapılmıştır. Ardından döndürme tekniği uygulanmıştır. KKÖ ölçeğinde yer alan maddelerin ve faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu Component Correlation Matrix ile desteklendiği için ($.557 > .300$), ayrıca yapılan denemeler sonucu ölçek için en iyi sonuçları veren Oblimin döndürme olduğu için Oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır.

a.2) Oblimin Eğik Döndürme Tekniği ve Faktör Sayısı Belirleme Sonrasında Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblamin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk

analiz sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's Test değerlerine göre; KMO değeri 0,947 bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği bulunmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu Bartlett's Testi 14902,774 ($p<.001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Bartlett's testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblimin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk analiz sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerlerine göre; 2 faktörde oluşan açıklanan toplam varyans değeri %40,990'dur. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %36,167, faktör 2'nin katkısı %4,822 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oblimin eğik döndürme tekniği ve faktör sayısı belirleme sonrası ilk analiz sonucuna ilişkin scree plot grafiğine göre; 2 faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu gözlemlenerek açıklanan toplam varyans tablosunda yer alan sonucu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin hangi döndürme yöntemine sahip olduğu ve faktör sayısına sahip olduğu sonuçları büyük oranda değiştirebilir (Pallant, 2017: 219). Bu nedenle ölçeğin döndürme yöntemine ve faktör sayısına karar verildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar incelenerek analize devam edilmiştir. Korelasyon matrisi incelenerek diğer maddeler ile negatif korelasyon gösterdiği için ve diğer maddeler ile korelasyon katsayıları düşük olduğu için öncelikle 27, 28 ve 62. maddeler analizden çıkarılmıştır. Korelasyon matrisinde korelasyonlar genellikle 0.70 altında bulunması şartı ile kabul görülebilir (Çil, 2014). Maddeler arası yüksek korelasyon var ise çoklu eş doğrusallık oluşur, bunu engellemek adına yüksek korelasyona sahip maddeler elenmelidir (Can, 2019: 322). Bu nedenle analizde 0.70'in ve üstünde korelasyon gösteren maddeler çıkarılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin korelasyon matrisi tablosunda aralarında yüksek düzeyde ilişki gösteren maddeler sonucuna ilişkin değerlere göre; 11 ile 12, 20 ile 21, 30 ile 31, 31 ile 32, 42 ile 52, 44 ile 45, 54 ile 55 numaralı maddeler aralarında yüksek düzeyde ilişki göstermiştir. Bu maddelerin birbirleriyle ilişkisi yüksek düzeyde olduğu için birbiriyle yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerden biri çıkarılmıştır. Bunun için 12, 21, 31 (31 çıkarıldığı için 32 kalmıştır), 52, 45, 55 numaralı maddeler

analizden çıkarılmıştır. Analize devam edilerek maddelerin faktör yük değerlerinin kabul noktası 0.50 olduğu için oransal ortak etken varyans (Communalities) tablosunda faktör yükü en küçük olan maddeden başlayarak, her bir madde çıkarımında yeni analiz yapılarak .50'nin altında olan maddeler sıra ile analizden çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde madde çıkarma işlemi yapılacaksa faktör yük değerlerinin her analizde değişim ortaya çıkarabileceği göz önüne alınmalı ve yük değeri en küçük olan maddeden başlanılarak, maddeler tek tek çıkarılmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 223). Faktör yükü miktarının 0.45 veya daha yüksek olması iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Bu nedenle faktör yükünde 0.50 kriteri sınır kabul edilerek, faktör yükü bu değerin altında olan maddeler belirtilen sıra ile “42, 4, 3, 1, 5, 7, 18, 2, 8, 23, 6, 10, 17, 15, 9, 11, 13, 24, 57, 16, 19, 20, 48, 41, 34, 39, 61, 33, 40, 38, 35” analizden çıkarılmıştır. Böylece faktör yükü 0.50'den küçük olan 31 madde sıra ile her yeni analizde en küçük olan faktör yüklü madde analizden çıkarılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin oransal ortak etken varyans sonucuna ilişkin değerlere göre; maddelerin açıkladıkları varyans oranı 0,506 ile 0,707 arasında olup faktör yük değeri 0.50'nin altında olan madde kalmamıştır. Faktör yükü 0.50'nin altında olan maddelerin çıkarılması tamamlandıktan sonra “Pattern Matrix” (örüntü katsayıları) tablosunda yer alan hiçbir faktöre yüklenmeyen “26, 46, 59, 58” numaralı 4 boş madde analizden çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapılarak önceki analizde faktör 2 de yer alıp, yeni analiz sonucunda “Pattern Matrix” tablosunda hiçbir faktöre yüklenmeyen “56” numaralı 1 boş madde analizden çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapılarak önceki analizde faktör 1 de yer alıp, yeni analiz sonucunda “Pattern Matrix” tablosunda hiçbir faktöre yüklenmeyen “32” numaralı 1 boş madde analizden çıkarılmıştır.

a.3) Yapılan Analizlerin Son Haline Yönelik Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin KMO ve Barlett's test değerlerine göre; KMO değeri 0,929 ve bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Yapılan değerlendirme sonucu Bartlett's Testi 3298,175 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve

Bartlett's testi sonuçlarının faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin açıklanan toplam varyans değerlerine göre; 2 faktörde oluşan açıklanan toplam varyans değeri %58,796'dır. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %48,676, faktör 2'nin katkısı %10,120'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın en az %30 olmalı, çok faktörlü ölçeklerde ise daha yüksek olmalıdır (Büyüköztürk, 2014: 135). Çil (2014)' e göre açıklanan toplam varyansın %50'nin üzerinde olması yeterlidir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018: 207)' e göre açıklanan toplam varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterlidir. Buna göre açıklanan toplam varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin scree plot grafiğine göre; 2 faktörden sonra düşüşlerin yatay olduğu ve ikinci faktörden sonra açık bir kırılma olduğu gözlemlenerek açıklanan toplam varyans tablosunda yer alan sonucu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca yapılan analizler sonucunda horn paralel analizi tekrarlanarak elde edilen faktör sayısının desteklenip desteklenmediği incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin son hali sonucuna ilişkin Horn Paralel Analizi sonuçlarına göre faktör sayısı 2 faktör olarak belirlenmiştir. Faktör sayısı için yapılan denemeler sonucunda araştırmacının analize başlamadan önce desteklediği teorik yapıya benzemesi, araştırmacının yapılan faktör analizi denemelerinden sonra 2 faktörlü yapının uygun görüldükten sonra bunu seçmesi ve yapılan analizler sonucu Kaiser Kriterine göre 2 faktör, Horn Paralel Analizinin göre 2 faktörlü yapıyı desteklemesi, Açıklanan Varyans Kriterine göre ve Faktörün Açıkladığı ek varyansın yüzdesine bakarak karar vermeye göre 2 faktöründe bu şartları sağladığı, Yamaç Eğim Testine göre 2 faktör, olarak hesaplanarak ölçeğin 2 faktör olması gerektiği sonucuna varılarak çeşitli teknikler ile desteklenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin ortaya çıkan faktörler ve maddelerin hangi faktör altında yer aldığı sonuçlarına göre; ölçek 2 faktörden oluşan, 1. faktörde 10 madde, 2. faktörde 6 madde ve toplam 16 maddeden oluşarak ölçeğe son hali verilmiştir. İdeal olarak faktörler üzerinde en az 3 madde yer almalıdır (Pallant, 2017: 213). Faktörler üzerine yüklenen madde sayıları da bu varsayımı karşılamaktadır. Maddelerin faktör

yük değerlerinin 0.45 veya daha yüksek olması iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Faktör 1'in yük değerleri 0,590- 0,853 arasında; faktör 2'nin yük değerleri 0,568- 0,857 arasında olup faktör yük değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Örüntü Katsayıları Tablosunda binişik bir maddeye rastlanmamıştır. Bu yüzden değişkenlerin tek bir bileşene güçlü yükleme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Pallant, 2017: 222). Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin örüntü katsayıları, yapı katsayıları ve oransal ortak etken varyans sonuçlarına göre; analiz sonucunda 2 faktörlü bir yapı çıkmış olup, yapılan Direct Oblimin döndürme tekniği sonucunda maddeler tüm maddelerin tek bir faktöre yükleme yaptıkları görülmüştür. 50, 51, 49, 60, 54, 37, 47, 44, 36, 53 numaralı maddeler faktör 1' de toplanmış olup toplam 10 madde; 29, 14, 26, 22, 43, 30 numaralı maddeler faktör 2' de toplanmış olup 6 madde ve toplamda 16 madde ortaya çıkmıştır.

Oransal Ortak Etken Varyans tablosu maddelerin varyansın ne kadarını açıkladıklarını göstermektedir (Pallant, 2017: 219). Maddelerin açıkladıkları varyanslar 0,515 ile 0,723 arasındadır. Bu sonuç faktör yük değeri için iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2014: 134). Örüntü katsayıları tablosu maddelerin faktör yük değerlerini göstermektedir (Pallant, 2017: 219). Faktör 1'in yük değerleri 0,590 ile 0,853 arasındadır. Faktör 2'nin yük değerleri 0,568 ile 0,857 arasında olduğu bulunmuştur. Yapı katsayıları tablosu maddeler ve faktörler arasındaki korelasyon bilgisini verir (Pallant, 2017: 219). Faktör 1'in ve faktör 1'de toplanmış olan maddeler arasındaki ilişkisi 0,706 ile 0,792 arasındadır. Faktör 2'nin faktör 2'de toplanmış olan maddeler arasındaki ilişkisi 0,502 ile 0,850 arasında olduğu bulunmuştur.

Analizler sonucunda; birinci faktör 10 maddeden (50, 51, 49, 60, 54, 37, 47, 44, 36, 53), ikinci faktör 6 maddeden (29, 14, 26, 22, 43, 30) oluşmaktadır. Daha sonra her bir faktörde yer alan maddeler incelenerek, faktörlere isim verilmiştir. Araştırmacının kendi kendine öğrenme için daha önceki yaptığı çalışmalarda tutarlı bir sonuç bulunmuştur. Birinci faktörde yer alan maddeler bireylerin kendisi ile ilgili farkındalığı gibi ifadelerde olduğu belirlenmiş ve farkındalık ile ilgili maddeler güçlü bir şekilde faktör 1'e yükleme yapmıştır; İkinci faktörde yer alan maddeler bireylerin kendisi ile ilgili yeterliği gibi ifadelerde olduğu belirlenmiş ve yeterlik ile ilgili maddeler güçlü bir şekilde faktör 2'ye yükleme yapmıştır. Bu nedenle faktör 1; kendi kendine öğrenme farkındalığı, faktör 2 kendi kendine öğrenme yeterliği olarak isimlendirilmiştir.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Faktör analizi ile ilgili daha önce yapılan denemeler sonucunda verilerle en iyi uyum sağlayan model olması, kuramsal yapı, açıklayıcı faktör analizinde çıkan yapıya uygun olması bakımından “birinci düzey çok faktörlü model” kullanılarak model oluşturulmuştur. İki faktörlü birinci düzey model oluşturularak 16 madde ve 482 veri ile ölçüm modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Modele ilişkin sonuçları ortaya koyabilmek için, veriler normal dağılıma uygun olduğundan Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz, 2019: 76). Kendi kendine öğrenme ölçeğinin 16 maddesi, AMOS programı kullanılarak, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden önce verilerin analize uygunluğunu belirlemek için çeşitli kriterlerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıda açıklanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceği kanıtlanmıştır.

Örneklem büyüklüğü: doğrulayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğü madde sayısının en az 10 katı olmalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Doğrulayıcı faktör analizine 16 madde ve 482 örneklem ile başlanmıştır. Bu nedenle örneklem sayısının 482 olması ideal büyüklükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uç değerler ve kayıp değerler: Doğrulayıcı faktör analizinde veri setinde uç değerler ve kayıp değerler olmamalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Veri seti incelenerek herhangi bir uç değere ve kayıp değere rastlanmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde verilerin dağılımında normallik sağlanmalıdır (Gürbüz, 2019: 30). Yapılan ilk analizde veri seti normallik varsayımını karışılmadığı için Mahalanobis uzaklığı tablosundan veri setinde normalliğini bozan veriler bulunarak analizden çıkarılmıştır. Bunun için 30 veri analizden çıkarılmıştır. Veriler analizden çıkarıldıktan sonra normallik düzelmiştir ve normal dağılım sağlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin veri setinin normallik değerlendirmesi; çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında, basıklık değerleri -1 ile +1 arasında, çarpıklık kritik değerleri -2 ile -7 arasında, basıklık kritik değerleri -2 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Gürbüz (2019: 30)’ e göre bu değerlerin -3 ile +3 arasında olması kabul edilmektedir. Çarpıklık, basıklık ve basıklık kritik değerleri bu kritere uygun olarak bulunmuştur. Sadece çarpıklık kritik değerleri bu değerler arasında değildir. Ayrıca çoklu normallik 20’ ye kadar olabileceğinden veri setindeki değer (17,392) çoklu normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir (Gürbüz, 2019:

30). Buna göre elde edilen değerler verilerin ölçeğin geneli ve alt boyutlarında normal dağıldığı bulunmuştur.

Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,446 < +1,5$), basıklık değeri ($-1,5 < 0,362 < +1,5$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,496 < +1,5$), basıklık değeri ($-1,5 < 0,304 < +1,5$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyut puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığı incelendiğinde, çarpıklık değeri ($-1,5 < -0,372 < +1,5$), basıklık değeri ($-1,5 < -0,133 < +1,5$) olduğundan dolayı normal dağılım özelliği göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucuna ilişkin regresyon ağırlıkları ve anlamlılık değerleri sonuçlarına bakıldığında; tüm değişkenlerin p değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu durum p değeri ($p < 0.05$) olduğunda kabul edilmektedir (Gürbüz, 2019: 61). Değişkenlerin anlamlılık değeri 0.001 bulunmuş olup aynı zamanda hepsinde üç yıldız olmuş olup bu koşulu sağladıkları söylenebilir. Tüm değişkenlerin anlamlılık Regresyon katsayılarına bakıldığında değerler 0,799 ile 1,186 arasında; standardize regresyon katsayılarına bakıldığında 0,487 ile 0,724 arasında olup faktör yüklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu değerlerin ideal olarak 0.5' in üstünde olması beklenir (Gürbüz, 2019: 62).

b.1) Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Uyum Değerlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin, modelin verilerle uyumlu olduğu bulunmuştur. Uyum iyiliği değerleri; X^2 (CMIN/DF) 2,910 olarak hesaplanmıştır. Bu değer mükemmel uyum değerleri arasında yer almaktadır. RMSEA 0,065 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. RMR 0,046 olarak hesaplanmıştır. Bu değer mükemmel uyum değerleri

arasında yer almaktadır. GFI 0,923 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. AGFI 0,897 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. CFI 0,925 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. NFI 0,891 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. TLI 0,912 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. IFI 0,925 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir uyum değerleri arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar çerçevesinde açımlayıcı faktör yapısına göre ölçeğin doğrulayıcı faktör yapısında uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı sonuçlarına göre; diyagrama göre kendi kendine öğrenme ölçeği ile iki alt boyut arasında birbirleriyle ilişkileri anlamlı düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılmış olan açımlayıcı faktör analizini doğrulamaktadır. DFA sonucunda sadece bir modifikasyon yapılarak model uyum iyiliği değerleri iyileştirilmiştir. Modikasyon, modifikasyon indeks tablosunda yer alan değerler büyükten küçüğe doğru sıralanarak, birbiriyle ilişkili olan en büyük sayıya bakılarak, bu maddeler arasında ilişki oluşturulmuştur ($e6 \leftrightarrow e9$; M.İ.=19,621). Bu bağlamda kendi kendine öğrenme ölçeğinin 16 maddeli ve iki alt boyutlu yapısı DFA sonucunda doğrulanarak teyit edilmiştir. DFA sonuçlarına göre tüm madde yük değerleri 0,49 üzerindedir. Elde edilen bu sonuç ise ölçekte yer alan bütün maddelerin yük değerlerinin yeterli düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.2.2. Ölçek Geliştirme Aşamasının İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Güvenirlik Özellikleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının sonuç ve tartışmaya yönelik güvenilirlik özellikleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanlarına ilişkin güvenilirlik analizi sonuçlarına göre; kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenilirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,878 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi

kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,785 olarak bulunmuş olup oldukça güvenilir olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçek ve tüm alt boyutlardaki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,70'ten yüksek olduğu ölçeğin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

5.1.2.3. Ölçek Geliştirme Aşamasının Üçüncü Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Madde Analizi Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının sonuç ve tartışmaya yönelik madde analizi özellikleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği maddelerinin madde analizi sonuçlarına göre; madde toplam korelasyonları incelendiğinde, madde analizi sonucunda madde toplam korelasyonu değerleri en düşük 0,430 iken en yüksek 0,637 olarak elde edilmiştir. Bu durum maddeler arasında pozitif yönde, iyi seviyede bir ilişki gücü olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ölçekteki tüm maddelerin bir yapı içinde yer aldığı ve maddelerin iyi seviyede ayırıcı özellikte olduğu söylenebilir. Ayrıca madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde; ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılması ölçek puanı, varyans, korelasyon ve Cronbach Alpha değerlerini çok etkilemeyecektir. Bu nedenle ölçekteki maddeler uyumlu olup, uyumu bozan ve olumsuz değerlere sahip madde olmadığı söylenebilir.

5.1.2.3.1. Ayırt Edicilik Değerlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Korelasyona Dayalı Madde Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre; kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) arasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları da aynı yönde artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında pozitif yönde, yüksek seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak

anlamli düzeyde bir iliski olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları da aynı yönde artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında pozitif yönde, orta seviyede bir iliski gücü ve istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir iliski olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları da aynı yönde artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar kendi kendine öğrenme ölçeği içerisinde yer alan faktörlerin aynı yapıyı ölçtüğünü ve birbirleriyle iyi bir iliski içinde olduklarını göstermektedir.

b) Alt-Üst %27 Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam ve tüm alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların ayırt edicilik değerlerini belirlemek için bağımsız grup t testi sonuçlarına göre: Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27'lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğu bulunmuştur. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamli bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen farklılık üst grupta yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Üniversite öğrencilerinin Faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27'lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğu bulunmuştur. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamli bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen farklılık üst grupta yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Üniversite öğrencilerinin Faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarındaki maddelerin en yüksek ve en düşük puanlamayı yapan üst %27 ve alt %27'lik gruptaki katılımcı cevaplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğu bulunmuştur. Üst grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması ile alt grupta yer alan öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamli bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen farklılık üst grupta yer alan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ölçeğin geneli ve alt

boyutlarındaki maddelerin ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak ölçeğin güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği maddelerinin ayırt edicilik değerlerini belirlemek için bağımsız grup t testi sonuçlarına göre; kendi kendine öğrenme ölçeğinin üst %27 ile alt %27 grupları arasında üst grup lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tüm maddelerde üst grup puan ortalamalarının, alt grup puan ortalamalarından daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu durumda üst ve alt gruplar arasındaki farkın anlamlı olması maddelerin üst ve alt grupta yer alanları ayırt edici güçlükte olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenerek, güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Ölçek Geliştirme Aşamasının Dördüncü Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerini Ölçecek Veri Toplama Aracının Kullanışlılık Özellikleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde kendi kendine öğrenme becerilerini ölçecek veri toplama aracının sonuç ve tartışmaya yönelik kullanılabilirlik özellikleri incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan kendi kendine öğrenme ölçeği aracı; “zaman açısından ekonomik olması, anlaşılır olması, yönerge bulunması, okunabilir/ cevaplanabilir olması, derecelendirme bulunması” özelliklerinden dolayı kullanışlı bir ölçeği aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kullanılabilirlik için belirtilen özellikler incelenmiş olup araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülerek kullanılabilirlik özelliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (KKÖ) Genel Olarak;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisini ölçmeyi amaçlayan kendi kendine öğrenme ölçeği (KKÖ), 16 madde ve 2 alt ölçekten (“Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı” Ve “Kendi Kendine Öğrenme Yeterliliği”) oluşan bir ölçeği aracı elde edilmiştir. Birinci faktörde 10 madde, ikinci faktörde 6 madde bulunmaktadır. Ölçekte döndürme tekniği olarak, eğik döndürme tekniklerinden direct oblimin döndürme yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması, ölçekte yer alan maddelere yönelik “kendinize en uygun olan seçeneği seçerek işaretleyiniz” yönergesine beş dereceli olarak ““Hiç katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında değişen yanıtların verilebildiği 5’li Likert tipi derecelendirilmiş ölçek

üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleştir. Ölçekten elde edilen toplam puanların yüksekliği kendi kendine öğrenme becerisi düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,929 olarak bulunmuştur ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin Bartlett's Testi 3298,175 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu durumda çok değişkenli normallik varsayımının, doğrusallık varsayımının karşılandığı ve istatistiksel anlamlılığa ulaşıldığı söylenebilir. 16 maddenin toplam varyansın %58,796'sını açıkladığı bulunmuştur. Bu varyansa faktör 1'in katkısı %48,676, faktör 2'nin katkısı %10,120 olduğu elde edilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu madde faktör yüklerinin 0,568 ile 0,857 arasında olduğu; faktör 1'in yük değerleri 0,590 ile 0,853 arasında, Faktör 2'nin yük değerleri 0,568 ile 0,857 arasında olduğu bulunmuştur. Maddelerin açıkladıkları varyanslar 0,515 ile 0,723 arasındadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, uyum iyiliği testi sonuçlarında görüldüğü gibi modelin verilerle uyumlu olduğu sonucuna varılabilir (χ^2 (CMIN/DF)= 2,910, RMSEA= 0,065, RMR= 0,046, GFI= 0,923, AGFI= 0,897, CFI= 0,925, NFI= 0,891, TLI= 0,912, IFI= 0,925). Bu sonuçlar çerçevesinde açımlayıcı faktör yapısına göre ölçeğin doğrulayıcı faktör yapısında uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır. DFA sonuçlarına göre tüm madde yük değerleri 0,49 üzerinde olduğu bulunmuştur. Öğrenciler tarafından, ölçeğin doldurulmasının çok fazla uzun sürmediği, ölçeğin anlaşılması kolay, üniversite öğrencilerinin seviyesine uygun bir ölçme aracı olduğu, ölçeğin düzeni ve yazımı ile ilgili yanlışların olmadığı, maddelerin okunabilir, açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir; uzmanlar tarafından, ölçeğin adının ve maddelerinin birbiriyle uyumlu olduğu yani kendi kendine öğrenmeyi ölçen bir ölçme aracı olduğu, yapılan açıklamaların yeterli olduğu, ölçek düzeninin yeterliği olduğu, ölçeğin başarılı, amaca uygun, açık ve anlaşılır olduğu belirtilmiştir; böylece görünüş geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış olup bu değerler; kendi kendine öğrenme toplam ölçeğinin güvenirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1) alt boyutunun güvenirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,878 olarak bulunmuş olup yüksek derecede güvenilir; kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2) alt boyutunun güvenirlik analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,785 olarak bulunmuş olup oldukça güvenilir olarak bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme ölçeğinin güvenirlik

analizleri sonucu belirlenen Cronbach Alfa katsayısı 0,896 olarak bulunmuştur. Bu durum kendi kendine öğrenme ölçeğinin istatistiksel olarak yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Madde toplam korelasyonu değerleri 0,430 ile 0,637 arasında olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile alt boyutları puanları arasındaki ilişkide; kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) arasındaki korelasyon 0,933; kendi kendine öğrenme ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında arasındaki korelasyon 0,870; kendi kendine öğrenme farkındalığı (faktör 1 puanı) ve kendi kendine öğrenme yeterliği (faktör 2 puanı) arasında arasındaki korelasyon 0,635 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli ve alt boyutlarındaki maddelerin ayırt edici olduğu ve iç tutarlılığının yüksek olduğu, ayrıca tüm maddelerde üst grup puan ortalamalarının, alt grup puan ortalamalarından daha fazla olduğu bulunarak maddelerin üst ve alt grupta yer alanları ayırt edici güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendi kendine öğrenme ölçeğinin “zaman açısından ekonomik olması, anlaşılır olması, yönerge bulunması, okunabilir/ cevaplanabilir olması, ölçekte derecelendirme bulunması” özellikleri ölçeğin kullanışlı bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Nicel Aşamasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu alt problem çerçevesinde araştırmanın nicel aşamasına ilişkin alt problemler sonuç ve tartışma kapsamında incelenmiştir. Kendi kendine öğrenme ölçeği araştırmacı tarafından geliştirildiği için, ölçeğin alt boyutları olan; kendi kendine öğrenme farkındalığı ve kendi kendine öğrenme yeterliği ile ilgili literatürde çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar verilmiş olup, kendi kendine öğrenme ölçeği ile ilgili tartışma ve genel yorumlar ölçeğin toplamı ile yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutları bulunmadığı için, yaşam boyu öğrenme ile ilgili sonuçlar, tartışmalar ve yorumlar ölçeğin toplamı ile yapılmıştır.

Genel özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan; başlama, yılmama, sürdürme çabası-ısrar ve araştırmada kullanılan değişkenler ile ilgili literatürde çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle genel özyeterlilik ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar verilmiş olup, genel özyeterlilik ölçeği ile ilgili tartışma ve genel yorumlar ölçeğin toplamı ile yapılmıştır.

5.1.3.1. Nicel Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan “Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanı ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları; “Cinsiyet, Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi, Öğrenim Görülen Fakülte, AGNO Puanı, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Aile Tutumu, Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi, Spor Faaliyetiyle Uğraşma, Sanat Faaliyetiyle Uğraşma” Değişkenlerine Göre Gruplar Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirtilen alt problem çerçevesinde değişkenler “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte, AGNO puanı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi, spor faaliyetiyle uğraşma, sanat faaliyetiyle uğraşma” belirtilen sıra ile ve her bir değişkenden sonra ölçme araçlarının sonuçları “kendi kendine öğrenme ve alt ölçek puanları, yaşam boyu öğrenme ölçek puanı ile genel öz yeterlik ve alt ölçek puanları” belirtilen sırası ile verilerek sonuç ve tartışma gerçekleştirilmiştir.

5.1.3.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda cinsiyetin kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve cinsiyet değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öztürk,

Bilgen ve Bilgen (2017) yazarları tarafından, 748 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Acar (2014) tarafından, 384 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “kendi kendine öğrenme ve cinsiyet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Hanbay (2013) tarafından, 255 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada “kendi kendine öğrenme ve cinsiyet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni olarak, araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceği ve bunun sonucunda, benzer sosyal yaşam, benzer üniversite kültürü içinde olma gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kendi kendine öğrenmede öğrenme sorumluluğu ve kontrolü bireyde olduğundan dolayı cinsiyet grupları arasındaki farklılaşmadan çok bireylerin sahip olduğu kendi kendine öğrenmeye yönelik farkındalığı ve yeterliğinin daha çok önemli olduğu düşünülmektedir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda cinsiyetin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve cinsiyet değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Oral ve

Yazar (2015) yazarları tarafından, 310 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Yazar (2015) yazarları tarafından, 293 öğretmen ile yapılan araştırmada “öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Duymuş ve Sulak (2018) yazarları tarafından, 104 üniversite son sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni olarak, araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceği ve bunun sonucunda, benzer sosyal yaşam, benzer üniversite kültürü içinde olma gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin doğduğumuz andan itibaren var olması ve cinsiyet grupları arasındaki farklılaşmadan daha çok bireylerde yaşam boyu öğrenme için merak, istek ve motivasyonun gerekliliğinin olması önemli olduğu düşünülmektedir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda cinsiyetin genel özyeterlilik, faktör 1

(başlama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durumda cinsiyetin faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel özyeterlilik ölçeği toplam ve alt boyut puanlarına ilişkin; ölçeğin toplamı, başlama alt boyutu ve sürdürme çabası – ısrar alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yalnızca yılmama alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen farklılık erkek öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu durumda erkek öğrenciler başarısızlıklar karşısında yılmama becerisini kadın öğrencilerden daha fazla göstermektedirler. Literatür incelendiğinde, genel özyeterlilik ölçeği alt boyutları ve cinsiyet değişkeni ile birlikte yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı için genel özyeterlilik ölçeği toplamı kapsamında sonuçlar değerlendirilmiştir.

Genel özyeterlilik ve cinsiyet değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) yazarları tarafından, 491 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Korkut ve Babaoğlu (2012) yazarları tarafından, 876 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada “öz yeterlik inançları ve cinsiyet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “cinsiyet değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin cinsiyete göre farklılaşmamasının nedeni olarak,

araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceği ve bunun sonucunda, benzer sosyal yaşam, benzer üniversite kültürü içinde olma gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öz yeterlik, kişinin bir işi başarabilmek için kendine yönelik inancı olduğundan dolayı cinsiyet grupları arasındaki farklılaşmadan çok bireylerin sahip olduğu kendine yönelik inancı daha çok önemli olduğu düşünülmektedir.

5.1.3.1.2. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ile 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) yazarları tarafından, 256 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı”

sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) yazarları tarafından, 748 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceğı düşünölmektedir. Diğer bir ifade ile ayrıca araştırmaya hazırlık eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler ve lisansüstü eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmemiş olup, araştırma sadece lisans öğrencilerini kapsadığı için farklılığın bulunmadığı düşünölmektedir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğı Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğı toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeğı toplam puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ile 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Coşkun (2009) tarafından, 1545 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu

araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Tunca, Şahin ve Aydın (2015) yazarları tarafından, 286 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile ayrıca araştırmaya hazırlık eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler ve lisansüstü eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmemiş olup, araştırma sadece lisans öğrencilerini kapsadığı için farklılığın bulunmadığı düşünülmektedir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre 1. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ile 4. ve 4+ sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin

genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Akbulut (2006) tarafından, 160 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin öz yeterlik inançları ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Oğuz (2012) tarafından, 148 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin öz yeterlik inançları ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliğin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, araştırmanın tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile ayrıca araştırmaya hazırlık eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler ve lisansüstü eğitim kademesinde öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmemiş olup, araştırma sadece lisans öğrencilerini kapsadığı için farklılığın bulunmadığı düşünülmektedir.

5.1.3.1.3. Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre;

eğitim fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile sağlık bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile sağlık bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler arasında, spor bilimleri fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda oğrenim görülen fakóltenin kendi kendine oğrenme farkındalığı alt boyutu (kendi kendine oğrenme ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Üniversite oğrencilerinin kendi kendine oğrenme ölçeği faktör 2 (kendi kendine oğrenme yeterliği) alt boyut puanları oğrenim görülen fakólte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakóltesinde oğrenim goren oğrenciler ile islami ilimler fakóltesinde oğrenim

gören öğrenciler arasında, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu durumda öğrenim görülen fakültenin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyutu (kendi kendine öğrenme ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Görüldüğü üzere spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer tüm fakülteler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Kendi kendine öğrenme ve öğrenim görülen fakülte değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; kendi kendine öğrenme ile ilgili öğrenim görülen fakülte değişkenine göre farklılaşma durumunu inceleyen araştırmaya rastlanılmadığı için kendi kendine öğrenme becerisi en fazla bulunan, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeyle ilgili literatür sonuçları ortaya konulmuştur. Spor bilimleri fakültesini ele alan kendi kendine öğrenmeye yönelik “kendi kendine liderlik” kapsamında bir araştırmaya rastlanmıştır. Dolayısıyla bu konu ile ilgili alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Bozyiğit ve Çetin (2019) yazarları tarafından, yapılan araştırmada “spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine liderlik düzeylerinin yüksek olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Bu konu kapsamında alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin yüksek çıkmasının nedeni olarak, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, düzenli çalışma, sistemli hareket etme, planlama, zaman yönetimi ve değerlendirme yapabilme özellikleri ön planda olması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu özellikler kendi kendine öğrenme ile de ilişkili olduğundan dolayı spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin yüksek bulunması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri bu kadar yüksek

seviyede çıkması başka bir araştırmada rastlanılmadığı için, bu araştırmayla ortaya konan bu sonucunun desteklenmesi gerekmektedir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, hukuk fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, insan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, islami ilimler fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve öğrenim görülen fakülte değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma bulunmaktadır. Öztürk-Yurtseven ve Aldan-Karademir (2017) yazarları tarafından yapılan araştırmada “spor bilimleri öğretmen adaylarının; fen, edebiyat, turizm ve sağlık bilimleri öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen fakülte değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu desteklemeyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, yaşam boyu öğrenme, hayatımız boyunca devam eden bir öğrenme süreci olduğundan dolayı ve bireyler her an her yerde öğrenmelerini devam ettirebilmelerinden dolayı fakülteler arasındaki farklılaşmadan ziyade her birey yaşam

boyu öğrenmeye sahip olduğundan dolayı farklılık bulunmadığı düşünülmektedir. Fakat elbette ki bireylerde yaşam boyu öğrenme becerisi farklı düzeylerde olabilir. Bu araştırmada, aynı üniversitede öğrenim gören lisans öğrencileri yer aldığı için farklılığın bu sebepten dolayı bulunmadığı düşünülmektedir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda;

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim

gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 1 (başlama) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile işletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim

gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin başlama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 1) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile islami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin yılmama alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 2) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları öğrenim görülen fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İnsan ve toplum bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İşletme ve yönetim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğrenim görülen fakültenin sürdürme çabası-ısrar alt boyutu (genel özyeterlilik ölçeği faktör 3) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve öğrenim görülen fakülte değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Kaçar ve Beycioğlu (2017) yazarları tarafından, yapılan araştırmada eğitim fakültesinden mezun öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin anlamlı farklılık gösterdiği” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen fakülte değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu

araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013) yazarları tarafından, yapılan araştırmada “eğitim fakültesi öğrencileri ile fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “öğrenim görülen fakülte değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliliğin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşma olamayabileceğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşmasında görüldüğü üzere, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile diğer tüm fakülteler arasında, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin diğer fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha fazla öz yeterlik becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öz yeterlik becerisi en fazla bulunan, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri kapsamında ilgili literatür sonuçları ortaya konulmuştur. Seçkin ve Başbay (2013) yazarları tarafından yapılan araştırmada “beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Yılmaz ve Türk (2010) yazarları tarafından yapılan araştırmada “beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Bu araştırmada spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz yeterlik becerilerinin yüksek çıkmasının nedeni olarak, spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, düzenli çalışma, sistemli hareket etme, planlama, zaman yönetimi ve değerlendirme yapabilme özellikleri ön planda olması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu özellikler öz yeterlik ile de ilişkili olduğundan dolayı spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek bulunması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca spor bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik becerileri bu kadar

yüksek seviyede çıkması başka bir araştırmada rastlanılmadığı için, bu araştırmayla ortaya konan bu sonucunun desteklenmesi gerekmektedir.

5.1.3.1.4. AGNO Puanı Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,00-2,49 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında, AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında, AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. AGNO puanı 2,50-2,99 arasında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,50-4,00 arasında olan öğrenciler arasında, AGNO puanı 3,50-3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm sonuçlar ölçek toplamı ve alt boyutlarında vardır. Yalnızca faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarında AGNO puanı 2,00'ın altında olan öğrenciler ile AGNO puanı 3,00-3,49 arasında olan öğrenciler arasında, istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda AGNO puanının kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve AGNO puanı değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Cabı (2015) tarafından, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Karaoğlu ve Pepe (2020) yazarları tarafından, 170 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile akademik not ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin AGNO puanına göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu çalışmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu çalışmada kendi kendine öğrenmenin AGNO puanına göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle görüldüğü gibi tüm sonuçlarda AGNO puanı yüksek olan öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisi daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle akademik başarı arttıkça kendi kendine öğrenmenin paralel olarak arttığı düşünülmektedir. Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin derste anlatılanlar ile yetinmeyip kendi kendine öğrenerek akademik başarılarını destekledikleri sonucuna varılabilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların AGNO Puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; AGNO puanı 2,00’in altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 2,50 – 2,99

arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda AGNO puanının yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve AGNO puanı değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Bulaç ve Kurt (2019) yazarları tarafından, 394 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ile not ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Mehmet (2016) tarafından, 590 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin AGNO puanına göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin AGNO puanına göre farklılaşmamasının nedeni olarak, yaşam boyu öğrenmenin sadece akademik başarıyı etkilememesi, hayatın tüm alanında sahip olunan bir beceri olduğu için akademik başarıyı, diğer ifade ile AGNO puanını etkilemediği düşünülmektedir. Dolayısıyla sadece derste olan öğrenmeler yerine birey hayatı boyunca öğrenmeye maruz kaldığı için akademik başarıya göre farklılık göstermediği söylenebilir. Elbette ki akademik başarı içinde yaşam boyu öğrenme gerekli olabilir. Bundan dolayı diğer bir neden olarak araştırmanın tek bir üniversitede, sadece lisans öğrencileri kapsadığı için, başka bir ifade ile benzer öğrenme deneyimleri bulunan öğrencilerden oluştuğu için fark bulunmadığı söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3

(sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları AGNO puanı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; AGNO puanı 2,00’ın altında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 2,00 – 2,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 2,50 – 2,99 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, AGNO puanı 3,00 – 3,49 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve AGNO puanı 3,50 – 4,00 arasında olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda AGNO puanının genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve AGNO puanı değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Kızanlıkl ve Silik (2019) yazarları tarafından, 514 lisans öğrencisi ile yapılan çalışmada “öğrencilerin öz yeterlik algıları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Zehir ve Zehir (2016) yazarları tarafından, 198 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile not ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “AGNO puanı değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliğin AGNO puanına göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu çalışmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu çalışmada genel özyeterliliğin AGNO puanına göre farklılaşmamasının nedeni olarak, öz yeterliğin sadece akademik başarıyı etkilememesi, genel olarak yaşamımızda herhangi bir görevi yaparken başarabileceğimize yönelik inanç olduğu için akademik başarıyı, diğer ifade ile AGNO puanını etkilemediği düşünülmektedir.

Elbette ki akademik başarı içinde öz yeterlik gerekli olabilir. Bundan dolayı diğer bir neden olarak araştırmamızın tek bir üniversitede, sadece lisans öğrencileri kapsadığı için, başka bir ifade ile benzer öz yeterlik inançları bulunan öğrencilerden oluştuğu için fark bulunmadığı söylenebilir.

5.1.3.1.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkinine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler arasında; anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm sonuçlar ölçek toplamı ve alt boyutlarında vardır. Yalnızca faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarında anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda anne eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme

farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Uykan ve Akkaynak (2019) yazarları tarafından, okul öncesi eğitim gören 100 çocuğun annesi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve anne eğitim düzeyi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Koçyiğit (2020) yazarları tarafından, ilkokula başlayacak 255 öğrenci ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve anne eğitim düzeyi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Ülker (2020) tarafından, 386 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin anne eğitim düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle anne eğitim düzeyi düştükçe kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak eğitim düzeyi daha düşük annelerin, eğitim bilgilerinin daha az olduğu tahmin edilerek, çocuklarını kendi kendine öğrenmeye daha çok teşvik ettiği, diğer bir deyişle bu teşvikin bilinçli olarak yapılan bir teşvik olmayıp, çocuklar kendi kendine öğrenme konusunda çabalamak zorunda kaldıkları için bir şekilde kendi kendine öğrenme hakkında yeterliklere sahip olarak bunu öğrendikleri düşünülmektedir. Burada daha çok çocukların öğrenme konusunda anne eğitiminin yetersizliğinden dolayı “kendi başlarının çaresine bakmak” ifadesi ile belirtilebilecek, kendi kendine öğrenmek için zorunda olmaları daha olası olduğu söylenebilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda anne eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bulaç ve Kurt (2019) yazarları tarafından, 394 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Mülhim (2018) tarafından, 783 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Erkünt ve İnel Ekici (2022) yazarları tarafından, 715 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve anne eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin anne eğitim düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu

öğrenmenin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, yaşam boyu öğrenmenin ailenin eğitim düzeyinden çok, hayatın tüm alanında sahip olunan bir beceri olduğu ve bireyin kendi eğitimine bağlı olarak süreklilik gösteren bir beceri olduğu için anne eğitim düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın tek bir üniversite kültürü içinde ve benzer aile gruplarından gelen bireylerle yapılmasından dolayı farklılığın bulunmamış olabileceği söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; anne eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, anne eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, anne eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve anne eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda anne eğitim düzeyinin genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Ocak ve Karakuş (2019) yazarları tarafından, 284 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada “öğrencilerin öz yeterlik algıları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Çetin (2008) tarafından, 489 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve

anne eğitim düzeyi arttıkça öz yeterlik algılarının arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “anne eğitim düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliğin anne eğitim düzeyi puanına göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, öz yeterliliğin ailenin eğitim düzeyinden çok, bireyin kendi eğitimine bağlı olarak başarabileceğine yönelik inancı olduğu için anne eğitim düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın tek bir üniversite kültürü içinde ve benzer aile gruplarından gelen bireylerle yapılmasından dolayı farklılığın bulunmamış olabileceği söylenebilir.

5.1.3.1.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında, baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans-doktora) olan öğrenciler arasında, baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda baba eğitim düzeyinin kendi kendine öğrenme,

faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Uykan ve Akkaynak (2019) yazarları tarafından, okul öncesi eğitim gören 100 çocuğun annesi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve baba eğitim düzeyi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Koçyiğit (2020) yazarları tarafından, ilkokula başlayacak 255 öğrenci ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve baba eğitim düzeyi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Ülker (2020) tarafından, 386 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin baba eğitim düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle baba eğitim düzeyi düştükçe kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak eğitim düzeyi daha düşük babaların, eğitim bilgilerinin daha az olduğu tahmin edilerek, çocuklarını kendi kendine öğrenmeye daha çok teşvik ettiği, diğer bir deyişle bu teşvikin bilinçli olarak yapılan bir teşvik olmayıp, çocuklar kendi kendine öğrenme konusunda çabalamak zorunda kaldıkları için bir şekilde kendi kendine öğrenme hakkında yeterliklere sahip olarak bunu öğrendikleri düşünülmektedir. Burada daha çok çocukların öğrenme konusunda baba eğitiminin yetersizliğinden dolayı “kendi başlarının çaresine bakmak” ifadesi ile belirtilebilecek, kendi kendine öğrenmek için zorunda olmaları daha olası olduğu söylenebilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilkokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda baba eğitim düzeyinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bulaç ve Kurt (2019) yazarları tarafından, 394 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Mülhim (2018) tarafından, 783 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Erkünt ve İnel Ekici (2022) yazarları tarafından, 715 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve baba eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin baba eğitim düzeyine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu

öğrenmenin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, yaşam boyu öğrenmenin ailenin eğitim düzeyinden çok, hayatın tüm alanında sahip olunan bir beceri olduğu ve bireyin kendi eğitimine bağlı olarak süreklilik gösteren bir beceri olduğu için baba eğitim düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın tek bir üniversite kültürü içinde ve benzer aile gruplarından gelen bireylerle yapılmasından dolayı farklılığın bulunmamış olabileceği söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; baba eğitim düzeyi okuryazar değil- okuryazar- ilköğretim olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, baba eğitim düzeyi ortaokul olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, baba eğitim düzeyi lise olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans – doktora) olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda baba eğitim düzeyinin genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve baba eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Ocak ve Karakuş (2019) yazarları tarafından, 284 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada “öğrencilerin öz yeterlik algıları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Çetin (2008) tarafından, 489 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve

baba eğitim düzeyi arttıkça öz yeterlik algılarının arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “baba eğitim düzeyi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, öz yeterliğin baba eğitim düzeyi puanına göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni olarak, öz yeterliliğin ailenin eğitim düzeyinden çok, bireyin kendi eğitimine bağlı olarak başarabileceğine yönelik inancı olduğu için baba eğitim düzeyini etkilemediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın tek bir üniversite kültürü içinde ve benzer aile gruplarından gelen bireylerle yapılmasından dolayı farklılığın bulunmamış olabileceği söylenebilir.

5.1.3.1.7. Aile Tutumu Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız- dengesiz olan öğrenciler arasında, aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda aile tutumunun kendi kendine öğrenme ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda aile tutumunun faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve aile tutumu değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Uykan ve Akkaynak (2019) yazarları tarafından, okul öncesi eğitim gören 100 çocuğun annesi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile ailenin tutumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve demokratik tutum arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “aile tutumu değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma da bulunmaktadır. Şahin (2015) tarafından, 135 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile ailenin tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “aile tutumu değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olmayıp, kendi kendine öğrenmenin ailenin tutumuna göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin ailenin tutumuna göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle demokratik tutum arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak demokratik bir ailede yetişen öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri için ve aile içinde kararsız bir tutum yaşanmadığı için, öğrencileri kendi kendine öğrenmeye daha çok teşvik ettiği düşünülmektedir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve aile tutumu kararsız- dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda aile tutumunun yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve aile tutumu değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma bulunmaktadır. Şölen (2020) tarafından, anasınıfına giden 30 öğrencinin babaları ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile ailenin tutumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve demokratik tutum arttıkça yaşam boyu öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “aile tutumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, yaşam boyu öğrenmenin ailenin tutumuna göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu desteklemeyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin ailenin tutumuna göre farklılaşmamasının nedeni olarak, yaşam boyu öğrenmenin doğduğumuz andan itibaren var olması ve aile tutumu grupları arasındaki farklılaşmadan daha çok bireylerde yaşam boyu öğrenme için merak, istek ve motivasyonun olması önemli olduğu düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme doğumla başlayan ve öldüğümüzde biten sürekli bir süreç olup, sadece okulda değil, her zaman ve her yerde gerçekleşen bir öğrenmedir (Krasnic, 2012: 116). Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, destekler niteliktedir. Ayrıca araştırma tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından dolayı, ailelerin öğrencilere karşı olan tutumlarının birbirine benzemesi olası olduğu düşünülerek farkın bulunmadığı da bir diğer düşünce olarak söylenebilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları ve faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile tutumu baskıcı –otoriter olan öğrenciler ile aile tutumu demokratik olan öğrenciler arasında, aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aile tutumu demokratik olan öğrenciler ile aile tutumu kararsız-dengesiz olan öğrenciler arasında, aile tutumu demokratik olan

öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda aile tutumunun genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama) ve faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları aile tutumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; aile tutumu baskıcı-otoriter olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve aile tutumu kararsız-dengesiz olan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda aile tutumunun faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve aile tutumu değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Yalnız (2014) tarafından, 438 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada “öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile ailenin tutumu arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “aile tutumu değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu çalışmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu çalışmada genel özyeterliliğin ailenin tutumuna göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle demokratik tutum arttıkça genel özyeterliliğin arttığı görülmüştür. Bu nedeni olarak demokratik bir ailede yetişen öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmedikleri için ve aile içinde kararsız bir tutum yaşanmadığı için, öğrencileri özyeterliliğe daha çok teşvik ettiği düşünülmektedir.

5.1.3.1.8. Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders

Çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; niversite ğrencilerinin kendi kendine öğrenme leği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm sonuçlar ölçek toplamı ve alt boyutlarında vardır. Yalnızca faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarında, genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında ve genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) zerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; kendi kendine öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili ilk araştırma olduğu düşünülerek, ilk araştırma olma özelliği bakımından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmamış olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin genel olarak günlük ders çalışma süresine göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle günlük ders çalışma süresi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisi artış göstermiştir. Kendi kendine öğrenme bireyin kendi öğrenmesine bağlı olduğu için, öğrenmek için harcadığı süreyle doğru orantılı olması beklenmekte olup, sonucun bu yönde çıktığı düşünülmektedir. Dolayısıyla birey ders çalışma zamanlarında kendi kendine öğrenmeye ne kadar çok vakit ayırırsa paralel olarak kendi kendine öğrenme becerisinin de daha fazla artış göstereceği sonucuna varılabilir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; yaşam boyu öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili ilk araştırma olduğu düşünülerek, ilk araştırma olma özelliği bakımından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmamış olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin genel olarak günlük ders çalışma süresine göre farklılaşmamasının nedeni

olarak, yaşam boyu öğrenmenin doğduğumuz andan itibaren var olması ve genel olarak günlük ders çalışma süresi grupları arasındaki farklılaşmadan daha çok bireylerde yaşam boyu öğrenme için merak, istek ve motivasyonun olması önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla birey günlük yaşamında öğrenmeye maruz kaldığından dolayı bunu belli bir süreyle kısıtlamanın doğru olmayacağı ve zaten yaşam boyu öğrendiği için genel olarak günün her zamanında öğrenebildiği söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme doğumla başlayan ve öldüğümüzde biten sürekli bir süreç olup, sadece okulda değil, her zaman ve her yerde gerçekleşen bir öğrenmedir (Krasnic, 2012: 116). Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, destekler niteliktedir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin elde edilen bulgulara göre; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel

olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan öğrenciler ile genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan ders çalışan öğrenciler arasında, genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin genel özyeterlilik ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (başlama) alt boyut puanları ve faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgulara göre; genel olarak günlük 0-1 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 2-3 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 4-5 saat arasında ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması, genel olarak günlük 6 ve daha fazla saat ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması ve genel olarak günlük değişken bir şekilde ders çalışan üniversite öğrencilerinin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda genel olarak günlük ders çalışma süresinin faktör 1 (başlama) ve faktör 2 (yılmama) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Girgin (2017) tarafından, 527 öğretmen adayını ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile genel olarak günlük ders çalışma süresi arasında anlamlı bir fark bulunduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu çalışmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu çalışmada

genel özyeterliliğin genel olarak günlük ders çalışma süresine göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle günlük ders çalışma süresi arttıkça genel özyeterlilik artış göstermiştir. Genel özyeterlilik bireyin kendi öğrenmesine bağlı olan inancı olduğu için, bir şeyi öğrenmek için harcadığı süreyle, başarmasını istediği durum doğru orantılı olması beklenmekte olup, sonucun bu yönde çıktığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bireyin bir şeyi başarmak istemesi ile ona harcadığı süre arasında doğru orantılı bir ilişki olabileceği söylenebilir. Buradan yola çıkarak araştırma sonucunda da görüldüğü üzere o iş için harcadığı süre arttıkça yaptığı işi başarması da o yönde daha hızlı olabileceği sonucuna varılabilir.

5.1.3.1.9. Spor Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların spor değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları spor değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında, spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda sporun kendi kendine öğrenme ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları spor değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda sporun faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve spor faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma

bulunmaktadır. Bozyiğit ve Çetin (2019) yazarları tarafından, 132 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri ile spor yapma arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve spor yapma arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “spor faaliyeti ile uğraşma değişkeninin kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin spor faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle spor faaliyeti ile uğraşma arttıkça kendi kendine öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin, düzenli çalışma, sistemli hareket etme, planlama, zaman yönetimi ve değerlendirme yapabilme özellikleri ön planda olması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu özellikler kendi kendine öğrenme ile de ilişkili olduğundan dolayı spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin yüksek bulunması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu sonuç spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin yüksek çıkması ile benzer sonucu verdiğinden dolayı her iki sonuç birbirini desteklemektedir. Görüldüğü gibi sporun kendi kendine öğrenmeyi etkilediği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar başka bir araştırmada rastlanılmadığı için, bu araştırmayla ortaya konan bu sonucunun desteklenmesi gerekmektedir.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların spor değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları spor değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında, spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda sporun yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve spor faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Kangalgil ve Özgül (2018) yazarları tarafından, 650 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile spor yapma arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve spor yapma arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Tatlısu (2016) tarafından, 522 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik algıları ile spor yapma arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve spor yapma arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “spor faaliyeti ile uğraşma değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin spor faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle spor faaliyeti ile uğraşma arttıkça yaşam boyu öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin, düzenli çalışma, sistemli hareket etme, planlama, zaman yönetimi ve değerlendirme yapabilme özellikleri ön planda olması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu özellikler yaşam boyu öğrenme ile de ilişkili olduğundan dolayı spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek bulunması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bu kadar yüksek seviyede çıkması başka bir araştırmada rastlanılmadığı için, bu araştırmayla ortaya konan bu sonucunun desteklenmesi gerekmektedir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların spor değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları spor değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamalı bir farklılık göstermektedir. Spor faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile spor faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında, spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine anlamalı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda sporun genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamalı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve spor faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Seçkin ve Başbay (2013) yazarları tarafından, 558 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile spor yapma arasında anlamalı bir fark bulunduğu ve spor yapma arttıkça öz yeterlik inancının arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Yılmaz ve Türk (2010) yazarları tarafından, 92 öğretmen ile yapılan araştırmada “öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile spor yapma arasında anlamalı bir fark bulunduğu ve spor yapma arttıkça öz yeterlik düzeyinin arttığı” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen “spor faaliyeti ile uğraşma değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamalı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırmalar bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin spor faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle spor faaliyeti ile uğraşma arttıkça genel özyeterliliğin arttığı görülmüştür. Spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin, düzenli çalışma, sistemli hareket etme, planlama, zaman yönetimi ve değerlendirme yapabilme özellikleri ön planda olması gibi etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu özellikler öz yeterlik ile de ilişkili olduğundan dolayı spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin öz yeterliklerinin yüksek bulunması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu sonuç spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik becerilerinin yüksek çıkması ile benzer sonucu verdiğinden dolayı her iki sonuç birbirini desteklemektedir. Görüldüğü gibi sporun öz yeterliği etkilediği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar başka bir araştırmada rastlanmadığı için, bu araştırmayla ortaya konan bu sonucunun desteklenmesi gerekmektedir.

5.1.3.1.10. Sanat Faaliyetiyle Uğraşma Değişkenine İlişkin Sonuç ve Tartışma

a) Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanlarına ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların sanat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) alt boyut puanları ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) alt boyut puanları sanat değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda sanatın kendi kendine öğrenme, faktör 1 (kendi kendine öğrenme farkındalığı) ve faktör 2 (kendi kendine öğrenme yeterliği) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kendi kendine öğrenme ve sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; kendi kendine öğrenme ve sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle kendi kendine öğrenme ve sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili ilk araştırma olduğu düşünülerek, ilk araştırma olma özelliği bakımından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar bulunmamış olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenmenin sanat faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmamasının nedeni olarak, sanat faaliyeti ile uğraşmak bir hobi, bir beceri, bir yetenek, bir stres atma yöntemi, bir eğlence gibi nitelikler kapsamında değerlendirilirse, sanat faaliyeti ile uğraşmayan bireylerin kendi kendine öğrenme becerileri olmadığı söylenemez. Bu nedenle belirtilen niteliklerde de görüldüğü gibi sanat faaliyeti ile uğraşmanın nedeni bireyden bireye değişmekle birlikte genel olarak bir tercih olduğu söylenebilir. Dolayısıyla birey kendi kendine öğrenme becerisine sahip olsun ya da olmasın sanat faaliyeti ile uğraşmak onun yaşam tercihinin bağlı olduğu düşünülerek, sanat faaliyeti ile uğraşmanın kendi kendine öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir. Fakat yine de

araştırma tek bir üniversitede benzer gruplar arasında yapıldığından dolayı, bireylerin sanat ile uğraşma düzeylerinin birbirine benzemesinin olası olduğu düşünülerek farkın bulunmadığı da bir diğer düşünce olarak söylenebilir. Bu nedenle başka bir örneklem grubunda, başka kültürlerde, farklı üniversitelerde yapılması dâhilinde sonuçların değişebileceği ihtimali düşünülmektedir. Çünkü sanat faaliyeti uğraşan ve uğraşmayan bireylerin kendi kendine öğrenme becerisi yüksek çıksa bile, gruplar arasında kendi kendine öğrenme düzeylerinin farklı olabilme ihtimalide bulunmaktadır.

b) Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarına ilişkin sonuçların sanat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları sanat değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında, sanat faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda sanatın yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenme ve sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Doğru ve Doğru (2015) yazarları tarafından, 13 yönetici ile yapılan araştırmada “sanat eğitimi alanında hizmet veren kurum yöneticileri ile sanatla uğraşma arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve sanat ile uğraşanların yaşam boyu öğrenmeyi kendilerine ilke edindikleri” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenmenin sanat faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmasının nedeni olarak, öncelikle sanat faaliyeti ile uğraşma arttıkça yaşam boyu öğrenme becerisinin arttığı görülmüştür. Sanat faaliyeti ile uğraşan bireylerin, yaptığı işi sürdürebilme, tamamlayabilme, motive olabilme, gibi özelliklere sahip oldukları bilindiği için bu özelliklerin yaşam boyu öğrenme ile uyduğu

düşünüldü, bahsedilen etkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü bireyler yaşam boyu öğrenmelerini devam ettirebilmek için belli bir motivasyon, öğrenme isteği ve merak duygusuna sahip olmaları gerekli olmakla birlikte, bu özelliklerin sanat faaliyeti ile uğraşan bireylerin özellikleri ile uyumakta olup, sanat ile uğraşmanın yaşam boyu öğrenmeyi etkilediği sonucuna varılabilir.

c) Genel Özyeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarına, faktör 1 (başlama) alt boyut puanlarına, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanlarına ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanlarına ilişkin sonuçların sanat değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, faktör 1 (başlama) alt boyut puanları, faktör 2 (yılmama) alt boyut puanları ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) alt boyut puanları sanat değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sanat faaliyeti ile uğraşan (evet cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması ile sanat faaliyeti ile uğraşmayan (hayır cevabını işaretleyen) öğrencilerin puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda sanatın genel özyeterlilik, faktör 1 (başlama), faktör 2 (yılmama) ve faktör 3 (sürdürme çabası-ısrar) üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Genel özyeterlilik ve sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeni ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren araştırma bulunmaktadır. Akyıldız (2020) tarafından, 646 öğretmen ile yapılan araştırmada “öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile sanatla uğraşma arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve sanat ile estetik alanla ilgili oldukları” sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “sanat faaliyeti ile uğraşma değişkeninin genel özyeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı” sonucuna paralel olmayıp, genel özyeterliliğin sanat faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu desteklemeyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada genel özyeterliliğin sanat faaliyeti ile uğraşmaya göre farklılaşmamasının nedeni olarak, sanat faaliyeti ile uğraşmak bir hobi, bir beceri, bir yetenek, bir stres atma yöntemi, bir eğlence gibi nitelikler kapsamında değerlendirilirse, sanat faaliyeti ile uğraşmayan

bireylerin öz yeterlikleri olmadığı söylenemez. Bu nedenle belirtilen niteliklerde de görüldüğü gibi sanat faaliyeti ile uğraşmanın nedeni bireyden bireye değişmekle birlikte genel olarak bir tercih olduğu söylenebilir. Dolayısıyla birey öz yeterliğe sahip olsun ya da olmasın sanat faaliyeti ile uğraşmak onun yaşam tercihinine bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü sanat faaliyeti uğraşan ve uğraşmayan bireylerin öz yeterlikleri yüksek çıksa bile, gruplar arasında öz yeterlik düzeylerinin farklı olabileceği ihtimalde bulunmaktadır.

5.1.3.2. Nicel Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ve kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ve kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ve kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının da aynı yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Yılmaz ve Karaoğlu (2019) yazarları tarafından, 381 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri

ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu” bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “kendi kendine öğrenme becerisi ile yaşam boyu öğrenme becerisi arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenme becerisi ile yaşam boyu öğrenme becerisi arasında ilişki olmasının nedeni; kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Polat ve Odabaş’ a (2008: 596) göre bireyler her konuda bilgiye başvurarak ve araştırma yaparak kendi kendine ve yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmalıdır. Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.3.3. Nicel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının, başlama alt boyut puanlarının, yılmama alt boyut puanlarının ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama

alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme farkındalığı alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının, başlama alt boyut puanlarının, yılmama alt boyut puanlarının ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeğinin kendi kendine öğrenme yeterliği alt boyut puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının, başlama alt boyut puanlarının, yılmama alt boyut puanlarının ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Kayacan ve Selvi (2017) yazarları tarafından, 110 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada “öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu” bulunmuştur. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen “kendi kendine öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü olduğu” sonucuna paralel olup, bu çalışmadan elde

edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında ilişki olmasının nedeni; kendi kendine öğrenme ve genel özyeterliliğin birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Kendi kendine öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanması öğrenme stili, öz yeterlilik, motivasyon ve çevreye bağlı bir beceridir (Long, 2007: 2-3). Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.3.4. Nicel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, başlama alt boyut puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, yılmama alt boyut puanları ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanları arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ile başlama alt boyut puanları arasında pozitif yönde, düşük seviyede bir ilişki gücü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durumda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arttıkça genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının, başlama alt boyut puanlarının, yılmama alt boyut puanlarının ve sürdürme çabası – ısrar alt boyut puanlarının da aynı yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Kozikoğlu ve Altunova (2018) yazarları tarafından, 400 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada “öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasında

olumlu yönde bir ilişki olduğu” bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “yaşam boyu öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında pozitif yönde, orta seviyede bir ilişki gücü olduğu” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında ilişki olmasının nedeni; yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterliliğin birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Maddux (1995: 43- 44) öz yeterliğin üç temel ilkesinden birinde, “günlük yaşam olaylarının etkili müzakeresi genellikle iyi kararlar almayı ve bu kararları hızlı bir şekilde almayı gerektirdiğinden, daha özgüvenli ve verimli karar vericiler, daha az olanlara göre açıkça daha avantajlıdır” şeklinde belirtmektedir. Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi yaşam boyu ve genel özyeterlilik birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

5.1.3.5. Nicel Araştırmanın Beşinci Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ile genel özyeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları, genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ve yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon katsayısı ($R = 0,544$) pozitif yönde orta seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %29,5’ ini açıkladığı bulunmuştur.

Kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; üç değişkeni birlikte ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, literatür incelendiğinde kendi kendine öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi yordadığı;

genel özyeterliğin yaşam boyu öğrenmeyi yordadadığı incelenmiş olup, araştırma sonuçları bu incelemeler ile desteklenmiştir. Bu alt problemde kendi kendine öğrenme ve genel özyeterliğin beraber yaşam boyu öğrenmeyi yordaması sonuçları ortaya konmuştur. Ek olarak aşağıda verilen araştırma sonucu değerlendirilmiştir.

5.1.3.6. Nicel Araştırmanın Altıncı Alt Problemi Olan Üniversite Öğrencilerinin Genel Özyeterlilik Ölçeği Toplam Puanları ile Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Toplam Puanları Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Toplam Puanlarını Yordamakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları ile yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanlarının kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarını yordama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ve kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki korelasyon katsayısı ($R = 0,649$) pozitif yönde orta seviyede bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği toplam puanları ve genel özyeterlilik ölçeği toplam puanları birlikte kendi kendine öğrenme ölçeği toplam puanlarındaki varyansın %42,1' ini açıkladığı bulunmuştur.

Kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; üç değişkeni birlikte ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Literatür incelendiğinde kendi kendine öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi yordadığı; genel özyeterliğin yaşam boyu öğrenmeyi yordadadığı incelenmiş olup, kendi kendine öğrenme ve genel özyeterliğin beraber yaşam boyu öğrenmeyi yordaması sonucu çıkmasına ek olarak, literatürde rastlanmayan yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterliğin beraber kendi kendine öğrenmeyi yordaması sonuçları incelenmiştir. Bunun nedeni olarak üniversite öğrencileri seviyesinde kendi kendine öğrenmeyi yordayan çalışmalara rastlanılmadığı için ve yordama düzeyi çok yüksek seviyede çıktığı için yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterliğin beraber kendi kendine öğrenmeyi yordayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma sonucunda eklenmiştir. Bu sonucun literatüre katkı sağlayacağı ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Yurdakul (2016) tarafından, 657 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “kendi kendine öğrenmenin yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı” bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “kendi kendine öğrenme becerisinin yaşam boyu öğrenmeyi olumlu yönde yordadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenme becerisi ile yaşam boyu öğrenme becerisi arasında ilişki olmasının nedeni; kendi kendine öğrenme, yaşam boyu öğrenme puanlarındaki varyansı açıklayabildiği için olumlu yönde yordadığı söylenebilir. Polat ve Odabaş’a (2008: 596) göre bireyler her konuda bilgiye başvurarak ve araştırma yaparak kendi kendine ve yaşam boyu öğrenebilen bireyler olmalıdır. Birey bilgiye yaşamı boyunca ihtiyaç duymaktadır. Yaşamı boyunca yeni bilgiler öğrenilmesi için bireyin kendi kendine bilgiye ulaşması önemlidir. Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Akpınar (2020) tarafından, 407 öğretmen ile yapılan araştırmada “öğrencilerin öz yeterlik inancının yaşam boyu öğrenme eğilimini anlamlı düzeyde yordadığı” bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “genel özyeterliliğin yaşam boyu öğrenme becerisini olumlu yönde yordadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada yaşam boyu öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında ilişki olmasının nedeni; öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme puanlarındaki varyansı açıklayabildiği için olumlu yönde yordadığı söylenebilir. Maddux (1995: 43- 44) öz yeterliğin üç temel ilkesinden birinde, “günlük yaşam olaylarının etkili müzakeresi genellikle iyi kararlar almayı ve bu kararları hızlı bir şekilde almayı gerektirdiğinden, daha özgüvenli ve verimli karar

vericiler, daha az olanlara göre açıkça daha avantajlıdır” şeklinde belirtmektedir. Bireyler yaşam boyu öğrenmelerini sürdürebilmeleri için belirli yeterliklere sahip olmaları gereklidir. Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik ile ilgili literatür incelendiğinde; alanyazında tezin sonuçları ile benzerlik gösteren araştırma bulunmaktadır. Kurt (2016) tarafından, 378 ortaokul öğrencisi ile yapılan araştırmada “öğrencilerin öz yeterlik inancının kendi kendine öğrenme becerisini anlamlı düzeyde yordadığı” bulunmuştur. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen “genel özyeterliliğin kendi kendine öğrenme becerisini olumlu yönde yordadığı” sonucuna paralel olup, bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Alanyazında tezin sonuçları ile farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, alanyazında bu araştırmadaki sonucu destekleyen araştırma bulunmuş olmakla birlikte, bu araştırmada kendi kendine öğrenme becerisi ile genel özyeterlilik arasında ilişki olmasının nedeni; öz yeterlik, kendi kendine öğrenme puanlarındaki varyansı açıklayabildiği için olumlu yönde yordadığı söylenebilir. Kendi kendine öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanması öğrenme stili, öz yeterlilik, motivasyon ve çevreye bağlı bir beceridir (Long, 2007: 2-3). Bireyin sahip olduğu öz yeterlik ile kendisini güdüleyerek, bilgiye kendi kendine ulaşması sağlanmalıdır. Bu araştırma sonucunda da belirtildiği gibi kendi kendine öğrenme ve genel özyeterlilik birbirinin tamamlayıcısı olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuca yönelik yapılan yoruma paralel olup, elde edilen araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın üç aşamasına ilişkin sonuçlar kapsamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Araştırmacı tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeği, üniversite düzeyinde geliştirilen ilk kendi kendine öğrenme ölçeği olması bakımından, başka araştırmacılar tarafından nitel, nicel, karma, deneysel çalışmalar gibi çeşitli

araştırmalarda kullanılabilir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeği kullanılarak, üniversite öğrencilerine yönelik eğitim programları geliştirilebilir.

2) Araştırmacı tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeğinde yer alt boyutlar ilk defa bu araştırmada ortaya çıktığı için, alt boyutlara yönelik tartışma yapılmayıp, toplam ölçek üzerinden tartışma yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda kullanılacak olan KKÖ ölçeği toplam ve alt boyutlarına yönelik sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen toplam ve alt boyutlara yönelik sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirme yapılabilir.

3) Araştırmacı tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği bir vakıf üniversitesinde yapıldığı için, geliştirilen ölçek daha geniş gruplara ve benzer olmayan üniversite kültürüne sahip üniversitelerde geçerlik ve güvenilirliği tekrardan incelenebilir. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenme ölçeği farklı özelliklere sahip üniversitelere uygulanarak, elde edilen sonuçların karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4) Bu araştırmadan faydalanılarak, ortaokul öğrencilerine, lise öğrencilerine, lisansüstü öğrencilerine, öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik kendi kendine öğrenme ölçeği geliştirilebilir.

5) Kendi kendine öğrenmenin, yaşam boyu öğrenme ve genel özyeterlilik değişkenleri haricinde başka değişkenlerle arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıca bu araştırmanın bulgularına göre, kendi kendine öğrenme ölçeği puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu için başka araştırmalarla bu sonuç desteklenebilir. Yine üniversite öğrencilerine yönelik kendi kendine öğrenmeyi yordayan değişkenler doğrultusunda çalışma yapılabilir. Ayrıca genel özyeterliliğin kendi kendine öğrenmeyi yordadığı literatürde rastlanmakla birlikte, yaşam boyu öğrenmenin kendi kendine öğrenmeyi yordadığı rastlanmadığı için, yaşam boyu öğrenmenin kendi kendine öğrenmeyi yordaması ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

6) Bu araştırmanın bulgularına göre, kendi kendine öğrenme ölçeği puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı için; yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları öğrenim görülen fakülte, aile tutumu ve genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı için; yaşam boyu öğrenme ölçeği

puanları ile genel öz yeterlik ölçeği puanları AGNO puanı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı için; kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre farklılaşmadığı için; araştırmada kullanılan ölçeklere göre fark bulunmayan değişkenler için yukarıda belirtilen sonuçlar kapsamında başka araştırmacılar tarafından farklı örneklem gruplarına yapılarak, farklılaşma olup olmayacağına bakılabilir. Ayrıca kendi kendine öğrenme ölçeği puanları AGNO puanı, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı için; kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları öğrenim görülen fakülte, aile tutumu, genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı için; yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları sanat faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre farklılaştığı için; araştırmada kullanılan ölçeklere göre fark bulunan değişkenler için yukarıda belirtilen sonuçlar kapsamında başka araştırmacılar tarafından farklı örneklem gruplarına yapılarak, ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir veya farklılaşmanın nedenlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

7) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel öz yeterlik ölçeği puanları, öğrenim görülen fakülte değişkenine göre elde edilen farklılıklar spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu nedenle belirtilen üç değişken kapsamında ayrı ayrı spor bilimleri fakültesi öğrencilerini kapsayan çalışmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi ve öz yeterliliği yüksek çıkmasına ek olarak, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel öz yeterlik ölçeği puanları; spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre elde edilen farklılıklar sonucunda, elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu nedenle belirtilen üç değişken kapsamında ayrı ayrı spor faaliyeti ile uğraşmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Buna bağlı olarak spor faaliyeti ile uğraşan bireylerin kendi kendine öğrenme becerisi; yaşam boyu öğrenme becerisi; özyeterliliğinin artmasının nedenine yönelik araştırmalar yürütülebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1) Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere kendi kendine öğrenme becerisi üniversite düzeyinde sahip olunması gereken önemli bir beceri olduğundan dolayı üniversitelere kayıtlarda öğrencilerin KKÖ becerileri ölçülerek, KKÖ becerisi düşük

olan öğrencilere, üniversitelerde tüm fakülteler kapsamında “kendi kendine öğrenme becerisine” yönelik zorunlu ders konulabilir. Ayrıca okullarda öğrencilere ve öğretmenlere yönelik; KKÖ’ nün ne demek olduğu, KKÖ’ ye sahip bireylerin özellikleri, KKÖ’ nün avantajları ve dezavantajları, KKÖ’ nün nasıl geliştirilebileceği hakkında seminer, etkinlik, atölye vb. şeklinde çalışmalar yapılarak, KKÖ’ yü destekleyecek çalışmalar yapılabilir. Ayrıca KKÖ’ ye yönelik verilen seminer ve etkinlik gibi çalışmaların yanında KKÖ becerisini uygulamaya yönelik çalışmalarda yapılabilir. Ek olarak, öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında KKÖ becerisini uygulayabilmeleri teşvik edilerek, okul dışında uygulayabilmeleri için velilere yönelik seminerler düzenlenerek, KKÖ hakkında bilgi sahibi olmaları ve çocuklarını desteklemeleri gibi çalışmalar düzenlenebilir.

2) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları; öğrenim görülen fakülte değişkenine göre elde edilen farklılıklar spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu nedenle öğrenciler spora teşvik edilerek kendi kendine öğrenme ve öz yeterlik becerileri güçlendirilebilir. Bunun için okullarda daha çok spor faaliyeti etkinlikleri düzenlenebilir ve bu tür imkanların öğrencilere her zaman açık olması sağlanabilir. Ayrıca öğrencileri daha çok spora teşvik etmek için her ilçede yer alan belediyeler tarafından çeşitli yerlerde spor faaliyetlerinin yapılmasına imkân tanınarak, öğrencilerin rahatça gidebileceği spor alanları arttırılabilir. Yine araştırmada, spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi ve öz yeterliliği yüksek çıkmasına ek olarak, üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanları; spor faaliyetiyle uğraşma değişkenine göre elde edilen farklılıklar sonucunda, elde edilen farklılık spor faaliyeti ile uğraşan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgular birbirini destekler nitelikte olup öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterliliği için spor ile uğraşmanın önemli bir faaliyet olduğu söylenebilir. Bu nedenle gerek okullar tarafından, gerek aileler tarafından, gerekse belediyeler tarafından öğrencileri spora teşvik edecek çalışmalar yapılarak, her öğrencinin ilgi duyduğu alanda spor yapabilmesi için imkanlar ve fırsatlar oluşturulabilir.

3) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanlarına ilişkin sonuçların AGNO puanı değişkeninde yer alan gruplara göre, akademik not ortalaması

yükseldikçe KKÖ' nün arttığı bulunmuştur. Bu nedenle akademik olarak düşük not ortalamasına sahip olan öğrenciler tespit edilip onlara yönelik ders programları oluşturularak hem not ortalamasının artması sağlanmalı hem de kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Etüt imkanının olmadığı yerlerde öğrencilere dersle ilgili ek dokümanlar, notlar, siteler gibi kaynaklar önerilebilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanlarına ilişkin sonuçların genel olarak günlük ders çalışma süresi değişkeninde yer alan gruplara göre, günlük ders çalışma süresi arttıkça kendi kendine öğrenme becerisi ve öz yeterliliğin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışma süresinin arttırılması için kütüphaneler gibi çalışma alanlarının sayısı arttırılabilir. Bunun yanında öğrencilerin bilgiye ulaşabilecekleri kaynak sayıları arttırılarak destek olunabilir. Ayrıca velilerle iş birliği oluşturularak günlük ders çalışmanın önemi hakkında eğitimler verilerek, çocuklarının ders çalışabilmeleri adına destek olmaları sağlanabilir.

4) Üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ölçeği puanları ile genel özyeterlilik ölçeği puanlarına ilişkin sonuçların aile tutumu değişkeninde yer alan gruplara göre aile tutumu demokratik olan öğrencilerin lehine farklılıklar bulunmuştur. Başka bir ifadeyle aile tutumu demokratik olan üniversite öğrencilerinin daha fazla kendi kendine öğrenme becerisi ve öz yeterlilik becerisi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okullarda veya MEB'in yapacağı duyurularla çeşitli yerlerde, ailelere aile tutumları hakkında seminerler ve eğitimler gibi çalışmalar yapılarak, ailelere demokratik aile olmanın önemi aşılabilir.

5) Araştırmada sanat faaliyeti ile uğraşan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu nedenle üniversitelerde sanat faaliyetlerinin yapılabileceği kulüplerin açılması sağlanarak, aynı zamanda çeşitli zamanlarda sanat faaliyetleri ile ilgili etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri desteklenebilir.

6) Araştırmada yer alan üç ölçeğin kendi aralarında ilişkili oldukları bulunmuştur. Bu nedenle okullarda, kütüphanelerde gibi yerlerde belirtilen üç değişkenin önemi ile ilgili eğitimler ve etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilere bu üç değişkenin önemini aşılama için öncelikle öğretmenlere bu becerilerin kazandırılması sağlanarak, öğrencilerin daha kolay kazanabilmesi sağlanabilir. Buna yönelik öğretmenlere çeşitli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abakay, O. (2020). *Hıv/Aıds tanısı alan bireylerin suçluluk ve utanç ile kendini sevmeye özyeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1): 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24-33.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri “SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları”*. Ankara: Emek Ofset Ltd.
- Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19): 63-80.

- Arslan, A. (2022). The Effect of University Students' Achievement Orientations on Lifelong Learning Tendencies: A Structural Equation Model Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1): 106-147.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avdal, E. Ü. (2013). The Effect of Self-Directed Learning Abilities of Student Nurses on Success in Turkey. *Nurse Education Today*, 33(8): 838-841.
- Ayan, D. (2010). *Promoting EFL pre-service teachers' self-directed learning through electronic portfolios: a case study* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). *Öz-Düzenlemeli Öğrenme*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, (10. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Bahadır, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3): 586.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *Self-Efficacy in Changing Societies*, (2rd ed.). New York: Cambridge University Press.

- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1): 23-28.
- Bayram, N. (2017). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi* (6. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bhat, P. P., Rajashekar, B. & Kamath, U. (2007). Perspectives on Self-Directed Learning the Importance of Attitudes and Skills. *Bioscience Education*, 10(1): 1-3.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4): 169-180.
- Bolhuis, S. (1996). Towards Active and Selfdirected Learning. Preparing for Lifelong Learning. *With Reference to Dutch Secondary Education*, 70: 1-24.
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Self-Directed Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13(3): 327-347.
- Boud, D. (2012). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Taylor-Francis Group.
- Bozyiğit, E. ve Çetin, E. (2019). Spor Bilimleri Öğrencilerinin Kendi Kendine Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(1): 78-87.
- Bracey, P. (2010). Self-Directed Learning vs Self-Regulated Learning: Twins or Just Friends?. In Elearn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 7: 1600-1607.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Broekens, J., Kusters, W. A. & Verbeek, F. J. (2007). Affect, Anticipation, and Adaptation: Affect-Controlled Selection of Anticipatory Simulation in Artificial Adaptive Agents. *Adaptive Behavior*, 15(4): 397-422.

- Brookfield, S. (1995). Adult Learning: An Overview. *International Encyclopedia Oaf Education*, 10: 375-380.
- Budak, Y. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bulaç, E. ve Kurt, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 125-161.
- Busch, T. (1995). Gender Differences in Self-Efficacy and Attitudes Toward Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12(2): 147-158.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3): 245-281.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleme Stratejileri ve Akademik Başarısı: Boylamsal Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3): 489-506.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carcich, G. M. & Rafti, K. R. (2007). Experienced Registered Nurses' Satisfaction with Using Self-Learning Modules Versus Traditional Lecture/Discussion to Achieve Competency Goals During Hospital Orientation. *Journal for Nurses in Professional Development*, 23(5): 214-220.
- Chapman, J., Cartwright, P. & Mcgilp, E. J. (2006). *Lifelong Learning, Participation and Equity*, (5rd ed.). Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Christoffersson, J. & Ioannidou, I. (2018). Thai Students' Expectations on Their Professional Future: With A Lifelong Learning Perspective. *Institutionen För Pedagogik Och Didaktik*, 1(15): 1-29.

- Chu, R. J. C. & Tsai, C. C. (2009). Self-Directed Learning Readiness, Internet Self-Efficacy and Preferences Towards Constructivist Internet-Based Learning Environments Among Higher-Aged Adults. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5): 489-501.
- Chularut, P. & Debacker, T. K. (2004). The Influence of Concept Mapping on Achievement, Self-Regulation, and Self-Efficacy in Students of English As A Second Language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3): 248-263.
- Cobb Jr, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses* (Unpublished PhD Dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia Tech.
- Confessore, S. J. & Kops, W. J. (1998). Self-Directed Learning and the Learning Organization: Examining the Connection Between the Individual and the Learning Environment. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4): 365-375.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2019). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*, (10. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Edt.). 3. Baskıdan Çeviri. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1): 85-91.
- Çelik, M. Y. (2011). *Biyoistatistik, Bilimsel Araştırma, SPSS*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11): 101-114.

- Çil, A. (2014). Faktör Analizi (İleri İstatistik Notları). <https://abdulrezzakcil.blogspot.com/2014/05/faktor-analizi-ileri-istatistik.html> [27.05.22].
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*, (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Deveci, T. (2022). UAE-Based First-Year University Students' Perception of Lifelong Learning Skills Affected by COVID-19. *Tuning Journal For Higher Education*, 9(2): 279-306.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*, (3. Baskı) (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Doğru, Y. B. ve Doğru, S. (2015). Lifelong Learning Perception of Vocational and Art Education Course Directors, Meslek ve Sanat Eğitimi Kurs Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Algısı. *Journal of Human Sciences*, 12(2): 1931-1947.
- Doğruöz, İ. (2008). *Planning of time management on goal setting. An application for managers in different sectors*. (Unpublished Master's Thesis). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Donaghy, R. C. (2005). *It permeates the whole fabric of your life': the experience of scholars who have studied self-directed learning*. (Unpublished PhD Dissertation). University of Tennessee, Knoxville.
- Dönmez, A. (1992). Bilişsel Sosyal Şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14: 131-146.
- Duman, B. (2013). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, Z. Ç. ve Şengün, F. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı ile Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyi Arasındaki İlişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3): 26-31.

- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(2): 58-74.
- Dynan, L., Cate, T. & Rhee, K. (2008). The Impact of Learning Structure on Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2): 96-100.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- El-Gilany, A. H. & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-Directed Learning Readiness and Learning Styles Among Saudi Undergraduate Nursing Students. *Nurse Education Today*, 33(9): 1040-1044.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3): 41-50.
- Ellinger, A. D. (2004). The Concept of Self-Directed Learning and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2): 158-177.
- Engin, M., Kör, H. ve Erbay, H. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4): 1561-1572.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme- 1*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkünt, N. ve Ekici İnel D. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının ve Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine İlişkin Algılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 7(1): 41-63.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y. Ve Şahan, H. (2017). Spor Bilimleri Fakültesindeki Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlik ve Akademik Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1): 38-47.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4): 803-834.

- Ertürk Kara, H. G., Yıldız, T. G. ve Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fahnoe, C. & Mishra, P. (2013). Do 21st Century Learning Environments Support Self-Directed Learning? Middle School Students' Response to An Intentionally Designed Learning Environment. In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 7: 3131-3139.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Limited.
- Field, J. (2011). Lifelong Learning. *Adult Learning and Education*, 16: 20-28.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3): 265-294.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education. *Nurse Education Today*, 21(7): 516-525.
- Francom, G. M. (2010). Teach Me How to Learn: Principles for Fostering Students' Self-Directed Learning Skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1): 29-44.
- Gabrielle, D. M., Guglielmino, L. M. & Guglielmino, P. J. (2006). Developing Self-Directed Learning Readiness of Future Leaders in A Military College Through Instructional Innovation. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1): 24-35.
- Gallagher, T.L. & Ciampa, K. (2020). *Teaching Literacy in the Twenty-First Century Classroom*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1): 18-33.
- Gibson, N. (2018). *Therapeutic Photography: Enhancing Self-Esteem, Self-Efficacy and Resilience*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Girgin, D. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Performansı Özyeterlik İnancı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 613-624.
- Gitmez, S. (2020). *Sosyal Bilim Araştırmalarında Yöntembilim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Grow, G. (1991). The Staged-Self Directed Learning. *Self-Directed Learning, Consensus & Conflict*. s. 199-226.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Ectj*, 30(4): 363-381.
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik – Yaklaşım – Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- Güler, N. (2016). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M. (2014). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R. & Jensen, K. M. (2020). The Role of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in the Development of Teacher-Student Relationships. *Journal of School Psychology*, 82: 141-158.
- Hall, J. D. (2011). *Self-Directed Learning Characteristics of First-Generation, First-Year College Students Participating in a Summer Bridge Program*. University of South Florida: ProQuest.
- Hanbay, O. (2013). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Bağımsız Öğrenme Düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4): 271-280.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Self-Directed Learning: Views of Teachers and Students. *Journal of Advanced Nursing*, 36(4): 496-504.

- Hiemstra, R. (1994). Helping Learners Take Responsibility for Self-Directed Activities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(64): 81-87.
- Hiemstra, R. (1994). *Self-Directed Learning. The Sourcebook for Self-Directed Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hodges, C. B. (2018). *Self-Efficacy in Instructional Technology Contexts*. Switzerland: Springer.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong Learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- İlgin, İ. (2020). *Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki (Sakarya üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Inoue, Y. (2007). *Online Education for Lifelong Learning*. London: Information Science Publishing.
- İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- İslamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- İsrail, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jagals, D. & Bergamin, P. (2021). Identifying Adaptive Prompts to Facilitate Metacognitive Regulation During Online Learning. E. Mentz, D. Laubscher, J.Olivier (Eds.), *Self-Directed Learning: An Imperative for Education in a Complex Society*, (6rd ed.), South Africa: AOSIS, 107-126.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları. *İlköğretim Online*, 16(4): 1753-1767.
- Kangalgil, M. ve Özgül, F. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 1(1): 64-72.

- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Karakurt, Ç. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaoğlu, Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2019, Haziran). Öğretmen Adaylarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Kendi Kendine Öğrenme Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ejer Congress*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaoğlu, B. ve Pepe, O. (2020). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Düzenleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2): 214-224.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karwowski, M. & Kaufman, J. C. (2017). *The Creative Self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity*. London: Academic Press.
- Kayacan, K. ve Selvi, M. (2017). Öz Düzenleme Faaliyetleri ile Zenginleştirilmiş Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Kavramsal Anlamaya ve Akademik Öz Yeterliliğe Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5): 1771-1786.
- Kazu, İ. Y. ve Çam, H. (2019, Ağustos). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Elbistan Örneği). *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*. Adıyaman.
- Keleş, M. (2020). *İlkokul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kılıçgün, M. Y. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Annelerinin Öz Yeterlilik Durumlarının İncelenmesi*. Ankara: Eyuder Yayınları.

- Kızanlıklı, M. ve Silik, C. E. (2019). Turizm Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Öz Yeterliklerinin Akademik Başarı ve Bireysel Özellikler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1): 269-286.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood: Cambridge Adult Education.
- Kocaman, G., Okumuş, H., Bahar, Z., Kızılcı, S., Seren, Ş. (2003, Ocak). Implementation of Problem-Based Learning Model in Nursing Education and Analyzing the Results. *Dokuz Eylül Research Fund*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16): 269-281.
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3): 522-531.
- Köksoy, A. M. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44): 297-320.
- Krasnic, T. (2012). *How to Study with Mind Maps: The Concise Learning Method for Students and Lifelong Learners (Expanded Edition)*. Florida: Concise Books Publishing.
- Kreber, C. (1998). The Relationships Between Self-Directed Learning, Critical Thinking, and Psychological Type and Some Implications for Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 23(1): 71-86.
- Kula, S. S. (2022). The Relationships Between the Academic Boredom and Lifelong Learning Tendency. *International Journal of Progressive Education*, 18(3): 12-24.
- Kumar, R. & Lal, R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference Among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3): 345–350.

- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin ingilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Küçüker, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Laal, M. & Salamati, P. (2012). Lifelong Learning; Why Do We Need It?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31: 399-403.
- Laal, M., Laal, A. & Aliramaei, A. (2014). Continuing Education; Lifelong Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116: 4052-4056.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4): 563-575.
- Lee, C. Y. (2015). Changes in Self-Efficacy and Task Value in Online Learning. *Distance Education*, 36(1): 59-79.
- Levett-Jones, T. L. (2005). Self-Directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*, 25(5): 363-368.
- Lindh, M. & Hugo, J. (2005). Students' Reflections on Self-Directed Learning Using Patient Studies in A Masters Programme in Family Medicine in South Africa. *Education for Primary Care*, 16(4): 474-81.
- Litzinger, T., Lee, S. H. & Wise, J. (2004). Engineering Students' Readiness for Self Directed Learning. *In 2004 Annual Conference*, 558(11): 1-11.
- Long, H. B. (2007). Themes and Theses in Self-Directed Learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2): 1-18.
- Long, H. B., Guglielmino, L. M. & Hiemstra, R. (2004). Self-Direction in Learning in the United States. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1): 1-17.
- Loyens, S. M., Magda, J. & Rikers, R. M. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and Its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4): 411-427.

- Maddux, J. E. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Springer Science & Business Media.
- McMahon, M. F. (2021). Lifelong Learning. *Journal of Trauma Nursing Jtn*, 28(6): 339-340.
- Mithaug, D. K., Agran, M., Martin, J. E. & Wehmeyer, M. L. (2002). *Self-Determined Learning Theory: Construction, Verification and Evaluation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mok, M. M. C. & Lung, C. L. (2005). Developing Self-Directed Learning in Student Teachers. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1): 18-39.
- Mülhim, M. A. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Nayir, T. (2020). *EFL learners' speaking anxiety and online technologies self-efficacy in a synchronous learning environment* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1): 129-147.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlilik İnançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2): 15-28.
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning Interpretations of An Education Policy in Europe*. Wiesbaden: Verlag Für Sozialwissenschaften.
- Oliveira, A. L. & Simões, A. (2006). Impact of Socio-Demographic and Psychological Variables on the Self-Directedness of Higher Education Students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1): 1-12.
- Oliveira, A. L., vd. (2010). A Cross-Cultural Study of Self-Directed Learning Readiness, Performance, Creativity, and Problem Solving in a Sample From Portugal. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1): 45-59.

- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52): 1-11.
- O'Shea, E. (2003). Self-Directed Learning in Nurse Education: A Review of the Literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1): 62-70.
- Öncü, H. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (2. Baskı). Ankara: Yaysan Yayıncılık.
- Öz, E. (2020). *Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbek, Ö. Y. (2008). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. S. Tekindal (Der.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 44 – 90.
- Öztürk, Y. A., Bilgen, Z. ve Bilgen, S. (2017). Sorgulama Becerileri ile Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki: Temel Eğitim Öğretmen Adaylarına Yönelik Bir Araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 179-214.
- Öztürk-Yurtseven, G. ve Aldan-Karademir, Ç. (2017). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 7(2): 189-206.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS İle Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı, B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patterson, C., Crooks, D. & Lunyk-Child, O. (2002). A New Perspective on Competencies for Self-Directed Learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1): 25-31.
- Pilling-Cormick, J. & Garrison, D. R. (2007). Self-Directed and Self-Regulated Learning: Conceptual Links. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 33(2): 13–33.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4): 385-407.

- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Preczewski, S. C. (1997). *Measuring self-directedness for continuing learning: A cross-sectional survey approach using the Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI)* (Unpublished PhD Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Raidal, S. L. & Volet, S. E. (2009). Preclinical Students' Predispositions Towards Social Forms of Instruction and Self-Directed Learning: A Challenge for the Development of Autonomous and Collaborative Learners. *Higher Education*, 57(5): 577-596.
- Reio, T. G. & Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-Directed Learning Readiness: A Developmental Perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1): 40-49.
- Rhee, K. S. (2003). Self-Directed Learning: To Be Aware or Not To Be Aware. *Journal of Management Education*, 27(5): 568-589.
- Roberts, D. G. (1986). *A study of the use of the self-directed learning readiness scale as related to selected organization variables* (Unpublished PhD Dissertation). The George Washington University, Washington.
- Sakız, G. ve Yetkin Özdemir E. (2014). Özdüzenleme ve Özdüzenlemeli Öğrenme: Kuramsal Bakış. G. Sakız (Der.), *Özdüzenleme Öğrenmeden Öğretme Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1-27.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Salleh, U. K. M., vd. (2019). Roles of Self-Directed Learning and Social Networking Sites in Lifelong Learning. *International Journal of Instruction*, 12(4): 167-182.

- Sarıbaş, M. Ş. ve Akduman, G. G. (2019). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4): 1717-1741.
- Sarmasoğlu, Ş. ve Görgülü, S. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(3): 13-25.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8): 253-270.
- Selvi, K. (2019). Kendi Kendine Öğrenmenin Bileşenleri. K. Selvi (Der.), *Kendi Kendine Öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 35-68.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Stewart, R. A. (2007). Investigating the Link Between Self Directed Learning Readiness and Project-Based Learning Outcomes: The Case of International Masters Students in an Engineering Management Course. *European Journal of Engineering Education*, 32(4): 453-465.
- Sutherland, P. & Crowther, J. (2008). *Lifelong Learning Concepts and Contexts*, (2nd ed.). Usa and Canada: Routledge.
- Şahin, F. T. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öz Düzenleme Yeterliliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4): 425-438.
- Şölen, Y. (2020). *4-6 yaş arası çocuğu olan babaların ebeveyn tutumları ve yaşam boyu öğrenmelerinin baba eğitim programına katılım durumuna göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Taner, A. E. (2019). *Beliren yetişkinlerin kendini sevmeye ile öz-yeterlik özelliklerinin çocukluk deneyimleri ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tatlısu, B. (2016). *Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taylor, B. (1995). Self-Directed Learning: Revisiting An Idea Most Appropriate for Middle School Students. *Paper Presented at the Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association*, 1(12): 1-8.
- TDK (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi <https://sozluk.gov.tr/> = (ET:24/07/2019).
- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz Düzenleme Becerilerinin İlkokula Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5): 1932-1945.
- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen Adayların Kitap Okuma Tutum ve Konuşma Öz Yeterlik Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11): 1219-1236.
- Tez Yardım Platformu (2021, Mart). SPSS ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi-1 | Ön Şartlardan Yorumlara Tüm Detayları ile [Video]. Erişim Adresi: <https://youtu.be/E6x75figpvM>.
- Thrun, S. (1998). Lifelong Learning Algorithms. In S. Thrun, L. Pratt (Eds.), *Learning to Learn*, Boston, Ma: Springer, 181-209.
- Toit-Brits, C. D. (2021). The Influence of the Learning Environment on Promoting Self-Directed Learning. E. Mentz, D. Laubscher, J.Olivier (Eds.), *Self-Directed Learning: An Imperative for Education in a Complex Society*, (6rd ed.), South Africa: AOSIS, 25-44.
- Toit-Brits, C. D., Blignaut, H. & Mzuza, M. K. (2021). The Promotion Self-Directed Learning Through the African Philosophy of Ubuntu. E. Mentz, D. Laubscher, J.Olivier (Eds.), *Self-Directed Learning: An Imperative for Education in a Complex Society*, (6rd ed.), South Africa: AOSIS, 1-24.
- Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 432-446.

- Tunç Aksan, A., Gündüz, B. ve Yildiz, M. C. (2022). Effect of Self-Efficacy on Vicarious Trauma and Resiliency in School Counsellors in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 44(1): 145-163.
- Türkmen, A. (2020). *The possible effect of aviation-integrated language instruction on speaking self-efficacy* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Usher, R. & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning-Signs, Discourses, Practices*, (8rd ed.). Springer Netherlands: Science & Business Media.
- Uykan, E. ve Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3): 1620-1644.
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Van Deur, P. (2004). Gifted Primary Students' Knowledge of Self-Directed Learning. *International Education Journal*, 4(4): 64-74.
- Van Merriënboer, J.J.G. & Sluijsmans, D. M. A. (2009). Toward A Synthesis of Cognitive Load Theory, Four-Component Instructional Design and Self-Directed Learning. *Educational Psychology Revision*, 21: 55-66.
- Walker, J. T. (2001). *The Effect of A Problem-Based Learning Curriculum on Students' Perceptions About Self-Directed Learning*. UMI Microform: The University of Mississippi.
- Wallace, S. (2007). *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector*, (3rd ed.). Great Britain: Learning Matters.
- Watson, D. & Taylor, R. (2003). *Lifelong Learning and the University: A Post-Dearing Agenda*, (2rd ed.). London: The Falmer Press.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning*. Washington: American Psychological Association.

- Williams, B. (2001). The Theoretical Links Between Problem-Based Learning and Self-Directed Learning for Continuing Professional Nursing Education. *Teaching in Higher Education*, 6(1): 85-98.
- Wirth, K. R., Nuhfer, E. B., Watson, R., Fleisher, S. C. & Bailey, R. (2021). Knowledge Surveys: Supporting Students Along Pathways to Self-Directed Learning With Self-Assessment. E. Mentz, D. Laubscher, J.Olivier (Eds.), *Self-Directed Learning: An Imperative for Education in A Complex Society*, (6rd ed.), South Africa: AOSIS, 127- 164.
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4): 1553-1566.
- Yang, J., Schneller, C. & Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. Hamburg [Germany]: Unesco, Institute for Lifelong Learning.
- Yap, J. S. & Tan, J. (2022). Lifelong Learning Competencies Among Chemical Engineering Students at Monash University Malaysia During the COVID-19 Pandemic. *Education For Chemical Engineers*, 38: 60-69.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46: 74-85.
- Yazıcı, A. Ş. (2020). *Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri: bir karma yöntem çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1): 71-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4): 301-308.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. ve Türk, N. (2010). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(2): 85–90.
- Yuan, H. B., vd. (2012). Chinese Baccalaureate Nursing Students' Readiness for Self-Directed Learning. *Nurse Education Today*, 32(4): 427-431.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli. 13.06.2022 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> adresinden alınmıştır.
- Zehir, K. ve Zehir, H. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2): 104-117.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.06.2021-E.8013



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı :E-20292139-050.01.04-8013
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Merve Gül MAZİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

"Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz Yeterlilik ile İlişkisi"
başlıklı araştırmanız kurulumuzun 28.05.2021 tarihli ve 2021/05 sayılı toplantısında değerlendirilerek
etik açıdan uygun bulunduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:3-Merve Gül MAZİ Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

NASUH USLU (Etik Kurulu Başkanlığı - Kurul Başkanı) 15.06.2021 18:03

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLH0EUBU* Pin Kodu : 61622
Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/ON3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yeminli Katip
Tel No: 2126929606





T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	28.05.2021
Sayı	2021/05
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz Yeterlilik ile İlişkisi
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Merve Gül MAZI
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAĞÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

Ek 2: Ölçek Kullanım İzinleri

13.04.2021

Genel - Genel Özyeterlilik Ölçeği - Ölçek Kullanım İzni



Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

Genel Özyeterlilik Ölçeği - Ölçek Kullanım İzni

3 İlet

Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

9 Nisan 2021 12:16

Alıcı: yildirimfatma@yahoo.com

Merhaba,

Sayın Fatma YILDIRIM Hocam,
Ben Merve GÜL MAZİ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ Hocamın danışmanlığında yürüteceğim "Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Yaşam Boyu Öğrenme Ve Öz Yeterlilik İle İlişkisi" adlı yüksek lisans tezimde, İnci Özgür İLHAN Hocam ile Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Genel Özyeterlilik Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Çalışmada ölçeğin kullanımına izin verirseniz çok memnun olurum.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla

Fatma Yıldırım <yildirimfatma@yahoo.com>

9 Nisan 2021 21:23

Alıcı: Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

Merhaba,

Genel Özyeterlilik Ölçeğini çalışmanızda elbette kullanabilirsiniz.

Ters puanlanan maddelere, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgilere makalede ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Puan arttıkça özyeterlilik inancı artıyor.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.

Kolay gelsin
İyi çalışmalar
Fatma Yıldırım

[WinRAR'dan metin gönderildi]

2 eklenti

Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun makale.pdf
245K

ozyeterlilik_olcegi.doc
42K



Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği - Ölçek Kullanım İzni

3 İlet

Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

9 Nisan 2021 12:16

Alıcı: melihengin@uludag.edu.tr

Merhaba,

Sayın Melih ENGİN Hocam,
Ben Merve GÜL MAZİ. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIOĞU Hocamın danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde, "Kendi Kendine Öğrenme Becerisinin Yaşam Boyu Öğrenme ve Öz Yeterlilik ile İlişkisi" adlı yüksek lisans tezimde, Hakan KÖR ve Hasan ERBAY Hocalarım ile Türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Çalışmada ölçeğin kullanımına izin verirseniz çok memnun olurum.

Teşekkür ederim,

Saygılarımla

MELİH ENGİN <melihengin@uludag.edu.tr>

9 Nisan 2021 12:18

Alıcı: Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com>

Merhaba elbetteki memnun olunuz. Ne yardım gerekirse elimden geleni de yaparım çekinmeden yazabilirsiniz.

Selamlar başarılar

9 Nis 2021 Cum, saat 12:17 tarihinde Merve Gül Mazi <mervegulmazi@gmail.com> şunu yazdı:

(Kısaltılan metin gözlendi)

—

Melih ENGİN / Associate Professor Dr./ Bursa Uludağ University

İnegöl Business Faculty & Information Systems
Department Chair of Management Information Systems
16400 Inegöl Bursa / TURKEY
+90224 294 26 95
melihengin@uludag.edu.tr

Doç. Dr. Melih ENGİN
Bursa Uludağ Üniversitesi
İnegöl İktisat Fakültesi
Yönetim Bilişim Sistemleri Bölüm Başkanı
Bilişim Sistemleri ABD Öğretim Üyesi
İnegöl / BURSA
0224 294 26 95

Ek 3: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi Merve Gül MAZI tarafından yürütülen “Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme İle Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisinin yaşam boyu öğrenme ve öz yeterlik ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır.** Araştırmada Kişisel veri toplanacağından **6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu** ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacaktır. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya mervegulmazi@gmail.com e-posta adresi ve 0536... numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güvence verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

Telefon:

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Merve Gül MAZI

İmzası:

Ek 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİLERİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMEYE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcılar;

Merhaba, ben Merve Gül MAZI. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. “Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme İle Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışmam için hazırlanmış olan bu görüşme formunda öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

1)Fakülteniz:

2)Bölümünüz:

3)Sınıf Düzeyiniz:

4)Cinsiyetiniz:

5) Kendi kendine öğrenme kavramı sizce ne demektir?

6) Kendi kendine öğrenme becerilerine sahip bireylerin özellikleri sizce nelerdir?

7) kendi kendine öğrenme becerilerine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu beceriler nelerdir?

8) Kendi kendine öğrenme becerisinde karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?

9) kendi kendine öğrenmenin avantajları veya dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?

10)Üniversitede kendi kendine öğrenme becerilerini destekleyecek çalışmalar yapılıyor mu? Yapılıyor ise bu çalışmalar nelerdir?

11)Üniversitede anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışıyor musunuz?

Ek 5: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Maddelerinin Dil ve Anlatım Yönünden Uygunluğu Bakımından Değerlendirilmesine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Hocam,

Aşağıda verilmiş olan ölçek maddeleri “Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Maddelerini” içermektedir. Ölçek taslağı “Bilişsel Öz Farkındalık, Duyuşsal Öz Farkındalık, Bilişsel Öz Yeterlik, Duyuşsal Öz Yeterlik” olmak üzere 4 alt boyut ve toplamda 135 madde içermektedir. Ölçek sizin önerileriniz sonucunda yeniden düzenlenecektir. Bu nedenle görüşleriniz bizim için önem taşımaktadır. Değerlendirme ölçütleri “Uygun – Uygun Değil – Değişmeli” şeklinde 3 seçenek içermektedir. Her madde için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz lütfen yanında verilmiş olan kutucuğa önerinizi yazınız. Araştırmaya zaman ayırdığınız ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKİÇ
Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Gül MAZI

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Maddeleri		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
No	Alt Boyut 1 - Bilişsel Öz Farkındalık				
1	Neyi öğreneceğime kendim karar veririm.				
2	Bir konuyu nasıl öğreneceğime kendim karar veririm.				
3	Bir konuyu nerede öğreneceğime kendim karar veririm.				
4	Bir konuyu ne zaman öğreneceğime kendim karar veririm.				
5	Bir konuyu ne kadar öğreneceğime kendim karar veririm.				
6	Öğrenme konusunda girişimciyim.				
7	Öğrenme sürecinde önceki bilgilerimle bağlantılar kurarım.				
8	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.				
9	Bilgi öğrenirken dikkatimi odaklarım.				
10	Öğrenme ortamını bireysel ihtiyaçlarıma göre düzenlerim.				

11	Bilginin bir sonuç olmaktan çok bir yapılandırma süreci olduğunu düşünürüm.				
12	Yeni öğrenmeler gerçekleştiririm.				
13	İhtiyaç duyulan bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracağımı bilirim.				
14	Araştırma yapma becerisine sahibim.				
15	Kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlı olduğunu düşünürüm.				
16	Kendi kendine öğrenme stratejilerini kullanırım.				
17	Bilmediklerimi çok kısa sürede öğrenirim.				
18	Öğrendiklerimi yeni öğrenme durumlarına transfer edebilme becerisine sahibim.				
19	Kendi kendine öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahibim.				
20	Kendi kendine öğrenmenin ne olduğunu bilirim.				
21	Kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmek için neler yapılması gerektiğini bilirim.				
22	Sahip olmam gereken kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiğini bilirim.				
23	Kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini bilirim.				
24	Öğrenmemi gerçekleştirirken yaparak yaşayarak öğrenmeye önem veririm.				
25	Farklı konularda araştırma yapma becerisine sahibim.				
26	Kendi kendine öğrenme kavramı tanımlayabilirim.				
27	Anlatılan dersler dışında kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeni bilgiler öğrenmeye çalışırım.				
28	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli şartlara sahibim.				
29	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken ne yapacağımı bilirim.				
30	Kendi kendine öğrenmenin gerekli olduğunu düşünürüm.				
31	Kendi kendine öğrenmenin kalıcı bir öğrenme yolu olduğunu düşünürüm.				

32	Kendi kendine öğrenme kavramını daha önce duydum.				
33	Kendi kendine öğrenme becerisine sahibim.				
34	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken eleştirel düşünme becerisine sahibim.				
35	Öğrenme ihtiyacıma göre planlar belirleyip o doğrultu da ilerleyebilirim.				
36	Kendimi tanıyarak nasıl öğreneceğimi bilirim.				
37	Kendi kendine öğrenmede güçlükler yaşarım.				
38	Kendi kendine öğrenme becerisinin önemli bir beceri olduğunu düşünürüm.				
39	Öğrenme ile ilgili özelliklerimi bilirim.				
40	Kendimin nasıl daha iyi öğrendiğini bilirim.				
Alt Boyut 2 - Duyuşsal Öz Farkındalık		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
41	Kendi öğrenmelerimden sorumluyum.				
42	Kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğunu düşünürüm.				
43	Bağımsız öğrenme için kişisel olarak uğraşırım.				
44	Farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğumu alırım.				
45	Yeni bilgiler öğrenmeye meraklıyım.				
46	Öğrenmekten zevk alırım.				
47	Öğrenmeye karşı istekliyim.				
48	Derslerim hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.				
49	Kendi kendine öğrenmede uygulama düzeyinde yeterli olduğumu düşünürüm.				
50	İstikrarlı olarak çalışmalarımı sürdürürüm.				
51	Öğrenmeyi severek gerçekleştiririm.				
52	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken azimli olurum.				
53	Kendi yeteneklerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.				
54	Kendi ilgilerim doğrultusunda				

	öğrenmelerimi gerçekleştiririm.				
55	Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.				
56	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken iradeli davranırım.				
57	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirirken sabırlı davranırım.				
58	Kendi kendine öğrenirken zorlanırım.				
59	Kendi kendine öğrenirken bilgiyi yanlış öğrenirim korkusu taşıyım.				
60	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.				
61	Bilmediğim bir konuda araştırma yaparak onu öğreneceğimi bilmek beni rahatlatır.				
62	Yalnız başına öğrenmek beni zorlar.				
63	Takım çalışmasının gücüne inanırım.				
64	Öz disipline sahip bir insanım.				
65	Merak ettiğim alanlarda araştırmalar yaparım.				
66	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahip olduğumu düşünürüm.				
67	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan yeterliklere sahip olduğumu düşünürüm.				
68	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahip olduğumu düşünürüm.				
69	Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduğumu düşünürüm.				
70	Bilmediğim şeyleri araştırabileceğim konusunda kendime güvenirim.				
71	Öğrenmeye açık bir bireyim.				
Alt Boyut 3 - Bilişsel Öz Yeterlik		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
72	Öğrenme kaynaklarını kendim belirleyebilirim.				
73	Öğrenmenin önceliklerini kendim belirleyebilirim.				
74	Öğrenilen bilgileri yeni durumlara transfer edebilirim.				
75	Öğrendiğim bilgileri ders dışında günlük yaşamda uygulayabilirim.				
76	Araştırmalarım için kendime				

	gerekli olan zamanı ayarlayabilirim.				
77	Kendi kendine öğrenmeyi tanımlayabilirim.				
78	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.				
79	Kendi kendine öğrenmelerimi planlayabilirim.				
80	Kendi kendine öğrenmelerimi yürütebilirim.				
81	Kendi kendine öğrenmelerimi değerlendirebilirim.				
82	Kendi kendine öğrenme becerilerini kullanabilirim.				
83	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.				
84	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.				
85	Kendi öğrenme stilimi belirleyerek öğrenmelerimi gerçekleştirebilirim.				
86	Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım.				
87	Okul dışında konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürebilirim.				
88	Öğrenme sürecinde farklı öğrenme stratejilerini kullanırım.				
89	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken sürece aktif öğrenme ile katılım sağlarım.				
90	Kendi kendime öğreneceğim bir ortam oluşturabilirim.				
91	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek eğitimlere katılım sağlarım.				
92	Kendi kendime öğrendiğim bilgileri yaşamımda kullanabilirim.				
93	Kendi kendine öğrenmede zaman yönetimi yapabilirim.				
94	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken kendime uygun olan öğrenme stratejilerini kullanırım.				
95	Kendi öğrenme ihtiyaçlarıma göre düzenlemeler yapabilirim.				
96	Öğrenmeye ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.				
97	Öğrenme amaçlarını kendim belirleyebilirim.				
98	Öğrenme sürecini yönetebilirim.				
99	Yardım almaksızın kendi kendine öğrenmeyi sağlayabilirim.				
100	Kendimi ne yapacağım konusunda				

	yönlendirebilirim.				
101	Kendi çalışmalarımı değerlendirebilirim.				
102	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.				
103	Bilgilerimi önceki bilgilerim ile ilişkilendirebilirim.				
104	Sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.				
105	Kendi kendine öğrenme becerisini geliştirecek öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.				
106	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul içinde uygulayabilirim.				
107	Kendi kendine öğrenme becerilerini sınıf içinde uygulayabilirim.				
108	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.				
109	Kendi öğrenmelerimi bağımsız olarak gerçekleştirebilirim.				
110	Öğrenme sürecinde neden-sonuç ilişkileri kurabilirim.				
111	Kendi öğrenmelerimi düzenleyebilirim.				
112	Kendi öğrenme süreçlerimi düzenleyebilirim.				
113	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayabilirim.				
114	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek etkinliklere katılım sağlarım.				
115	Öğrenmelerimi yönetebilirim.				
116	Kendi kendime çabalayarak öğrenmelerimi gerçekleştiririm.				
Alt Boyut 4 - Duyuşsal Öz Yeterlik		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
117	Kendime yönelik öz değerlendirme yapabilirim.				
118	Süreç boyunca kendime geribildirim verebilirim.				
119	İlgilerime göre kendimin belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.				
120	Yeteneklerime göre kendimin belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.				

121	Kendi kendine öğrenme stratejilerini gerçekleştirirken gereken çabayı gösteririm.				
122	Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.				
123	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken dikkatimi odaklarım.				
124	Kendi kendine öğrenme özgüven duygumu artırır.				
125	Öğrenme sürecinin sürdürülmesini sağlayabilirim.				
126	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı fark edebilirim.				
127	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.				
128	Öğrenmek için gerekli adımları atabilirim.				
129	Başkasına ihtiyaç duymadan öğrenmelerimi gerçekleştirebilirim.				
130	Öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğumu belirleyebilirim.				
131	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi güdüleyebilirim.				
132	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.				
133	Yeniliklere açık olma gayreti göstermeye çalışırım.				
134	Kendi kendine öğrenmeye kendimi motive edebilirim.				
135	Kendi kendine öğrenirken bir süre sonra başkalarına ihtiyaç duyabilirim.				

Ek 6: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Uzman Değerlendirme Formu

Değerli Hocam,

Aşağıda verilmiş olan ölçek maddeleri “Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Maddelerini” içermektedir. Ölçek taslağı “Bilişsel Öz Farkındalık, Duyuşsal Öz Farkındalık, Bilişsel Öz Yeterlik, Duyuşsal Öz Yeterlik” olmak üzere 4 alt boyut ve toplamda 127 madde içermektedir. Ölçek sizin önerileriniz sonucunda yeniden düzenlenecektir. Bu nedenle görüşleriniz bizim için önem taşımaktadır. Değerlendirme ölçütleri “Uygun – Uygun Değil – Değişmeli” şeklinde 3 seçenek içermektedir. Her madde için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz lütfen yanında verilmiş olan kutucuğa önerinizi yazınız. Araştırmaya zaman ayırdığınız ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Gül MAZI

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Taslak Maddeleri		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
No	Alt Boyut 1 - Bilişsel Öz Farkındalık				
1	Neyi öğreneceğime kendim karar veririm.				
2	Bir konuyu nasıl öğreneceğime kendim karar veririm.				
3	Bir konuyu nerede öğreneceğime kendim karar veririm.				
4	Bir konuyu ne zaman öğreneceğime kendim karar veririm.				
5	Bir konuyu ne kadar öğreneceğime kendim karar veririm.				
6	Öğrenme konusunda girişimciyim.				
7	Öğrenme sürecinde önceki bilgilerimle bağlantılar kurarım.				
8	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.				
9	Öğrenirken dikkatimi odaklarım.				
10	Öğrenme ortamını bireysel				

	İhtiyaçlarıma göre düzenlerim.				
11	Bilginin bir sonuç olmaktan çok bir yapılandırma süreci olduğunu bilirim.				
12	İhtiyaç duyulan bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracağımı bilirim.				
13	Araştırma yapma becerisine sahibim.				
14	Kendi kendine öğrenme stratejilerinin yararlı olduğunu düşünürüm.				
15	Kendi kendine öğrenme stratejilerini kullanırım.				
16	Bilmediklerimi çok kısa sürede öğrenirim.				
17	Öğrendiklerimi yeni öğrenme durumlarına transfer edebilme becerisine sahibim.				
18	Kendi kendine öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahibim.				
19	Kendi kendine öğrenme becerilerinin neler olması gerektiğini bilirim.				
20	Kendi kendine öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini bilirim.				
21	Farklı konularda araştırma yapma becerisine sahibim.				
22	Kendi kendine öğrenme kavramı tanımlayabilirim.				
23	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli şartlara sahibim.				
24	Kendi kendine öğrenirken ne yapacağımı bilirim.				
25	Kendi kendine öğrenmenin gerekli olduğunu düşünürüm.				
26	Kendi kendine öğrenmenin kalıcı bir öğrenme yolu olduğunu düşünürüm.				
27	Kendi kendine öğrenme kavramını daha önce duydum.				
28	Kendi kendine öğrenme becerisine sahibim.				
29	Öğrenme ihtiyacıma göre plan yapabilirim.				
30	Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.				
31	Kendi kendine öğrenmede güçlükler yaşarım.				
32	Kendi kendine öğrenme becerisinin önemli bir beceri				

	olduğunu düşünürüm.				
33	Öğrenme ile ilgili özelliklerimi bilirim.				
34	Kendimin nasıl öğreneceğimi bilirim.				
Alt Boyut 2 - Duyuşsal Öz Farkındalık		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
35	Kendi öğrenmelerimden sorumluyum.				
36	Kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğunu düşünürüm.				
37	Bağımsız öğrenme için kişisel olarak uğraşırım.				
38	Farklı öğrenme ortamlarında kendi öğrenme sorumluluğumu alırım.				
39	Yeni bilgiler öğrenmeye meraklıyım.				
40	Öğrenmekten zevk alırım.				
41	Öğrenmeye karşı istekliyim.				
42	Derslerim hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.				
43	Kendi kendine öğrenmede uygulama düzeyinde yeterli olduğumu düşünürüm.				
44	İstikrarlı olarak çalışmalarımı sürdürürüm.				
45	Öğrenirken azimliyimdir.				
46	Kendi yeteneklerim doğrultusunda öğrenirim.				
47	Kendi ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.				
48	Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.				
49	Kendi kendime öğrenirken iradeliyimdir.				
50	Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.				
51	Kendi kendime öğrenirken zorlanırım.				
52	Kendi kendine öğrenirken bilgiyi yanlış öğrenirim korkusu taşıyım.				
53	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.				
54	Bilmediğim bir konuda araştırma yaparak onu öğreneceğimi bilmek beni rahatlatır.				
55	Yalnız başına öğrenmek beni zorlar.				
56	Öz disipline sahibim.				

57	Merak ettiğim alanlarda araştırmalar yaparım.				
58	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahip olduğumu düşünürüm.				
59	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan yeterliklere sahip olduğumu düşünürüm.				
60	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahip olduğumu düşünürüm.				
61	Öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduğumu düşünürüm.				
62	Bilmediğim şeyleri araştırabileceğim konusunda kendime güvenirim.				
63	Öğrenmeye açık bir bireyim.				
Alt Boyut 3 - Bilişsel Öz Yeterlik		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
64	Öğrenme kaynaklarını kendim belirleyebilirim.				
65	Öğrenmenin önceliklerini kendim belirleyebilirim.				
66	Öğrenilen bilgileri yeni durumlara transfer edebilirim.				
67	Öğrendiğim bilgileri ders dışında günlük yaşamda uygulayabilirim.				
68	Araştırmalarım için kendime gerekli olan zamanı ayarlayabilirim.				
69	Kendi kendine öğrenmeyi tanımlayabilirim.				
70	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.				
71	Kendi kendine öğrenmelerimi planlayabilirim.				
72	Kendi kendine öğrenmelerimi yürütebilirim.				
73	Kendi kendine öğrenmelerimi değerlendirebilirim.				
74	Kendi kendine öğrenme becerilerini kullanabilirim.				
75	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.				
76	Kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.				
77	Kendi öğrenme stilimi belirleyerek öğrenebilirim.				
78	Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım.				
79	Okul dışında konulara bağlı				

	kalmadan öğrenmeyi sürdürebilirim.				
80	Öğrenme sürecinde farklı öğrenme stratejilerini kullanırım.				
81	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken sürece aktif öğrenme ile katılım sağlarım.				
82	Kendi kendime öğreneceğim bir ortam oluşturabilirim.				
83	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek eğitimlere katılırım.				
84	Kendi kendime öğrendiğim bilgileri yaşamımda kullanabilirim.				
85	Kendi kendine öğrenmede zaman yönetimi yapabilirim.				
86	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken kendime uygun olan öğrenme stratejilerini kullanırım.				
87	Kendi öğrenme ihtiyaçlarıma göre düzenlemeler yapabilirim.				
88	Öğrenmeye ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.				
89	Öğrenme amaçlarını kendim belirleyebilirim.				
90	Öğrenme sürecini yönetebilirim.				
91	Yardım almaksızın kendi kendine öğrenebilirim.				
92	Kendimi öğrenme ihtiyaçlarım doğrultusunda yönlendirebilirim.				
93	Kendi çalışmalarımı değerlendirebilirim.				
94	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.				
95	Bilgilerimi önceki bilgilerim ile ilişkilendirebilirim.				
96	Sınıf dışında öğrenmeyi gerçekleştirebilirim.				
97	Kendi kendine öğrenme becerisini geliştirecek öğrenme ortamlarını oluşturabilirim.				
98	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul içinde uygulayabilirim.				
99	Kendi kendine öğrenme becerilerini sınıf içinde uygulayabilirim.				
100	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.				
101	Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.				
102	Öğrenme sürecinde neden-sonuç				

	ilişkileri kurabilirim.				
103	Kendi öğrenmelerimi düzenleyebilirim.				
104	Kendi öğrenme süreçlerimi düzenleyebilirim.				
105	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayabilirim.				
106	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek etkinliklere katılırım.				
107	Öğrenmelerimi yönetebilirim.				
108	Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.				
Alt Boyut 4 - Duyuşsal Öz Yeterlik		Uygun	Uygun Değil	Değişmeli	Madde ile ilgili “Değişmeli” seçeneğini işaretlediyseniz önerinizi yazınız
109	Kendime yönelik öz değerlendirme yapabilirim.				
110	Süreç boyunca kendime geribildirim verebilirim.				
111	İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.				
112	Yeteneklerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.				
113	Kendi kendine öğrenme stratejilerini gerçekleştirirken gereken çabayı gösteririm.				
114	Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.				
115	Öğrenirken dikkatimi odaklarım.				
116	Kendi kendine öğrenme özgüven duygumu arttırır.				
117	Öğrenme sürecinin sürdürülmesini sağlayabilirim.				
118	Kendi öğrenme ihtiyaçlarımı fark edebilirim.				
119	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.				
120	Öğrenmek için gerekli olan adımları atabilirim.				
121	Başkasına ihtiyaç duymadan öğrenebilirim.				
122	Öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğumu belirleyebilirim.				
123	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi güdüleyebilirim.				

124	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.				
125	Yeniliklere açık olma gayreti göstermeye çalışırım.				
126	Öğrenmeye kendimi motive edebilirim.				
127	Kendi kendime öğrenirken bir süre sonra başkalarının desteğine ihtiyacım olabilir.				



Ek 7: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler

Değerli Katılımcılar;

Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ danışmanlığında, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisi Merve Gül MAZI tarafından yürütülmektedir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri ölçmek üzere hazırlanmıştır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde sorusunda size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Anket sonunda sizden;

1. Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?
2. Hangi soruları anlamakta zorlandınız?
3. İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?
4. Sizce maddeler okunabilir mi?
5. Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?

Sorularına cevap istenecektir. Anketi doldururken anket sonrasında bu soruların da cevabını verecek şekilde anketi tamamlayınız.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Merve Gül MAZI ile (mervegulmazi@gmail.com) iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Kabul ediyorum ☐

Ek 8: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan form “Kişisel Bilgi Formunu” oluşturmaktadır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde sorusunda size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

- 1) **Cinsiyet:** A)Kadın () B)Erkek ()
- 2) **Öğrenim Gördüğünüz Sınıf Düzeyi:** A)1.Sınıf() B)2.Sınıf() C)3.Sınıf() D)4.Sınıf() E) Diğer(.....)
- 3) **Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:** A)Eğitim F.() B)Hukuk F.() C)İşletme ve Yönetim Bilimleri F.() D)Mühendislik ve Doğa Bilimleri F.() E)İnsan ve Toplum Bilimleri F.() F)Sağlık Bilimleri F.() G)İslami İlimler F.() H)Spor Bilimleri F. ()
- 4) **Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:**
(Belirtiniz):.....
- 5) **Öğrenim Görmekte Olduğunuz Bölümün Alan Türü:** A) Sayısal() B) Sözel() C) Eşit Ağırlık() D) Dil()
- 6) **Ek Bölüm Okuma Durumunuz:** A)Çift Anadal() B)Yandal() C)Açık Öğretim() D)Diğer (.....)
- 7) **Tercih Ettiğiniz Ders Çalışma Şekli:** A)Bireysel () B) Grup () C)Her İkisinde()
- 8) **AGNO Puanınız:** A)2,00’ın Altı() B) 2,00 - 2,49() C)2,50-2,99() D)3,00-3,49() E)3,50-4,00()
- 9) **Anne Eğitim Düzeyi:** A)İlkokul - Ortaokul() B) Lise() C) Üniversite() D) Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora) ()
- 10) **Baba Eğitim Düzeyi:** A)İlkokul - Ortaokul() B) Lise() C) Üniversite() D) Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora) ()

11) Kaç Kardeşiniz Vardır: A) Tek Çocuğum () B) Bir Kardeşim Var () C) İki Kardeşim Var () D) Üç ve Daha Fazla Kardeşim Var ()

12) Ailenizin Kaçını Çocuğusunuz:

A) Kardeşim Yok() B)İlk Çocuk() C)Ortanca veya Ortancalardan() D) Son Çocuk()

13)Ailenizin Size Karşı Genel Tutumu: A)Baskıcı-Otoriter() B)Kararsız-Dengesiz() C)Demokratik() D)Reddedici()

14) Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süreniz: A) 0-1Saat() B)2-3 Saat() C)4-5 Saat() D) 6 Saat ve Daha Fazla () E) Değişken Bir Şekilde Çalışma()

15)Spor Faaliyetiyle Uğraşıyor Musunuz: A)Evet () B)Hayır ()

16)Sanat Faaliyetiyle Uğraşıyor Musunuz: A)Evet () B)Hayır ()

17) Mezun Olduğunuz Lise Durumu: A)Özel () B)Resmi ()

18)Mezun Olunan Lise Türü: A)Anadolu Lisesi() B) Proje Anadolu Lisesi() C) Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi() D)Meslek Lisesi() E) Anadolu İmam Hatip Lisesi() F) Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi() G) Çok Programlı Lise() H) Diğer (.....)

19)Kitap Okumaktan Hoşlanır Mısınız: A)Evet () B) Hayır ()

Ek 9: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Taslak Maddeler

Değerli Katılımcılar;

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle bir ön deneme uygulaması yapılacaktır. Aşağıda yer alan maddeler Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'nin taslak olarak hazırlanmış maddeleridir. Amacımız ölçeğin geliştirilme sürecinde sizin değerli katkılarınızı almak ve sizin cevaplarınız sonucunda ölçeğin son halini hazırlamaktır.

Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz. Aşağıdaki soruları “Hiç katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında kendinize en uygun olanı seçerek işaretleyiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği						
1	Ne öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
2	Nasıl öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
3	Nerede öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
4	Ne zaman öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
5	Ne kadar öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
6	Var olan bilgilerimi yeni öğrenme durumlarında kullanırım.	1	2	3	4	5
7	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
8	Öğrenirken dikkatimi odaklarım.	1	2	3	4	5
9	İhtiyaç duyduğum bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
10	Araştırma yapma becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
11	Kendi kendine öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendine öğrenme becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme ihtiyacıma göre plan yapabilirim.	1	2	3	4	5
14	Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.	1	2	3	4	5
15	Kendi kendine öğrenme becerisinin önemli bir beceri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
16	Kendi öğrenmelerimden sorumlu olduğumu bilirim	1	2	3	4	5
17	Kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	Öğrenme sürecinde bağımsız öğrenme için çabalarım.	1	2	3	4	5
19	Yeni bilgiler öğrenmeye meraklıyım.	1	2	3	4	5
20	Öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
21	Öğrenmeye karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
22	Öğrenirken azimliyimdir.	1	2	3	4	5
23	Kendi yeteneklerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
24	Kendi ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
25	Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
26	Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.	1	2	3	4	5
27	Kendi kendime öğrenirken bilgiyi yanlış öğrenirim korkusu	1	2	3	4	5

	taşıyım.					
28	Yalnız başına öğrenmek beni zorlar.	1	2	3	4	5
29	Öz disipline sahibim.	1	2	3	4	5
30	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
31	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan yeterliklere sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
32	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
33	Öğrenmeye açık bir bireyim.	1	2	3	4	5
34	Öğrenme kaynaklarını kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
35	Öğrendiğim bilgileri ders dışında günlük yaşamda uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
36	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	1	2	3	4	5
37	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
38	Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
39	Okulda öğrenilen konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
40	Öğrenme sürecinde farklı öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken sürece aktif katılım sağlarım.	1	2	3	4	5
42	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek eğitimlere katılırım.	1	2	3	4	5
43	Kendi kendine öğrenmede zaman yönetimi yapabilirim.	1	2	3	4	5
44	Öğrenmeye ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
45	Öğrenme amaçlarını kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
46	Öğrenme sürecini yönetebilirim.	1	2	3	4	5
47	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
48	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul içinde uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
49	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
50	Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
51	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeme katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
52	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
53	Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	1	2	3	4	5
54	İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
55	Yeteneklerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
56	Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.	1	2	3	4	5
57	Kendi kendine öğrenme özgüven duygumu artırır.	1	2	3	4	5
58	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
59	Öğrenmek için gerekli olan adımları atabilirim.	1	2	3	4	5
60	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
61	Öğrenmeye kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
62	Kendi kendime öğrenirken bir süre sonra başkalarının desteğine ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

Ek 10: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Pilot Uygulamaya İlişkin Ölçeğin Değerlendirilmesine Yönelik Sorular

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan sorular doldurmuş olduğunuz Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'nin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Sizden gelen cevaplar doğrultusunda ölçek yeniden düzenlenecektir. Bu yüzden bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından verilmiş olan soruları içten bir şekilde yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Lütfen tüm soruları cevaplayınız ve her bir soruyu dikkatlice okuyup size en uygun olan cevabı veriniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

1. Ölçeği kaç dakikada tamamladınız?
2. Hangi soruları anlamakta zorlandınız?
3. İmla hatası olduğunu düşündüğünüz madde var mı?
4. Sizce maddeler okunabilir mi?
5. Genel olarak ölçek hakkında söylemek istedikleriniz nelerdir?

Ek 11: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler

Değerli Katılımcılar;

Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ danışmanlığında, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yüksek lisans öğrencisi Merve Gül MAZI tarafından yürütülmektedir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkileri ölçmek üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında "Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" verilecek olup, ölçek geliştirme çalışmasına katkı sağlanacaktır. Araştırma Lisans düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak olup, araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde sorusunda size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Merve Gül MAZI ile (mervegulmazi@gmail.com) iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Kabul ediyorum ☐

Ek 12: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan form “Kişisel Bilgi Formunu” oluşturmaktadır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak olup, araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde sorusunda size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

- 1) Cinsiyet:** A)Kadın () B)Erkek ()
- 2) Öğrenim Gördüğünüz Sınıf Düzeyi:** A)1.Sınıf() B)2.Sınıf() C)3.Sınıf() D)4.Sınıf() E) Diğer(.....)
- 3) Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:** A)Eğitim F.() B)Hukuk F.() C)İşletme ve Yönetim Bilimleri F.() D)Mühendislik ve Doğa Bilimleri F.() E)İnsan ve Toplum Bilimleri F.() F)Sağlık Bilimleri F.() G)İslami İlimler F.() H)Spor Bilimleri F. ()
- 4) Öğrenim Gördüğünüz Bölüm:**
(Belirtiniz):.....
- 5) Tercih Ettiğiniz Ders Çalışma Şekli:** A)Bireysel () B) Grup () C)Her İkisinde()
- 6)AGNO Puanınız:** A)2,00’ın Altı() B) 2,00 - 2,49() C)2,50-2,99() D)3,00-3,49() E)3,50-4,00()
- 7) Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süreniz:** A) 0-1Saat() B)2-3 Saat() C)4-5 Saat() D) 6 Saat ve Daha Fazla() F) Değişken Bir Şekilde Çalışma()

Ek 13: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Asıl Uygulamaya İlişkin Ölçek Maddeleri

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan maddeler Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'ne son hali verilmeden önceki hazırlanmış maddeleridir. Amacımız ölçeğin geliştirilme sürecinde sizin değerli katkılarınızı almak ve sizin cevaplarınız sonucunda ölçeğin son halini hazırlamaktır. Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde, verdiğiniz cevapların analiz edilmesiyle birlikte ölçeğe son hali verilecektir.

Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak olup, araştırma için kullanılacaktır. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz. Aşağıdaki soruları “Hiç katılmıyorum=1” ile “Tamamen katılıyorum=5” aralığında kendinize en uygun olanı seçerek işaretleyiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği						
1	Ne öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
2	Nasıl öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
3	Nerede öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
4	Ne zaman öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
5	Ne kadar öğreneceğime kendim karar veririm.	1	2	3	4	5
6	Var olan bilgilerimi yeni öğrenme durumlarında kullanırım.	1	2	3	4	5
7	Farklı öğrenme kaynaklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
8	Öğrenirken dikkatimi odaklarım.	1	2	3	4	5
9	İhtiyaç duyduğum bilgiyi elde edebilmek için hangi soruları soracağımı bilirim.	1	2	3	4	5
10	Araştırma yapma becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
11	Kendi kendine öğrenme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendine öğrenme becerisine sahibim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme ihtiyacıma göre plan yapabilirim.	1	2	3	4	5
14	Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.	1	2	3	4	5
15	Kendi kendine öğrenme becerisinin önemli bir beceri olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
16	Kendi öğrenmelerimden sorumlu olduğumu bilirim	1	2	3	4	5
17	Kendi kendine öğrenmenin sürekliliği olan bir süreç olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
18	Öğrenme sürecinde bağımsız öğrenme için çabalarım.	1	2	3	4	5
19	Yeni bilgiler öğrenmeye meraklıyım.	1	2	3	4	5
20	Öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
21	Öğrenmeye karşı istekliyim.	1	2	3	4	5
22	Öğrenirken azimliyimdir.	1	2	3	4	5
23	Kendi yeteneklerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5
24	Kendi ilgilerim doğrultusunda öğrenmelerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5

25	Nasıl öğreneceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
26	Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.	1	2	3	4	5
27	Kendi kendime öğrenirken bilgiyi yanlış öğrenirim korkusu taşırım.	1	2	3	4	5
28	Yalnız başına öğrenmek beni zorlar.	1	2	3	4	5
29	Öz disipline sahibim.	1	2	3	4	5
30	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
31	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan yeterliklere sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
32	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan kişisel özelliklere sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
33	Öğrenmeye açık bir bireyim.	1	2	3	4	5
34	Öğrenme kaynaklarını kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
35	Öğrendiğim bilgileri ders dışında günlük yaşamda uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
36	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	1	2	3	4	5
37	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
38	Yeni bir bilgi ile karşılaştığında bu bilgiyi öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
39	Okulda öğrenilen konulara bağlı kalmadan öğrenmeyi sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
40	Öğrenme sürecinde farklı öğrenme yollarını kullanırım.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmelerimi gerçekleştirirken sürece aktif katılım sağlarım.	1	2	3	4	5
42	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek eğitimlere katılırım.	1	2	3	4	5
43	Kendi kendine öğrenmede zaman yönetimi yapabilirim.	1	2	3	4	5
44	Öğrenmeye ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
45	Öğrenme amaçlarını kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
46	Öğrenme sürecini yönetebilirim.	1	2	3	4	5
47	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
48	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul içinde uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
49	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
50	Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
51	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
52	Kendi kendine öğrenmeyi destekleyecek etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
53	Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	1	2	3	4	5
54	İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
55	Yeteneklerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
56	Bir öğrenme amacını gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösteririm.	1	2	3	4	5
57	Kendi kendine öğrenme özgüven duygumu artırır.	1	2	3	4	5
58	Öğrenme etkinliklerini gerçekleştirirken kendimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
59	Öğrenmek için gerekli olan adımları atabilirim.	1	2	3	4	5
60	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
61	Öğrenmeye kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
62	Kendi kendime öğrenirken bir süre sonra başkalarının desteğine ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

Ek 14: Araştırmanın Nicel Aşmasına İlişkin Açıklama ve Araştırmaya Gönüllü Olarak Katılma Onayına İlişkin Bilgiler

Değerli Katılımcılar;

Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ danışmanlığında, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Merve Gül MAZI tarafından yürütülmektedir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisi, yaşam boyu öğrenme becerisi ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Araştırma kapsamında belirtilen sıra ile "Kişisel Bilgi Formu", "Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve "Genel Özyeterlilik Ölçeği" verilmiştir. Araştırma Lisans düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Sizin desteğiniz ile gerçekleşen bu araştırmadan elde edilecek verilerin güvenilirliği açısından içten yanıt vermeniz önem taşımaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler sadece bilimsel araştırma için değerlendirilecek olup kendi kişisel bilgilerinizi (ad – soyadı vb.) yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınız gizli tutulacak olup, araştırma için kullanılacaktır. Lütfen **tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde ifadesinde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.**

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Merve Gül MAZI ile (mervegulmazi@gmail.com) iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmaya zaman ayırdığınız için ve çalışmaya olan katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Kabul ediyorum ☐

Ek 15: Araştırmanın Nicel Aşmasına İlişkin Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan form “Kişisel Bilgi Formunu” oluşturmaktadır. Lütfen tüm maddeleri doldurunuz ve her bir madde ifadesinde size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

- 1) Cinsiyet:** A)Kadın () B)Erkek ()
- 2) Öğrenim Gördüğünüz Sınıf Düzeyi:** A)1.Sınıf() B)2.Sınıf() C)3.Sınıf() D)4.Sınıf() E) Diğer(.....)
- 3) Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:** A)Eğitim F.() B)Hukuk F.() C)İşletme ve Yönetim Bilimleri F.() D)Mühendislik ve Doğa Bilimleri F.() E)İnsan ve Toplum Bilimleri F.() F)Sağlık Bilimleri F.() G)İslami İlimler F.() H)Spor Bilimleri F. ()
- 4)AGNO Puanınız:** A)2,00’ın Altı() B) 2,00 - 2,49() C)2,50-2,99() D)3,00-3,49() E)3,50-4,00()
- 5) Anne Eğitim Düzeyi:** A) Okuryazar Değil () B) Okuryazar-İlkokul() C) Ortaokul() D) Lise() E) Üniversite() F) Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora) ()
- 6) Baba Eğitim Düzeyi:** A) Okuryazar Değil () B) Okuryazar-İlkokul() C) Ortaokul() D) Lise() E) Üniversite() F) Lisansüstü (Yüksek Lisans – Doktora) ()
- 7)Ailenizin Size Karşı Genel Tutumu:** A)Baskıcı-Otoriter() B)Kararsız-Dengesiz() C)Demokratik() D)Reddedici()
- 8) Genel Olarak Günlük Ders Çalışma Süreniz:** A) 0-1Saat() B)2-3 Saat() C)4-5 Saat() D)6 Saat ve Daha Fazla () E) Değişken Bir Şekilde Çalışma()
- 9)Spor Faaliyetiyle Uğraşıyor Musunuz:** A)Evet () B)Hayır ()
- 10)Sanat Faaliyetiyle Uğraşıyor Musunuz:** A)Evet () B)Hayır ()

Ek 16: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

Aşağıda yer alan ölçek “Kendi Kendine Öğrenme Ölçeğini” oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan maddeleri **“Hiç Katılmıyorum=1” ile “Tamamen Katılıyorum=5”** aralığında kendinize en uygun olan seçeneği seçerek işaretleyiniz. **Lütfen tüm maddeleri doldurunuz.**

Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği						
1	Öğrenme ihtiyacıma göre yaptığım planlara uygun ilerleyebilirim.	1	2	3	4	5
2	Öğrenirken azimliyim.	1	2	3	4	5
3	Kendi kendime öğrenirken sabırlıyım.	1	2	3	4	5
4	Öz disipline sahibim.	1	2	3	4	5
5	Kendi kendine öğrenme için gerekli olan tutumlara sahibim.	1	2	3	4	5
6	Kendi kendine öğrenmede karşılaştığım engelleri aşabilirim.	1	2	3	4	5
7	Kendi kendine öğrenme becerilerimi geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
8	Kendi kendine öğrenmede zamanı gereğince yönetebilirim.	1	2	3	4	5
9	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
10	Kendi öğrenme süreçlerimi değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
11	Kendi kendine öğrenme becerilerini okul dışında uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
12	Kendi kendime bağımsız olarak öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
13	Var olan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek kendi kendine öğrenmeye katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
14	Kendi kendime çabalayarak öğrenirim.	1	2	3	4	5
15	İlgilerime göre belirlediğim konulara yönelik araştırmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5
16	Öğrenmedeki beklentilerimi belirleyebilirim.	1	2	3	4	5

Ek 17: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

Aşağıda yer alan ölçek “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğini” oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan maddeleri **"(1) Asla, (2) Nadiren, (3) Ara Sıra, (4) Sık Sık ve (5) Her Zaman"** şeklinde kendinize en uygun olan seçeneği seçerek işaretleyiniz. **Lütfen tüm maddeleri doldurunuz.**

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği						
1	Yeni bir şeyler öğrenmek için okurum.	1	2	3	4	5
2	Öğrendiklerimi başkalarıyla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
3	Problemleri ve meseleleri derinlemesine analiz etmeyi severim.	1	2	3	4	5
4	Kendimi hayat-boyu öğrenen biri olarak görürüm.	1	2	3	4	5
5	Okumak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.	1	2	3	4	5
6	Yazmak düzenli faaliyetlerim arasında gelir.	1	2	3	4	5
7	Kendi kendine motive olan bir öğrenenim.	1	2	3	4	5
8	İlgi çekici kitap ve dergiler bulmak için kütüphane ve kitap dükkanlarında dolaşırım.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta, iş yerinde veya arkadaş sohbetlerinde tartışmalara ilgi çekici katkılar yaparım.	1	2	3	4	5
10	Etkinliklerim eleştirel düşünme içerir.	1	2	3	4	5
11	Keyif almak ve eğlenmek için okurum.	1	2	3	4	5
12	Birçok şeyi merak eden birisiyim.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme konusundaki ilgi alanım çok geniş bir yelpazeden oluşur.	1	2	3	4	5
14	Yeni şeyler öğrenmeyi severim.	1	2	3	4	5
15	Derste veya işimde gerekli olmayan konularda birçok şey okurum.	1	2	3	4	5

Ek 18: Genel Özyeterlilik Ölçeği

Aşağıda yer alan ölçek “Genel Özyeterlilik Ölçeğini” oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan maddelerdeki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını **“Hiç =1” ile “Çok İyi=5”** aralığında kendinize en uygun olan seçeneği seçerek işaretleyiniz. **Lütfen tüm maddeleri doldurunuz.**

Genel Özyeterlilik Ölçeği						
1	Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2	Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.	1	2	3	4	5
3	Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4	Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
5	Her şeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
6	Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7	Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8	Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9	Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10	Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11	Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
12	Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13	Başarısızlık benim azmimi arttırır.	1	2	3	4	5
14	Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15	Kendine güvenen biriyim.	1	2	3	4	5
16	Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17	Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla başedebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

EK 19: Değişkenler Arasında Doğrusal İlişki Olmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları

SPSS programına veriler girilince ölçekler ve alt boyutları şu şekilde isimlendirilmiştir:

KKÖTOP: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği

KKÖALTBYT1: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 1 (Kendi Kendine Öğrenme Farkındalığı Alt Boyutu)

KKÖALTBYT2: Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği Faktör 2 (Kendi Kendine Öğrenme Yeterliği Alt Boyut)

YBOYOG: Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği

GenLOZYETERTOPLAM: Genel Özyeterlilik Ölçeği

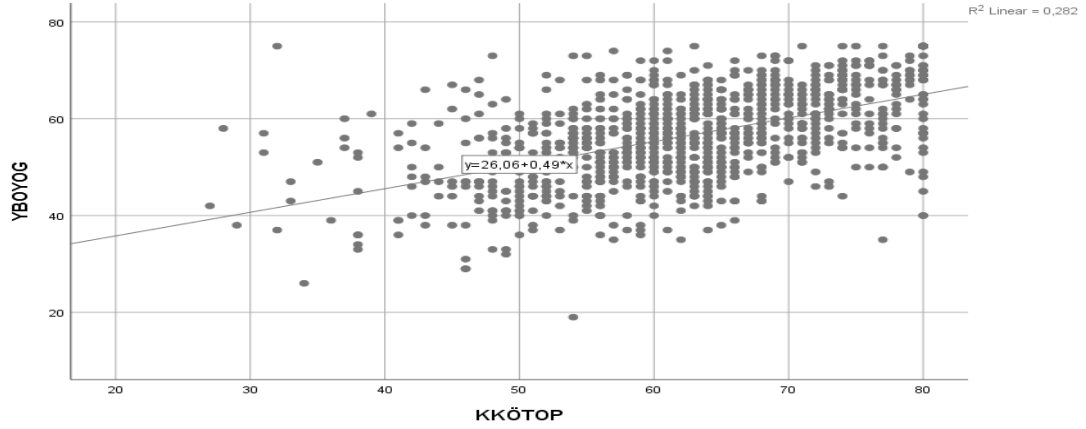
GenLOZYETERBAŞLAMA: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 1 (Başlama Alt Boyutu)

GenLOZYETERYILMAMA: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 2 (Yılmama Alt Boyutu)

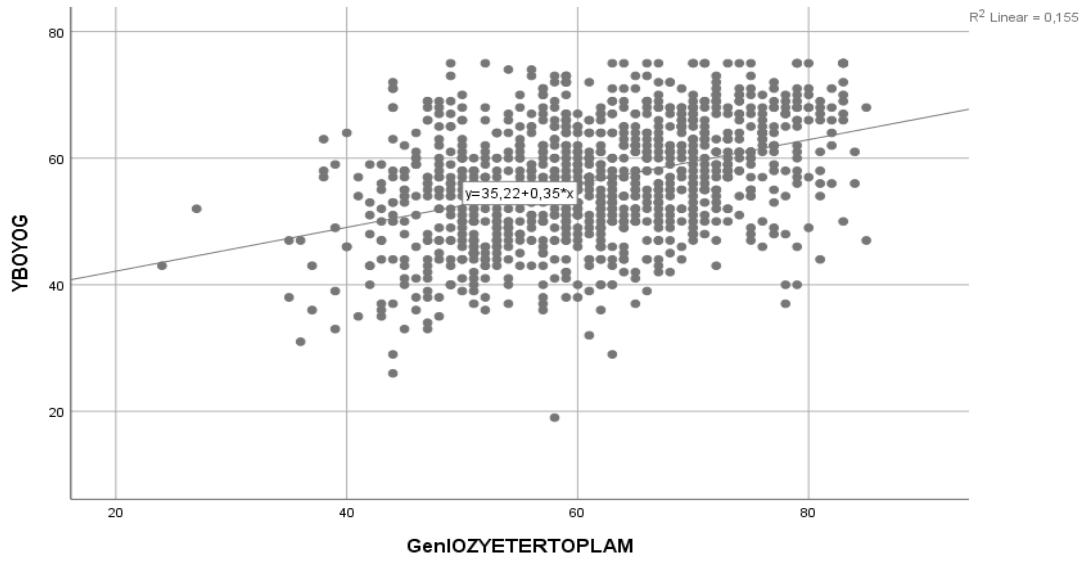
GenLOZYETERSURCABISRAR: Genel Özyeterlilik Ölçeği Faktör 3 (Sürdürme Çabası-Israr Alt Boyutu)

Bu nedenle tablolarda yukarıda verilen isimler yer almaktadır.

Tablo 4.192’de yer alan bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken için dağılım grafikleri;

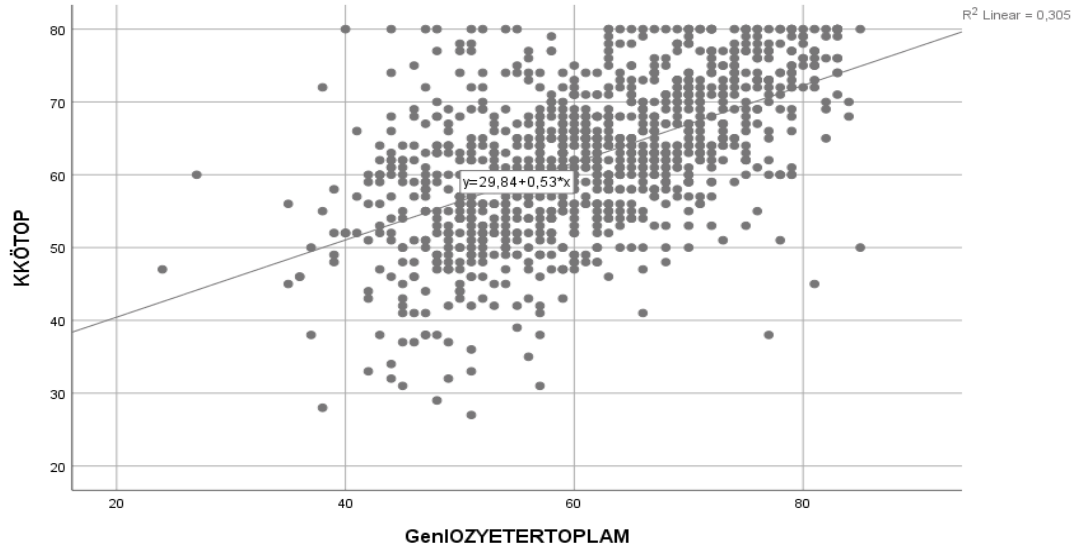


Grafik ek.1: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği

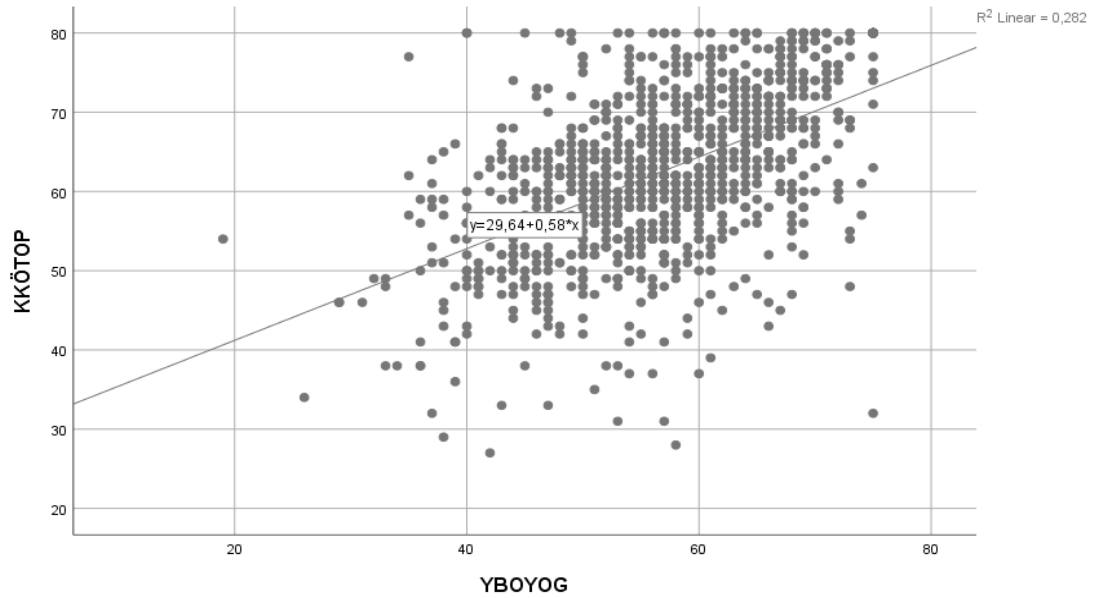


Grafik ek.2: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği

Tablo 4.193'te yer alan bağımsız değişkenler ve bağımlı değişken için dağılım grafikleri;



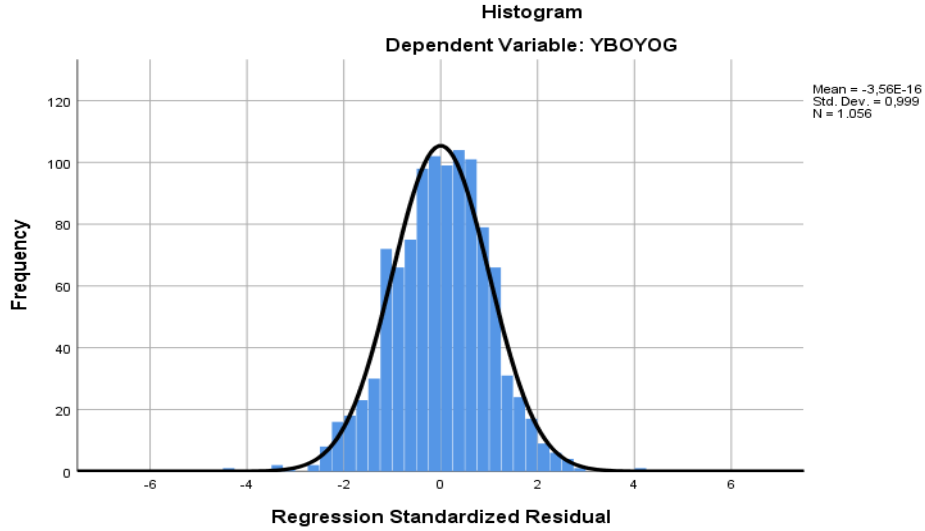
Grafik ek.3: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği



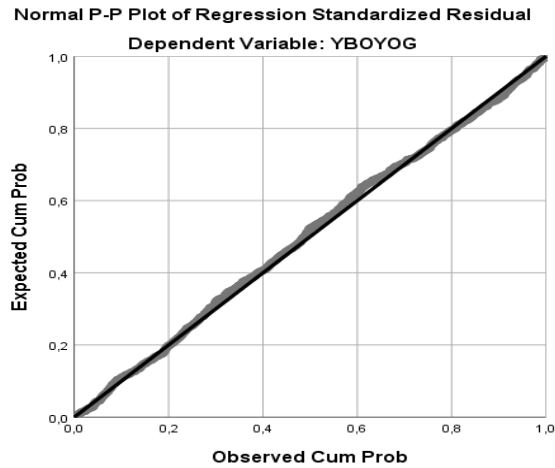
Grafik ek.4: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Dağılım Grafiği

EK 20: “Tahminlere ait hatalar normal dağılmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları

Tablo 4.192 Isimli Tabloda Yer Alan Değişkenlere Ait Histogram Grafiği ve P- P Plot Grafiği

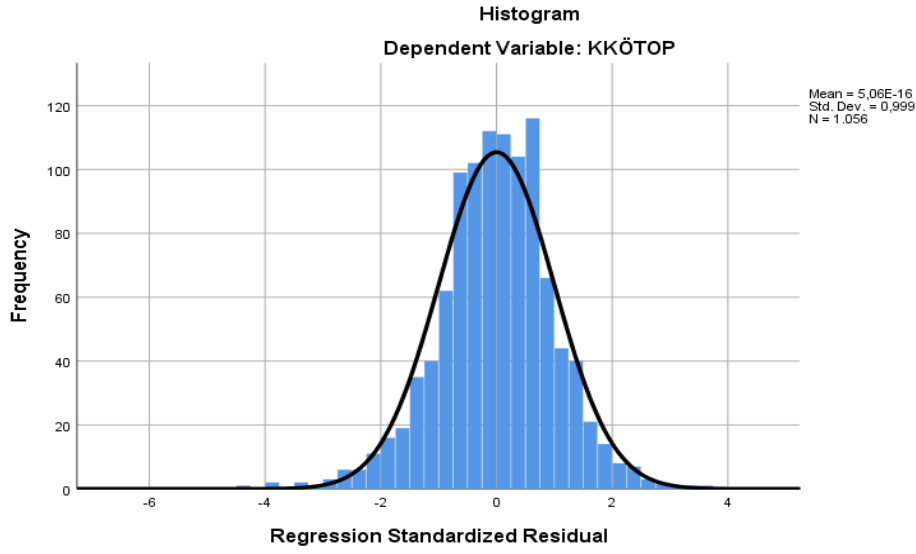


Grafik ek.5: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Histogram Grafiği

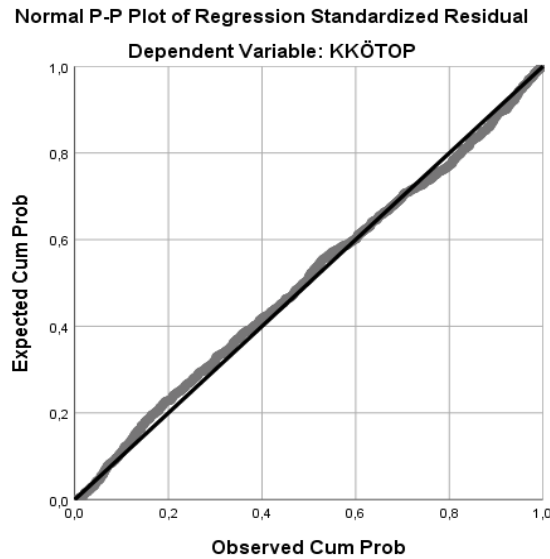


Grafik ek.6: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan P- P Plot Grafiği

Tablo 4.193 Isimli Tabloda Yer Alan Değişkenlere Ait Histogram Grafiği ve P- P Plot Grafiği



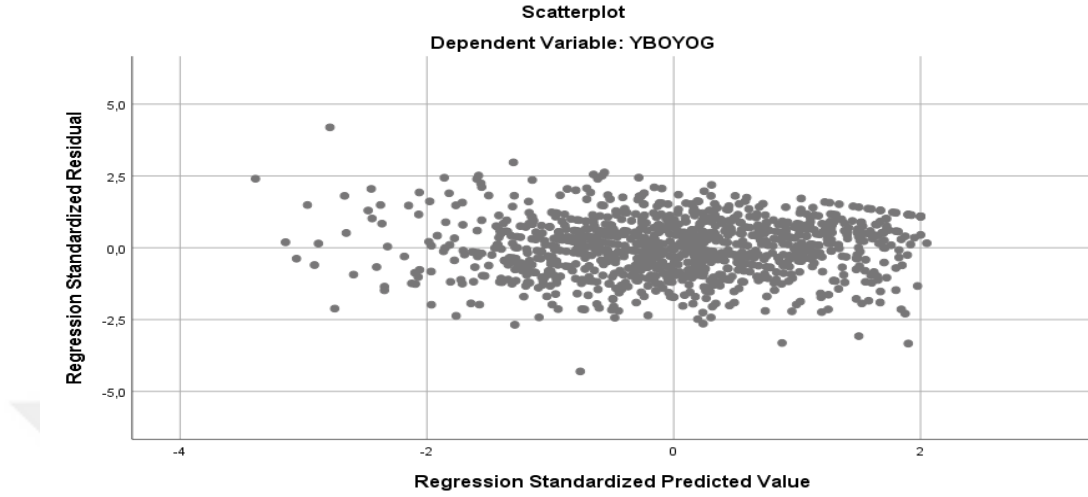
Grafik ek.7: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Histogram Grafiği



Grafik ek.8: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan P- P Plot Grafiği

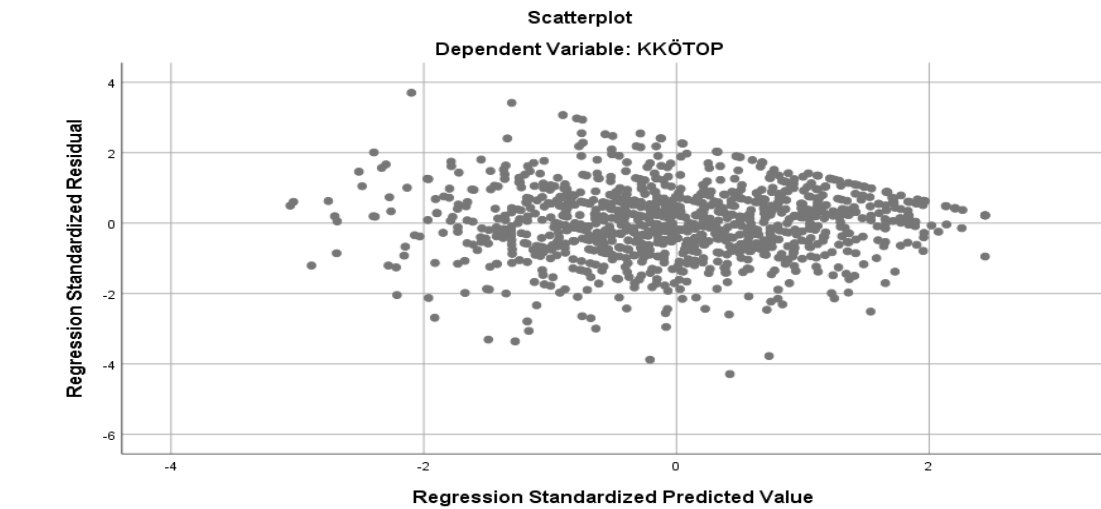
EK 21: “Eş varyanslılık (homoskedastiklik) olmalıdır.” Koşuluna Yönelik Grafik Sonuçları

Tablo 4.192 Isimli Tabloda Yer Alan Değişkenlere Ait Scatterplot Grafiği



Grafik ek.9: Yaşam Boyu Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Kendi Kendine Öğrenme Bağımsız Değişkeni ve Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkenini Kapsayan Scatterplot Grafiği

Tablo 4.193 Isimli Tabloda Yer Alan Değişkenlere Ait Scatterplot Grafiği



Grafik ek.10: Kendi Kendine Öğrenme Bağımlı Değişkeni ile Genel Özyeterlilik Bağımsız Değişkeni ve Yaşam Boyu Öğrenme Bağımsız Değişkenini Kapsayan Scatterplot Grafiği

ÖZGEÇMİŞ

A. Kişisel Bilgiler

Merve Gül MAZI

B. Eğitim

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul- 2022

Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul- 2020, İkincidal

Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ Üstün Zekalılar Öğretmenliği, İstanbul- 2019, Anadal

C. Mesleki Deneyim

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi - Öğretim ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (İZÖMER) Öğrenci Asistanı - İstanbul (2020 – devam ediyor)

Fatih İslam Seçen Bilim ve Sanat Merkezi - Üstün Zekalılar Öğretmeni - İstanbul (2022)

Özel İstanbul Bilim Koleji – Üstün Zekalılar Öğretmeni - İstanbul (2022)

Özel Ders - Sınıf Öğretmeni – İstanbul (2020)

Online Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık – İstanbul (2020)

D. Projeler

ÖBEGEP (Öğretim Becerileri Geliştirme ve Etkinleştirme Eğitim Programı) – Projede Görevli ve Katılımcı (2022)

TEDEY – DETEP (Öğretim Elemanları İçin Teknoloji Destekli Yenilikçi Ders Tasarımı Eğitim Programı) - Projede Görevli ve Katılımcı (2021)

Sınıfında Üstün Yetenekli Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Görüşler – Yürütücü (2019)

TÜBİTAK-4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları (Bilim ve Sanat Kaşifleri Doğada II) – Rehber (2018)

E. Yayınlar

Üniversite Öğretim Elemanları ve Öğrencilerinin Öğretim ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezinden Bekledikleri Eğitimler – 2022 (Bildiri)

Öğrenme ve Öğretme Mükemmeliyet Merkezi Eğitimlerine Katılan Öğretim Elemanlarının Memnuniyet Düzeyleri – 2022 (Bildiri)

Özel Yeteneklilerin Bireysel Farklılıklarına Uygun İlkokul Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri – 2020 (Makale)

Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri – 2020 (Makale)

Özel Yeteneklilerin Bireysel Farklılıklarına Uygun İlkokul Türkçe Dersi Etkinlik Örnekleri – 2018 (Bildiri)

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Teknolojiye Yaklaşımları – 2018 (Bildiri)

Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlere Genel Bakış – 2017 (Makale)

Kitap Özeti: Bilimsel Araştırma Yöntemleri – 2017 (Makale)

Sınıf Yönetimi: Prof. Dr. Ayhan Aydın – 2017 (Makale)

Deneyim ve Eğitim: John Dewey – 2016 (Makale)

Kitap Özeti Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine – 2016 (Makale)

İsmail Hakkı Baltacıoğlu: Türke Doğru – 2015 (Makale)