

Şahin, E., Küçükşüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.

Geliş Tarihi: 18/08/2015

Kabul Tarihi: 17/11/2015

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI, BİLİŞ ÖTESİ FARKINDALIKLARI VE DENETİM ODAKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

Ersin ŞAHİN**

Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU***

ÖZ

Araştırmanın amacı farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, biliş ötesi farkındalıklarının ve denetim odaklarının incelenmesi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Araştırmaya, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan toplam 300 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği, Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş biliş ötesi farkındalık envanteri ve Rotter (1966) tarafından geliştirilen İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi puanları arasında akademik başarı düzeylerine ve aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .01$), öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının Fen Bilgisi ve Matematik bölümleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığı ($p < .01$) belirlenmiş ve adayların özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişötesi farkındalıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında ($p < .01$) olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluğu, Biliş Ötesi Farkındalık, Denetim Odağı

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-DIRECTED LEARNING READINESS, METACOGNITIVE AWARENESS AND LOCUS OF CONTROL AND AMONG TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the relationship between self-directed learning readiness levels, metacognitive awareness and locus of control of teacher candidates in different departments at Education faculty according to some variables. The sample of the study is 300 teacher candidates at different departments of Uludag University Faculty of Education. To collect data 3 scales were used. The first scale "self-directed learning readiness" was developed by Fisher and colleaques (2001). The second "Meta Cognitive Awareness Levels Scale" was developed by Schraw and Dennison (1994) and the last was developed by Rotter (1966) for the Locus of Control of teacher candidates. The results of the significant difference ($p < .01$), between self-directed learning readiness scores due to academic achievement and monthly income of metacognitive awareness scores were significantly different at Science and Mathematics departments ($p < .01$). Also there was a positive significant difference between self-directed learning readiness levels and metacognitive awareness and academic achievement ($p < .01$) was determined to be a significant relationship in a positive direction.

Keywords: Teacher Self-directed learning readiness, Meta Cognitive Awareness, Locus of Control

* Bu araştırma 10.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi(7-10 Mayıs 2015)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.Uludağ Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü,ersahincan@gmail.com

*** Doç.Dr. .Uludağ Üniversitesi,Eğitim Fakültesi,Eğitim Bilimleri Bölümü ruyamk@superonline.com

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan teknolojik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak bireylerin taşımaları gereken nitelikler de değişmektedir. Son yıllarda yapılan eğitim araştırmaları konuları dikkate alındığında; araştırmaların öğrenenlere mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma, bilgiyi elde etme ve kendi zihinsel süreçlerini yönetebilme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazandırma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Darling- Hammond, 2000).

Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme süreçlerini kendilerinin kontrol edebilmelerine fırsatlar vermeleri etkin öğrenmeyi sağlamanın yanısıra (Toney, 2000) kalıcı bir öğrenme yaşantısına da yol açmaktadır (Duman, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin her şeyden önce öğrenme ve öğretme süreçleri boyunca ne yaptıklarının farkında olmaları, kendi öğrenme düzeylerini geliştirebilmeleri ve biliş ötesi stratejilerini doğru tespit edebilmeleri gerekmektedir. Smith ve arkadaşları (1997)'na göre de biliş ötesi, öğretmenin kendini izlemesi yanında öğrencilerini öğrenmeye etkin katılımlarını sağlamakla da ilişkili olan bir kavramdır. Ülkemizde son yıllarda üstbiliş ya da metacognition kavramı eş anlamlı olarak (Aktürk ve Şahin,2011), yürütücü biliş ,biliş bilgisi, biliş ötesi, üstbiliş ve bilişsel farkındalık (Sübaşı, 2000; Senemoğlu, 1997; Özer, 1998; Selçuk, 1999, Demirel, 2003;Namlu, 2004; Küçük-Özcan, 2000; Demir, 2000; Doğanay, 1996; Gelen,2003; Duman, 2008'den akt; Doğan,2013) gibi farklı kelimeleri kullanılmaktadır. Bu araştırmada, bilişötesi kavramı kullanılmıştır.Literatürde biliş ötesi ve üstbiliş kavramlarının çeşitli tanımları yapılmıştır; Schraw ve Dennison (1994)'na göre, biliş ötesi kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneğidir. Akın(2006)'a göre bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izleme ve sürekli düzenleme yapmayı sağlayan tutarlı organizasyondur. Dunslosky ve Thiede (1998)'e göre de kişinin öğrenme amacıyla plan yaparak bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanmasıdır. Flavell (1999)'e göre ise, bireyin kendi özellikleri hakkındaki bilişsel işlemlerinin doğasına uygun olarak seçebileceği stratejiler hakkında bilgi sahibi olması yanında kendi bilişsel süreçlerini de kontrol etmesine olanak veren bir yetidir. Biliş ötesi becerilerine sahip olan bireylerin diğer bireylere göre; zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında oldukları ve kendi öğrenme becerilerini daha fazla planlı geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir(Bransford ve Diğ., 1999). Boyer ve Kelly (2005) de biliş ötesi stratejilerini kullanmanın özyönetimli öğrenme sürecinin bir ögesi olduğunu belirtmişlerdir.

Bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebilmeleri ve yaşamları boyunca devam ettirebilmeleri özyönetimli öğrenme olarak tanımlanır (Hollis, 1991). Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak sürdürebilmeleri için öncelikle kişisel özelliklerini (tavır, inanç, değerler, yetkinlikler v.b.) iyi tanımları gerekmektedir (Guglielmino, 1977). Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu kişilikleri, sergiledikleri davranışları, sınıftaki olaylara bakış açıları ve oluşturdukları değer yargıları öğrencilerini önemli ölçüde etkilemektedir (Temel ve Aksoy, 1998). Morrow (1993'den akt; Mardziah, 2001)'a göre özyönetimli öğrenen bireyler daha çok; yeni şeyler denemeye çalışarak, zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşarak ve değişimi kontrol etme eğiliminde eğlenerek öğrenmeye meraklıdırlar. Nitekim Carter (2004)'a göre de öğretmenler özyönetimli öğrenme sürecinden yararlanarak kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olmalı ve öğrenmeyi öğrenmelidirler.

Öğretmenler özyönetimleri sayesinde mesleki alandaki eksikliklerini belirleyebilir, yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini değerlendirebilir ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler. Ancak öğretmenlerin bazıları mesleki olarak başarı ya da başarısızlıklarını kendilerinin kontrol edebildiğine inanırken, bazıları ise şans ve kaderin yaşamlarındaki asıl belirleyici olduğunu düşünmektedirler. Rotter(1966'dan akt;Küçükkaragöz ve Diğ.,2013)'e göre bu durum ödül ve cezaların kişi tarafından mı yoksa kişinin dışındaki birtakım güçler tarafından mı denetlendiğine ilişkin beklentileri “denetim(kontrol) odağı” kavramı ile açıklanır.

İçsel denetim odağı, bireylerin başlarına gelen olaylardan kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu olayların nedenlerini de kendi davranışlarıyla bağlantılı algılamalarıyla ilişkilidir. Yani, kişi olayların sonuçlarına kendi yetenekleri, becerileri, çabaları, inançları, tutumları gibi kişisel nedenlerin yol açtığını düşünmektedir(Öngen,2003). Dışsal denetim odağı ise; bireyin başına gelen olayların nedenini kendi davranışlarının sonucu değil; şans, kader, talih, kısmet ve diğer insanlar gibi çevresel nedenlere bağlı olarak algılamasıyla ilişkilidir. Araştırmalardan elde edilen bulgular içten denetimli öğretmenlerin canlı, neşeli, parlak, zeki ve yüksek düzeyde başarılı ve iş tutumlarının olumlu biçimde öğretim performanslarının yüksek ,bilgiyi edinme ve kullanmada etkili olduğunu; dıştan denetimlilerin ise monoton, soğuk, yetersiz ve başarısız olduklarını, algıladıkları stres düzeylerinin yüksek olduğunu ve bununla baş etmekte güçlük çektiklerini (Parkay ve Diğ., 1988; Buluş,2011) ortaya koymuştur.

Bu görüşlere dayalı olarak araştırmanın amacı, farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Böylece araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalık düzeyleri ve denetim odağı puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalık düzeyleri ve denetim odağı puanları cinsiyete , sınıf düzeylerine, akademik başarılarına, branşlarına ve aylık gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalık düzeyleri, denetim odakları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, farklı branşlarda eğitim gören öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, akademik başarılarına, aylık gelir düzeylerine ve branşlarına göre betimsel ve kestirisel olarak incelenmiştir.

2.2.Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü (sınıf, okul öncesi, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, öğretmenliği), Yabancı Diller, Türkçe, Müzik, ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde okuyan yaş ortalamaları 23.2 ± 1.4 olan 200 kadın ve yaş ortalamaları 23.6 ± 2.8 olan 100 erkek toplam 300 öğretmen adayı gönüllü olarak oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı

Bölümler	f	%
Sınıf öğretmenliği	55	18
Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	66	22
Türkçe	15	5
Rehberlik ve psikolojik danışma	78	26
Yabancı dil	2	1
Okul öncesi	5	2
Müzik	4	1
Fen bilgisi	39	13
Sosyal bilgiler	20	5
Matematik	16	7
Toplam	300	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek için Fisher ve arkadaşlarının (2001) geliştirdiği. Şahin ve Erden (2009) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış olan (Self-Directed Learning Readiness Scale) kullanılmıştır. Özgün ölçeğin kullanımı sırasında bireyler ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini kesinlikle katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), kısmen katılıyorum(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5) arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Özgün ölçeğin bütününden alınacak en düşük puan 42 en yüksek puan ise 210’dur. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin olarak 42-98 puan aralığı düşük, 99-155 puan aralığı orta,156-210 puan aralığı ise yüksek düzey özyönetimli öğrenmeye sahip oluşu açıklamaktadır. ÖYÖHÖ ölçeği güvenilirliği ile ilgili olarak alfa katsayısı toplam değer .93 tür. Bu sonuçlar Fisher ve arkadaşlarının (2001) bulduğu değerler ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalıklarını belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, ve arkadaşları tarafından (2007) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış biliş ötesi farkındalık envanteri kullanılmıştır. Biliş ötesi farkındalık envanteri toplam 52 madde ve iki ana bileşenden oluşmaktadır. Birinci bileşen Biliş Bilgisi, ikinci bileşen ise Bilişsel Düzenleme Becerileridir. Birinci bileşenin üç boyutu, ikinci bileşenin ise beş boyutu bulunmaktadır. Birinci bileşen olan Biliş Bilgisinin boyutları “Açıklayıcı Bilgi”,

“Prosedürel Bilgi” ve “Durumsal Bilgi”dir. Birinci altboyut olan “açıklayıcı bilgi” bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin (Örnek madde: “Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım”) inançlarını içerir ve 7 maddeden oluşur. İkinci altboyut “Prosedürel İlköğretim Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 555 Bilgi” problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini (Örnek madde: Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum) içerir ve 4 maddeden oluşur. Üçüncü altboyut “Durumsal Bilgi” bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını (Örnek madde: Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım) ölçmektedir ve 6 maddeden oluşmaktadır. İkinci bileşen olan Bilişsel Düzenleme Becerileri “Planlama”, “İzleme”, “Değerlendirme”, “Hata Ayıklama” ve “Bilgiyi Yönetme” boyutlarından oluşmaktadır. Birinci alt boyut “planlama” bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koymasını (Örnek madde: Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm) içerir ve 7 maddeden oluşmaktadır. İkinci altboyut “izleme” bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını (Örnek madde: Amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim) yansıtmaktadır ve 8 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut “değerlendirme” bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini (Örnek madde: Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim) ölçmektedir ve 6 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü alt boyut “hata ayıklama” bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini (Örnek madde: Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm) içermektedir ve 5 maddeden oluşmaktadır. Beşinci alt boyut “bilgiyi yönetme” bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri (Örnek madde: Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım) içermektedir ve 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık güvenilirlik katsayısı envanterin bütünü için ,95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe orijinal halinde yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum geçerliliği de ,95 olarak bulunmuştur (Akin ve ark., 2007). Ölçeğin bu çalışmadaki güvenilirlik katsayısı ise ,89 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının denetim odaklarının belirlenmesi amacıyla, Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ülkemiz koşullarına uyarlanmış İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden oluşmakta ve bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin, içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu saptamayı amaçlamaktadır. Her madde, seçime-zorlanık (forced choice) cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Örneğin, (2a.) insanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır. (2b.) insanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur. Altı madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu olarak yerleştirilmiştir ve diğer 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri 1'er puanla değerlendirilmektedir. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişmekte ve yükselen puan dış kontrol odağı inancının artmasına işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerlerine esas olan veriler 99 kişilik (18 erkek, 81 kız) bir gruptan, geçerlik hesaplamalarına esas olan veriler ise bu örneklem içinden seçilen 53 denekten elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r=.83$ 'tür, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise ,70 olarak hesaplanmıştır.

2.3.Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek üzere SPSS 13.0 programı kullanılarak yapılan Kolomogorov-Smirnov testi sonucunda, her test için $p < .05$ değeri dikkate alınarak dağılımda normalliğin sağlanmadığı hipotezi kabul edilmiştir. Bu nedenle parametrik olmayan grup içi bağımlı değişkenler Wilcoxon işaret testiyle incelenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda normal dağılım göstermeyen grup sayısı ikiden fazla değişkenler için Kruskal-Wallis, grup sayısı iki olan değişkenler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizine dayalı olarak araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının merkezi ölçülere göre dağılımı

	Kadın	Erkek
Biliş ötesi farkındalık	193.5 ±27.9	187.5 ± 25.1
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	159.4 ±28.3	155.4±28.3
İç-dış kontrol odağı	15.03 ±2.7	14.5 ± 2.5

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının yüksek düzeyde, denetim odağı puanlarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Cinsiyete göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının mann-whitney u testi ile karşılaştırılması

		SO	ST	U	p
Biliş ötesi farkındalık	Kadın n=203	157.15	31901.50	8495.5	.055
	Erkek n=97	136.58	13248.50		
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	Kadın n=203	155.66	31599.00	8798	.136
	Erkek n=97	139.70	13551.00		
İç-dış kontrol odağı	Kadın n=203	155.54	31575.50	8821	.142
	Erkek n=97	139.94	13574.50		

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adayların özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve biliş ötesi farkındalık puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4

Sınıf düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının kruskal-wallis testi ile karşılaştırılması

	Sınıflar	N	SO	sd	X ²	P
Bilişötesi farkındalık	1	25	118.84	3	5.967	.113
	2	48	141.89			
	3	111	149.07			
	4	116	162.26			
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	1	25	126.30	3	5.169	.160
	2	48	147			
	3	111	144.07			
	4	116	163.32			
İç-dış Kontrol Odağı	1	25	133.40	3	1.109	.775
	2	48	150.80			
	3	111	153.20			
	4	116	151.48			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları, biliş ötesi farkındalık puanları ve iç-dış kontrol odağı puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Tablo 5.

Akademik başarı düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının kruskal-wallis testi ile karşılaştırılması

	Akademik baş.	N	SO	sd	X ²	p	Anlamlı fark	
Bilişötesi farkındalık	1.80ve altı	5	103.00	4	8.128	.203		
	1.80-1.99	32	129.20					
	2.00-2.49	96	143.26					
	2.50-2.99	114	145.15					
	3.00 yuk.	53	166.85					
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	1.80ve altı	5	72.10	4	14.246	.001	1-4	
	1.80-1.99	32	128.83				.045	1-5
	2.00-2.49	96	133.52				.025	2-5
	2.50-2.99	114	147.33				.002	3-5
	3.00 yuk.	53	181.62				.000	4-5
İç-dış Kontrol Odağı	1.80ve altı	53	51.40	4	6.127	.097		
	1.80-1.99	5	148.58					
	2.00-2.49	32	147.67					
	2.50-2.99	96	141.99					
	3.00 yuk.	53	158.30					

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark belirlenirken ($p < .01$), biliş ötesi farkındalık puanları ve iç-dış kontrol odağı puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile akademik başarı arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmada ise ; akademik başarı düzeyi

1 ve 4 arasında 4 lehine 1 ve 5 arasında 5 lehine, 2 ve 5 arasında 5 lehine, 3 ve 5 arasında 5 lehine, 4 ve 5 arasında 5 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (sırasıyla $p<.05$, $p<.05$, $p<.01$, $p<.01$, $p<.05$).

Tablo 6.

Aylık gelir düzeyine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının kruskal-wallis testi ile karşılaştırılması

	Aylık Gelir	N	SO	sd	X ²	p	Anlamlı fark
Bilişötesi farkındalık	0-150	18	117.89	4	6.345	.175	
	150-250	69	156.18				
	251-350	83	153.25				
	351-450	63	135.74				
	450 ve ü.	67	163.89				
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	0-150	18	103.14	4	11.640	.020	1-3
	150-250	69	141.41			.015	1-5
	260-350	83	157.30			.002	2-5
	351-450	63	141.57			.038	4-5
	450 ve ü.	67	172.57				
İç-dış kontrol odağı	0-150	18	154.72	4	.174	.996	
	150-250	69	152.78				
	260-350	83	150.67				
	351-450	63	147.51				
	450 ve ü.	67	149.63				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının aylık gelir düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark belirlenirken ($p<.01$), biliş ötesi farkındalık puanları ve iç-dış kontrol odağı puanları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile aylık gelir düzeyi arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmada ise; 1 ve 3 arasında 3 lehine, 1 ve 5 arasında 5 lehine, 2 ve 5 arasında 5 lehine, 4 ve 5 arasında 5 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (sırasıyla $p<.05$, $p<.01$, $p<.05$, $p<.05$).

Tablo 7.

Bölgümlere göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, biliş ötesi farkındalık ve iç-dış kontrol odağı ölçek puanlarının kruskal-wallis testi ile karşılaştırılması

	Branslar	N	SO	sd	X ²	p	Anlamli fark
Biliş ötesi farkındalık	1) Sınıf Öğrt.	55	147.6				1-8 .01
	2)Bed.E.S.öğrt.	66	133.3				2-8 .00
	3)Türkçe	15	159.2				2-10 .25
	4)Yabancı dil	2	135.6				4-8 .00
	5)Müzik	4	170.5	12	32.451	.01	4-10 .16
	6)Okul Önc.	5	100.7				6-8 .06
	7) Reh. Psk d.	78	169.1				6-10 .39
	8)Fen bilgisi	39	206.1				8-9 .01
	9)Sosyal bilg.	20	133.7				9-10 .47
	10)Matematik	16	188.6				
Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk	1) Sınıf Öğrt.	55	152.0				
	2)Bed.E.S.öğrt.	66	151.5				
	3)Türkçe	15	135.2				
	4)Yabancı dil	2	146.7				
	5)Müzik	4	168.7				
	6)Okul Önc.	5	95.8	12	13.087	.238	
	7) Reh.psk da.	78	189.3				
	8)Fen bilgisi	39	148.7				
	9)Sosyal bilg.	20	130.5				
	10)Matematik	16	207.8				
İç-dış kontrol odağı	1) Sınıf Öğrt.	55	155.4				
	2)Bed öğrt.	66	148.8				
	3)Türkçe	15	151.5				
	4)Yabancı dil	2	135.9				
	5)Müzik	4	170.2	12	7.712	.779	
	6)Okul Önc.	5	200.7				
	7) Reh.psk da.	78	156.5				
	8)Fen bilgisi	39	163.5				
	9)Sosyal bilg.	20	146.1				
	10)Matematik	16	164.3				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının okudukları bölümlere göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < .01$). biliş ötesi farkındalık puanları ile okudukları bölüm düzeyleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmada ise; 1 ve 8, 8 lehine 2 ve 8 arasında 8 lehine 2 ve 10 arasında 10 lehine, 4 ve 8 arasında 8 lehine, 4-10 arasında 10 lehine, 6 ve 8 arasında 8 lehine 6 ve 10 arasında 10 lehine, 8 ve 9 arasında 8 lehine, 9-10 arasında 10 lehine anlamlı fark belirlenmiştir (sırasıyla $p < .01$, $p < .01$, $p < .05$, $p < .01$, $p < .05$, $p < .01$, $p < .05$, $p < .01$, $p < .05$).

Tablo 8.

Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, biliş ötesi farkındalık, denetim odağı ve akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye ait r ve p değerleri

		r	p	İlişki durumu
Özyönetim Hazırbulunuşluk	Biliş ötesi farkındalık	.301	.01	Pozitif orta düzey ilişki
Özyönetim Hazırbulunuşluk	Akademik başarı	.195	.01	Pozitif orta düzey ilişki

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile biliş ötesi farkındalık puanları arasında ($r = .301$; $p < .01$) ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile akademik başarı puanları arasında ($r = .195$; $p < .01$) olumlu yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının yüksek düzeydedir. Yapılan benzer araştırmalar da (Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Bonk ve ark., 2015; Sze-Yeng & Hussian, 2010; El-Glinay and Abusaad, 2013; Li, Tancredi, Co, & West, 2010) bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca Sarıçoban (2015), Alkan ve Erdem (2014), Demirel ve arkadaşları (2015) ile Kartal ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da araştırma sonucuna benzer biçimde öğretmen adaylarının genel olarak biliş ötesi öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Adayların denetim odağı puanları ise orta düzeydedir.

Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve denetim odağı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, Yenice ve Arkadaşları (2012), Cihanoğlu (2012), Güvenç (2012), Baykara (2011), Akabulut (2006), Saracaloğlu ve arkadaşları (2013), Alisinanoğlu (2003), Erkmen ve Çetin (2007), Özdemir (2007), Adame, Johnson ve Cole, 1989; Dellas ve Jernigan, 1987 tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak; Evran ve Yurdabakan (2013), Dilci ve Kaya (2012), Özdemir (2007), Yanılmaz (1999), Dilmaç (2008), Akbulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, denetim odağı puanları arasında cinsiyete göre kızların erkeklere oranla daha içsel, Terzi (2011), Güvenç (2012), Küçükkaragöz (1998), Tümkaya (2000), Yağışhan ve arkadaşları (2007)'na göre ise dışsal denetim odaklı oldukları, yine Evran ve Yurdabakan (2013)'a göre de kızların biliş ötesi farkındalık puanları erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları farklılıklar göstermekle birlikte, ülkemizde bayan öğretmenlerin erkeklere göre öğretmenlik mesleğini uygularken daha canlı, neşeli, başarılı ve iş tutumlarını daha olumlu olarak öğretim performanslarına yansıttıkları, bilgiyi edinme ve kullanmada da daha etkili oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu sonuçlar Baykara (2011), Dilmaç (2008), Akabulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir.

Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç; Gökçearslan ve Alper (2015), Dilmaç (2008), Başol ve Türkoğlu (2009) ve Buluş (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre biliş ötesi farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak bu sonuç Mckay (1999), Vovides (2005), Biggs (1988), Evran ve Yurdabakan (2013), Kartal ve arkadaşları (2013), Bağçeci ve arkadaşları(2011)'nın yanısıra diğer araştırma sonuçları (McDougall ve Brady, 1998; Naglieri ve Johnson, 2000; Teong, 2002; Victor, 2004; Özsoy,2007, Çakıroglu, 2007'den akt; Özsoy,2008) ile çelişmektedir. Bununla birlikte adaylarının akademik başarı düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı düzeyi en yüksek olan adayların diğerlerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk puanları daha yüksektir. Bu sonuca göre akademik başarısı daha yüksek olan öğretmen adayların yaşamlarında karşılaştıkları zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşarak değişimi kontrol etme eğiliminde oldukları, kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olarak eğlenerek öğrenmeye yatkın oldukları, mesleki alandaki eksikliklerini belirleyerek yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini daha objektif değerlendirebildikleri ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenmeye çabaladıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının aylık gelir düzeylerine göre denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken özyönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Serin ve arkadaşları(2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise, yüksek gelir düzeyindeki öğretmen adaylarının orta gelir düzeyindeki adaylara göre daha fazla iç kontrol odaklı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının yaşamlarında karşılaştıkları zorlayıcı problemleri farklı stratejilerle çözmeye uğraşarak değişimi kontrol etme eğiliminde oldukları, kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olarak eğlenerek öğrenmeye yatkın oldukları, mesleki alandaki eksikliklerini belirleyerek yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini daha objektif değerlendirebildikleri ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenmeye çabaladıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre biliş ötesi farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuç Dinçyürek ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Buna göre Matematik öğretmen adaylarının ve daha sonra Fen bilgisi öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerinin diğer adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun; bölümleri tercih eden öğretmen adaylarının branşları gereği yaşantıları sırasında daha çok planlar yaparak karşılaştıkları problemleri çözmek için uygun strateji ve becerileri daha çok kullanmalarının, üst düzey zihinsel işlemleri yapmaya çabalamalarının, yerine getirmeleri gereken görev ya da etkinlikler hakkında bildiklerini sistematik biçimde değerlendirilmelerinin, zayıf ve güçlü yönlerini sıklıkla tespit ederek öğrenme becerilerini daha planlı geliştirmeye çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbuluşluk puanları ile biliş ötesi farkındalıkları ve okul akademik başarı puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Husby (2002), Gearhart(2003), Gan(2003), Thomas(2004) ve Kim(2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur. Buna göre öğretmen adaylarının yaşamlarında karşılaştıkları zorlayıcı problemleri farklı

stratejilerle çözebilmeleri, değişen koşulları kontrol edebilmeleri, kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olabilmeleri, mesleki alandaki eksikliklerini belirleyerek kendilerini daha objektif değerlendirmeleri sürekli öğrenmeye çabalayarak başarılı olabilmeleri için hizmet öncesi eğitimleri sırasında uygun ortam ve koşulların sağlanması gerektiği söylenebilir.

5. SONUÇ

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanlarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının yüksek düzeyde, denetim odağı puanlarının ise orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık puanları, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ve denetim odağı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının aylık gelir düzeylerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre biliş ötesi farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile biliş ötesi farkındalıkları ve akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak ülkemizde özellikle, öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf düzeylerine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara sıklıkla rastlanmadığından benzer araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Adame DD, Johnson TC & Cole SP. (1989). Physical fitness, body image, and locus of control in college freshman men and women. *Percept Mot Skills*. Apr;68(2):400-2.
- Akbulut,E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,(3), 171-180
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. ve diğerleri. (2007). Biliş ötesi farkındalık envanteri'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2). 655-680
- Aktürk,A.O ve Şahin,A. (2011). Üstbilis ve bilgisayar öğretimi *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,31, 383-40.
- Alkan F & Emine E. (2014) The relationship between metacognitive awareness, teacher selfefficacy and chemistry competency perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (143) 778 – 783
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1),97.
- Bağçeci,B., Döş,B. & Sarıca,R. (2011) İlköğretim öğrencilerinin üstbilisel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (16), 551-566.
- Baykara.K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40,80-92
- Biggs,J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education*, 32(2), 127-138.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S., & Sheu, F.-R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences,Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 349–368.
- Boyer, N. & Kelly, M. (2005). Breaking The Institutional Mold: Blended Instruction, Self-Direction, And Multi-Level Adult Education. *International Journal Of Self-Directed Learning*. 2(1), 1-18.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. committee on developments in the science of learnig, *Commission On Behavioral And Social Sciences And Education*. National Research Council.
- Buluş,M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2) ,529-546.
- Cihanoglu M. O. (2012) Metacognitive awareness of teacher candidates, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 (4529 – 4533)

- Dağ, İ. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RİDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği, *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Delias, M., & Jemigan, L.P. (1987). "Occupational identity status development and gender comparisons," *Journal Of Youlh And Adolescence*, 16, 587-600.
- Demirel M. & İlkay A. & Esed Y. (2015) An investigation of teacher candidates' metacognitive skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174 ,1521 – 1528
- Dilci, T & Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267
- Dilmaç, O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 20, 1-14
- Dinçyürek, S., Çağlar, M. & Birol, C. (2010). Atılma ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 142-150
- Doğan, A. (2013) Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim, *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3 ,(6)
- Duman, B. (Ed). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi, 1-125, 504-532.
- Dunslosky, J. & Thiede, K.W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study, *Acta Psychologica* 98, 37-56.
- El-Glinay, A-H., & Abusaad, F. E. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33, 1040-1044.
- Erkmen, N & Çetin, M.Ç. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 211-223
- Evran, Ş. & Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi, *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 23(2), 1
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, 50, 21-45.
- Fisher, M., King, J. & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nurse education, *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525.
- Gan, Z. (2003). *Self-directed language learning among university efl students in mainland china and hong kong: A Study of Attitudes, Strategies And Motivation (Hong Kong Polytechnic University)* Unpublished dissertation thesis.. Retrieved from Proquest-Dissertation Abstract (AAT 3107448) 1-2.

- Gearhart,D.L. (2003). *The Effect Of Self-Directed Learning Skills on The Successful Completion of An Online Course.*(Capella University,) Unpublished doctoral thesis. Retrieved from Proquest-Dissertation Abstract (AAT 3075773), 1-111.
- Gökçearslan Ş & Ayfer A. (2015) The effect of locus of control on learners' sense of community and academic success in the context of online learning communities. *Internet and Higher Education* (27) 64–73.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale.* (University of Georgia). Published doctoral dissertation, International Dissertation Abstracts (38, 6467A).
- Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve denetim odakları ,*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (33)
- Hollis, V. (1991). Self-Directed learning as a post basic educational continuum, *British Journal of Occupational Therapy.* 54(2), 45-48.
- Husby, R.V. (2002). *Teachers' perspectives on a self-directed staff development program based upon principles of action research* (University of Georgia.) Unpublished doctoral thesis. Retrieved from Proquest-Dissertation Abstract. (AAT 0804232)1-2.
- Kartal,T.,Kayacan,K. & Selvi.M.(2013).Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi , *International Journal Of Social Science* 6 (1), 913-939.
- Kim, K. J. (2005). *Adult learners motivation in self-directed e-learning* (Indiana University, DAI-A 66/08). Unpublished doctoral thesis. Retrieved from Proquest-Dissertation Abstract.(AAT 3183486) 1-2.
- Küçükkaragöz,H.,Akay,Y. & Canbulat,T. (2013). Rotter iç- dış kontrol odağı ölçeğinin öğretmen adaylarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *İktisat Ve Girişimcilik Üniversitesi, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, , Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan
- Li, S.T., Tancredi, D.J., Co, J. P., & West, D. (2010). Factors associated with successful self -directed learning using individualized learning plans during pediatric residency. *Academic Pediatrics*, 10(2), 124-130.
- Mardziah, H.A. (2001). Self-Directed Learning. ED459458. 12-00 ERIC Digest. ARC Professional ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, 05.06.2014 tarihinde <http://eric.indiana.edu.ervices/> adresinden alınmıştır.
- Mckay, M. A. (1999). A comparison of the effects of procedural and metacognition instruction on the transfer of computer software skills (*University of Oklahoma*). Unpublished Doctoral Dissertation. Norman, OK.:
- Öngen,D. (2003) Denetim odağı algı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* ,35, 436-447
- Özdemir,A. (2007). Eğitim yöneticisi adaylarının sosyal becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,50, 269-296
- Özsoy.G. (2008) Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740

- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., & Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 13-22.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. & Ozden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-250
- Sarıçoban A. (2015) Metacognitive Awareness of pre-service English Language Teachers in Terms of Various Variables, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186, 664 – 669
- Sarmasoğlu Ş. & Görgülü S. (2014). Self-Directed Learning Readiness Levels of Nursing Students. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13–25
- Serin N. B. & Oğuz S. & F. Sülen Ş (2010). Factors affecting the locus of control of the university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2) 449–452.
- Schraw, G. & Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, (19)4, 460-475
- Smith, E. M., Ford, J. K. & Kozlowski, S. W. J. (1997). Building adaptive expertise: Implications for training design strategies, *Training For A Rapidly Changing Workplace* Washington, Dc: American Psychological Association (Pp.89-118).
- Sze-Yeng, F. & Hussian, R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1913-1917.
- Şahin, E. & Erden M. (2009) Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin (öyöhö) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 4 (3), 695-706
- Temel, F. & Aksoy, A. (1998). Anaokulu öğretmenlerinin denetim odağı ile ahlaki yargıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137.
- Terzi, A.R. (2013). Denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: üniversite öğrencileri üzerine araştırma, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162)
- Thomas, G. Reio. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-Directed Learning*. 1(1), 18-25.
- Toney, R. J. (2000). *An investigation of learner control and metacognition using a web-based training program*. (Michigan State University) Unpublished Doctoral Dissertation. East Lansing Mi.
- Tümkeya, S. (2000). İlkokul öğretmenlerindeki denetim odağı ve tükenmişlikle ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68
- Vovides, Y. (2005). *Investigating learning from hypermedia via the implementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. (The University Of Iowa). Unpublished Doctoral Dissertation. Iowa City, Ia:

- Yağışan, N., Sünbül, A.M.& Yücalan, Ö.B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 243-262
- Yanılmaz, B.(1999). *Öğretmen adaylarının denetim odağının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yenice N. & Burcu E.& Baris Ö. (2012) Relationship between self-efficacy perceptions of science teacher candidates and academic control focus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (46) 4044 – 4049.

EXTENDED ABSTRACT

1.Introduction

Today it is rather important that teachers should wed their students to learning and teaching processes actively, guide in a correct way and have them become aware of learning strategies which are appropriate for them. In this direction, it is necessary that teacher candidates, too, should be aware of their judgments, before starting profession, about reasons why they are successful or unsuccessful and if it arises from their own attitudes or environmental factors. Hence, teacher candidates can identify and use meta-cognitive strategies correctly in the process of learning-teaching activities in the future in order both to be successful and to have their students be successful, contribute to their professional developments by maintaining self-directed learning and remove negative situations by being aware of personal and environmental factors leading to their failure. In the direction of this importance, the aim of this study is to examine descriptively the readiness levels of teacher candidates studying at different departments of the education faculty for self-directed learning and if their meta-cognitive awareness and locus of control change according to their gender, class levels, academic achievement levels, departments and monthly income levels.

2. Method

The sample of the study is composed of a total of 300, 200 female and 100 male, volunteer student teachers studying at Uludag University, Education Faculty, Elementary Education Department (primary, preschool, science, social studies, and mathematics education), Foreign Languages, Turkish, Music and Physical Education and Sports in the 2012-2013 academic year. In order to determine the teacher candidates' levels for self-directed learning readiness, Self-directed Learning Readiness Scale developed by Fisher et al (2001) and adapted into the conditions of our country via the reliability and validity study made by Şahin and Erden (2011) was used; in order to determine the teacher candidates' meta-cognitive awareness levels, the Meta-Cognitive Awareness Inventory developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted into the conditions of our country via the reliability and validity study made by Akın et al (2007) was used; in order to determine the teacher candidates' locus of control, the Internal/External Locus of Control Scale developed by Rotter (1966) and adapted into the conditions of our country via the reliability and validity study made by Dağ (1991) was used. The obtained data was analyzed via using the SPSS 13 statistical program and, as a result of the Kolomogorov-Smirnov test, the hypothesis that normality was not achieved in the distribution was accepted by taking the $p<.05$ value into consideration. For this reason, non-parametric intra-group dependent variables were examined via using the Wilcoxon sign test.

In between-group comparisons, for the variables with more than two groups not showing normal distribution, the Kruskal Wallis was used and for the variables with two groups, the Mann-Whitney U test was used. The significance level was accepted as $\alpha=0.05$.

3.Findings

From the study results, it was determined that the female and male teacher candidates' meta-cognitive awareness and self-directed learning readiness scores were high, but locus of control scores were at moderate level and there were not any significant differences between the candidates' levels for self-directed learning readiness, meta-cognitive awareness and locus of control score according to gender ($p<.05$). It was also determined that there was a significant difference between the candidates' levels for self-directed learning readiness scores according to their academic achievement and monthly income levels ($p<.01$) and there was a significant positive relationship between the teacher candidates' meta-cognitive awareness scores in favor of the Divisions of Science Education and Mathematics Education ($p<.01$).

There was also a significant positive relationship between the candidates' levels for self-directed learning readiness and meta-cognitive awareness and their academic achievement levels ($p<.01$).

4. Discussion and Conclusion

According to these results, it can be stated that the teacher candidates having higher level of income tend to control the change by trying to solve challenging problems which they face in their lives with different strategies, are inclined to learn by entertaining by undertaking the responsibility of their own learning, are able to evaluate themselves more objectively in relation to activities they perform by determining their professionals incompetencies and continue to struggle to learn in order to get rid of their incompetencies. It can be stated that the meta-cognitive awareness levels of the Mathematics teacher candidates and then the Science teacher candidates were higher than those of the other teacher candidates. It can be stated that the teacher candidates preferring these departments make plans and use appropriate strategies and skills more frequently to solve problems which they face in their lives as required by their branches, struggle to perform upper level mental operations, evaluate systematically what they know about duties and activities which they are obliged to perform as a result of their struggle to develop their learning skills in a more planned way by determining their weak and strong sides frequently. The teacher candidates with low level of academic success should be encouraged to participate in social activities and need to be guided to different elective courses starting from the first year to develop their levels for self-directed learning readiness. Especially in order for the teacher candidates having lower level of income to develop their levels for self-directed learning readiness during their pre-service training, they can be given support to improve their accommodation possibilities, economic conditions and working conditions. In order to improve the meta-cognitive awareness levels of teacher candidates from different departments, special training and activities can be given in their fields of specialization. By determining teacher candidates' professional in competencies, they can be provided with appropriate environments and conditions in order to let them evaluate themselves more objectively, struggle to learn continuously and become successful.