



SDU International Journal of Educational Studies

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Fatma Sarıcalar¹, Hasan Hüseyin Özkan²

¹Ministry of National Education

²Süleyman Demirel University

To cite this article:

Sarıcalar, F. & Özkan, H. H. (2021). Examining teachers' self-learning levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 114-130. Doi: 10.33710/sduijes.971614

[Please click here to access the journal web site...](#)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. *SDU International Journal of Educational Studies* has all of the copyrights of articles submitted to be published.

Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Fatma Sarıcalar^{1*}, Hasan Hüseyin Özkan²

¹Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0002-3155-6525

²Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-5249-1444

Geliş Tarihi: 14/07/2021

Kabul Ediliş Tarihi: 27/09/2021

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu) açısından incelemektir. Tarama modelinde bir çalışma olan araştırmanın örneklemini Van ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren 253 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS veri analiz programı ile çözümlenmiş olup, verilerin analizinde t-testi ile varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre genel olarak öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin $\bar{x}=4,23$ “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin; çalıştığı kurum türü, öğrenim düzeyi, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu değişkenlerine göre farklılaştığı ancak cinsiyet, branş ve meslekteki kıdem değişkenlerine göre herhangi farklılaşmanın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendi kendine öğrenme, Öğretmen, Öğrenme, Kendi kendine öğrenme düzeyi

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' self-learning levels in terms of various variables (gender, education level, branch, type of institution they work for, years of seniority in the profession, frequency of reading books and using the internet, and participation in in-service courses and other activities). The sample of this study, (which is a survey model) consisted of 253 teachers voluntarily participated in the research where they working in Van City of Turkey. The research data were collected with the "teachers' self-learning skills scale" developed by the researchers. The data were analyzed with the SPSS data analysis program, and T-test and analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research, it was concluded that teachers' self-learning skills were at the level of $\bar{x}=4.23$ "strongly agree". Teachers' self-learning levels; It has been concluded that there is no differentiation according to the variables of the type of institution, education level, frequency of reading books and using the internet, and participation in in-service courses and activities, but there is also no differentiation according to the variables of gender, branch and seniority in the profession.

Key words: Self-learning, Teacher, Learning, Self-learning level

*İletişim: Fatma Sarıcalar, Milli Eğitim Bakanlığı, fatmasrclr.09@gmail.com

GİRİŞ

“İnsana hiçbir şey öğretemezsin; öğrenmeyi ancak kendi içinde bulacağını öğretebilirsin” (Galileo, akt. Aktan, 2000). Galileo’nun bu sözü, günümüz eğitim anlayışını yansıtır niteliktedir. 21. Yüzyılda bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile bilgi ve öğrenme alanındaki değişimler bireye, bilginin değil; bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi gerektiği anlayışını ortaya çıkarmıştır. ‘Öğrenmenin artık eğitim kurumları ile sınırlı olmadığı günümüz toplumlarında, bireylerin ve toplumların gereksinimleri yeniden sorgulanmış ve toplumda bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini ekleyebilen ve edindiği bilgileri yeni durumlara aktarabilen bireylere gereksinim olduğu belirlenmiştir’ (Acar, 2014, s.7). Bu durum yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olan kendi kendine öğrenme kavramını ön plana çıkarmıştır. Bireylerin yaşamları boyunca kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri, öğrenmelerini devam ettirebilmeleri ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için kendi kendine öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir (Selvi, 2020).

Kendi kendine öğrenme (KKÖ), hümanistik öğrenme, işbirlikli öğrenme, yetişkin öğrenmesi ve demokratik öğrenme gibi birçok eğitsel yaklaşımı bir araya getiren bir kavramdır (Saeednia, 2011). KKÖ, 1900’lü yıllarda Dewey ve Lindeman tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavrama yönelik ilk detaylı çalışmalar ise Knowles, Tough ve Houle tarafından gerçekleştirilmiştir (Maeroff, 2003; akt. Aydede ve Kesercioğlu, 2009). Knowles kendi kendine öğrenmeyi; “kişilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme kazanımlarını açık ve net bir şekilde ifade etmede, uygun öğrenme stratejilerinin seçimi ve uygulanmasında, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde başkalarının yardımıyla veya başkalarının yardımı olmadan karar verdikleri bir süreç” olarak tanımlamıştır (akt. Hoban ve Hoban, 2004, s.20). Victori ve Lockhart (1995)’a göre KKÖ; öğrenenin kendi ihtiyaç ve amaçları doğrultusunda kendi öğrenmesini izlemesi, denetlemesi ve öğrenme sürecini değerlendirmesi sonucu bu deneyimlere dayalı olarak zaman içinde kendine özgü bir öğrenme yaklaşımını geliştirmesidir (akt. Selvi, 2020). Long (1990) da kendi kendine öğrenmeyi bireyin öğrenme hedeflerini belirlerken kullandığı zihinsel süreçler ile bu hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği davranışsal etkinliklerin birlikte kullanılması olarak ifade etmiştir. Guglielmino (1978) ise KKÖ’yi bağlam, harekete geçirme ve evrensellik olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Bağlam boyutunda bireyin öğrenme ihtiyaçlarına ve amaçlarına göre bağımsız veya işbirlikli olarak farklı öğrenme ortamlarında kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirebileceği belirtilmektedir. Harekete geçirmede bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması söz konusudur. Evrensellik boyutunda ise kendi kendine öğrenmenin devamlılık gerektirdiği ifade edilmektedir (Guglielmino, 2008). Candy (1991), KKÖ’yi öğrenme ve öğretme ile ilgili birçok kavramı kapsadığı için şemsiyeye benzetir. Ona göre KKÖ kavramı, bireylerin kendi özelliklerine uygun olarak veya öğretme yollarını düzenleyerek bağımsız öğrenme arayışında bulunmasıdır (Candy, 1991 akt. Garrison, 1992). Bu tanımlarda kendi kendine öğrenmede bireyin kendi ihtiyaç ve amaçlarının farkında olarak öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde sürdürmesinin önemi vurgulanmaktadır. KKÖ, bireyin kendisine uygun olan öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyduğu öğrenmelerin sorumluluğunu aldığı, öğrenme sürecini yönettiği ve değerlendirme yaptığı kişiye özgü bir süreçtir. Bireyin bu süreci başarılı bir şekilde yürütmesi kendi kendine öğrenme becerilerini kazanmasına bağlıdır.

Kendi Kendine Öğrenme Becerisi (KKÖB), içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin hızlı değişimlere uyum sağlayabilmesi için geliştirmeleri gereken en temel becerilerden biridir. KKÖB, kişinin öğrenmesini sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliklerdir. Uzmanlar, KKÖ becerilerini kendi kendine öğrenme ile ilgili yaptıkları tanımlardan yola çıkarak belirlemişlerdir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda bazı uzmanlar duyuşsal becerilerin bazıları ise bilişsel becerileri bireyin kendi kendine öğrenmesinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Küçük, 2014). Selvi (2020), bireylerin kendi kendine öğrenmesinde etkili olan duyuşsal becerileri öğrenmeye değer verme, amaç odaklı olma, öğrenmeye istekli olma, öğrenme sorumluluğuna sahip olma, girişimci olma ve

öğrenmede ısrarcı olma; bilişsel becerileri ise öğrenme ihtiyaç ve amaçlarını belirleme, zamanı ve kaynakları yönetme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma ve yansıtma yapabilme olarak özetlemiştir. Duyuşsal ve bilişsel beceriler bireylerin öğrenme hedeflerini belirlemede, öğrenmeleri için gerekli olan kaynakları, yöntemleri ve teknikleri kullanmalarında etkili olmaktadır. Dolayısıyla bireylerin KKÖ sürecini başlatmaları, bu süreci etkili bir şekilde devam ettirmeleri ve öğrenmeleri ile ilgili içsel motivasyonu sağlamaları için KKÖ becerilerini kazanmaları gerekmektedir. KKÖ becerisine sahip bireyler; öğrenmede kendi öğrenme sorumluluğunu alan, belli bir iç disiplini olan, merak eden, problem çözen, mücadeleci, öğrenmeye istekli, değişmeye ve gelişmeye açık kişilerdir (Alkan ve Erdem, 2013). Kendi kendine öğrenme, bireye birçok yönden öğrenme sürecini kontrol edebilmesini, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmesini ve özgüven kazanmasını sağlar. Yapılan araştırmalar kendi kendine öğrenme ortamında bireylerin, öğrenme sürecine katılma, planlama, ayrıntıları fark etme, düşüncelerini açıkça ifade etme, grupla tartışabilme, empati kurma, sosyal değerlere saygı duyma gibi konularda gelişme gösterdiğini belirtmektedir (Wolker ve Loftan, 2003). Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için bireylerin kendi öğrenmelerini sürekli değerlendirip eksik yönlerini fark etmeleri, bu eksiklikleri tamamlamak için gayret etmeleri, öğrenme sürecindeki rolleri geliştirmeleri çok önemlidir (Williamson, 2007).

Yaşadığımız bilim çağındaki hızlı gelişmelere uyum sağlamak açısından bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi birçok ülkede eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur (OECD, 2000). Çünkü kendi kendine öğrenen bireyler kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kendi seçimlerini yapabilirler. Kendilerini motive ederek her durumda karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilirler. Bu bağlamda öğrenenlerden yeni durumlara uyum sağlamaları, eğitim ihtiyaçlarını kendilerinin belirlemeleri ve bu ihtiyacı karşılama yollarını araştırarak bulmaları beklenmektedir. Öğrencilere bu yeterlikleri kazandırmada en önemli görev eğitim kurumlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Zsiga ve Webster (2007)'e göre öğrencilerin KKÖ becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarının sağlanması ve bu becerileri kullanırken karşılaştıkları zorlukların giderilmesinde okul ve öğretmenlerin sorumlulukları vardır. Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri öğrencilere KKÖ becerilerini kazandırmada etkili olmaktadır (Selvi, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki ve uzmanlık alan bilgileri ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri, siyasi, sosyal, kültürel, eğitimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları, bilgilerini sürekli güncelleyerek yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin, kendi kendine öğrenme ile yeterli donanıma sahip, yaşamları boyunca sürekli araştıran, sorgulayan ve öğrenen bireyler olmalarını zorunlu kılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin, yaşam boyu devam eden bir öğrenme serüvenini içermesi ve yetiştireceği öğrencilerin de kendi kendine öğrenme becerilerine daha fazla ihtiyaç duyacağı gerçeği, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme konusunda yeterli olmalarını gerektirmektedir. Ancak çeşitli eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlarımızın kendi kendine öğrenme becerileri ayrıntılı olarak bilinmemektedir. İlgili alan yazın gözden geçirildiğinde kendi kendine öğrenme ile ilgili çalışmaların hemşirelik eğitimi ve mühendislik alanında yoğunluk kazandığı, öğretmen adaylarına ilişkin çalışmaların az olduğu (Salas, 2010; Kılıç ve Sökmen, 2012; Acar, 2014) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerini konu edinen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin incelenmesinin ülkemiz öğretmenlerinin kendi kendine öğrenme beceri düzeylerini tespit etme açısından önemli olduğu düşünüldüğünde böyle bir araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların MEB yetkililerine, uzmanlara ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca ülkemiz eğitim fakültelerinin eğitim anlayışlarını gözden geçirmelerine, öğretmen yetiştirme konusunda farklı bir perspektif geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada amaç öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri;
 - 2.1. Cinsiyet,

- 2.2. Öğrenim düzeyi,
- 2.3. Branşına,
- 2.4. Çalıştığı kurum türü,
- 2.5. Meslekteki kıdem durumu,
- 2.6. Kitap okuma sıklığı,
- 2.7. İnterneti kullanma sıklığı,
- 2.8. Hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya günümüzde var olan bir olayı (durum, kişi, nesne) herhangi bir değişikliğe uğratmadan var olduğu şekliyle tanımlamaya çalışan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Araştırmada tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama kullanılmıştır. Kesitsel tarama, gruplardan verilerin tek seferde alındığı bir tarama türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu tarama türünde amaç bireylerin o andaki durumunu betimlemektir. Bu çalışmada da öğretmenlerden tek seferde veri toplanmış ve kendi kendine öğrenme düzeylerinin olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yapılması Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.05.2021 tarihli ve 107/26 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur. Çalışma araştırma ve yayın etiğine uygun bir şekilde yürütülmüştür.

Katılımcı Grup

Araştırmanın katılımcılarını, Van il merkezinde görev yapmakta olan n=253 tane öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenler belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacıların genellikle zaman ve maliyet konusunda zorluk yaşamaları nedeniyle yakın olan, ulaşılması kolay olan birimleri örneklem olarak seçtiği yöntemdir (Şen ve Yıldırım, 2019). Bu araştırmada da yakın ve ulaşılabilir olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılara ölçeklerin gönderilmesi, araştırma ve amacı hakkında bilgi verilmesi, gerekli açıklamaların yapılması, ölçeklerin toplanması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile ilgili demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	183	%72
	Erkek	70	%28
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	5	%2
	Lisans	208	%82
	Lisansüstü	40	%16
Branş	Sınıf Öğretmenliği	95	%37
	Okul Öncesi Öğretmenliği	17	%7
	Sosyal Bilimler Öğretmenliği	55	%22
	Matematik Fen Öğretmenliği	39	%15
	Dil Grubu (Türkçe, İngilizce vb.) Öğretmenliği	47	%19
Çalıştığı Kurum Türü	Resmi okul (MEB)	226	%89
	Özel okul	27	%11

Meslekteki Kıdem	1 – 5 yıl	94	%37	
	6 – 10 yıl	66	%26	
	11 – 15 yıl	35	%13	
	16 – 20 yıl	29	%12	
	21 yıl ve üzeri	29	%12	
Kitap Okuma Durumu	Hiç kitap okumam.	7	%3	
	Haftada bir	59	%23	
	Ayda bir	117	%46	
	İki ayda bir	45	%18	
	Yılda bir	25	%10	
İnternet Durumu	Kullanma	Günde 1 saat	45	%18
		Günde 2- 4 saat	99	%39
		Günde 5 saat ve üzeri	109	%43
Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma Durumu	Katılma	Hiç	24	%10
		Bir kez	18	%7
		İki kez	29	%11
		Üç veya daha fazla	182	%72

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde; %72'sinin (n=183) kadın, %28'inin (n=70) erkek; %2'sinin (n=5) ön lisans, %82'sinin (n=208) lisans, %16'sının (n=40) lisansüstü eğitim mezunu olduğu; %37'sinin (n=95) sınıf öğretmenliği, %7'sinin (n=17) okul öncesi öğretmenliği, %22'sinin (n=55) sosyal bilimler öğretmenliği, %15'inin (n=39) matematik-fen öğretmenliği, %19'unun (n=47) dil grubu (Türkçe, İngilizce) öğretmenliği yaptığı; %89'unun (n=226) resmi okulda, %11'inin (n=27) özel okulda çalıştığı; %37'sinin (n=94) 1-5 yıl, %26'sının (n=66) 6-10 yıl, %13'ünün (n=35) 11-15 yıl, %12'sinin (n=29) 16-20 yıl ve %12'sinin (n=29) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların %3'ünün (n=7) hiç kitap okumadığı, %23'ünün (n=59) haftada bir kitap okuduğu, %46'sının (n=117) ayda bir kitap okuduğu, %18'inin (n=45) iki ayda bir kitap okuduğu, %10'unun (n=25) yılda bir kitap okuduğu; %18'inin (n=45) günde bir saat internet kullandığı, %39'unun (n=99) günde 2-4 saat internet kullandığı, %43'ünün (n=109) günde 5 saat ve üzeri internet kullandığı; %10'unun (n=24) hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılmadığı, %7'sinin (n=18) hizmetçi kurs ve faaliyetlere bir kez katıldığı, %11'inin (n=29) hizmet içi kurs ve faaliyetlere iki kez katıldığı ve %72'sinin (n=182) hizmet içi kurs ve faaliyetlere üç veya daha fazla sayıda katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri” ölçeği kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde “demografik özellikler”, ikinci bölümünde ise “kendi kendine öğrenme becerileri” ile ilgili maddeler yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak alan yazın ve KKÖ ile ilgili hazırlanan ölçekler incelemiş, sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Elde edilen bilgiler ve uzman görüşleri doğrultusunda 34 maddelik beşli likert tipi taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak ölçek formu, kullanılan dilin sade ve anlaşılır olması amacıyla MEB'e bağlı kurumlarda çalışan dil uzmanları tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla bir grup öğretmen (n=48) üzerinde deneme uygulaması yapılarak ölçek geliştirme sürecine devam edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ilgili yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğini test etmek için de açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda; faktör yükü 0,30'dan az olan maddeler ile farklı faktörlerde yer alan ve yük değerleri arasındaki fark 0,10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi tekrar yapıldığında Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) değeri 0,73 olarak hesaplanan ($p < 0,001$) 20 maddelik “öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği” elde edilmiştir. Ölçekte, faktördeki maddelerin özellikleri doğrultusunda üç alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar, “öğrenme sorumluluğu”, “öğrenmeyi yönetme” ve “öğrenmeye değer verme” olarak isimlendirilmiştir. Yapılan

faktör analizi neticesinde 7 maddeden oluşan birinci faktörün toplam varyansın %41'ini açıkladığı, 7 maddeden oluşan ikinci faktörün toplam varyansın %11'ini açıkladığı, 6 maddeden oluşan üçüncü faktörün ise toplam varyansın %10'unu açıkladığı görülmüştür. Bu üç faktörün açıkladığı ortak varyans ise %63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Güvenirlik katsayıları üç faktörlere göre sırasıyla; 0,84, 0,85 ve 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,8-1,0 olması ölçeğin yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2016). Bu doğrultuda ölçeğin tümünün ve bütün faktörlerinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Geçerliliğe ve güvenilirliğe yönelik yapılan bu çalışmalardan sonra araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmış ve bu ölçeğin araştırma kapsamında kullanılması uygun bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. İlk olarak verilerin box plot grafiği ve z puanları incelenerek uç değer olan veriler ölçekten çıkarılmıştır. Sonra ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları, Q-Q ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçekte yer alan maddelerin tümünün normal bir dağılım sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin KKÖB ölçeğine verdikleri cevapların betimsel istatistikleri hesaplanmış, ardından öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ve varyans analizi (ANOVA) teknikleriyle incelenmiştir. Maddelerin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan madde puan aralıkları şu şekildedir: Kesinlikle katılıyorum 4.20-5.00, katılıyorum 3.40-4.19, kısmen katılıyorum 2.60-3.39, katılmıyorum 1.81-2.59 ve kesinlikle katılmıyorum 1.00-1.80. Analiz sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular kısmında, öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin bulgulara; ardından cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ile hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerine katılma durumuna göre farklılık olup olmadığına ait karşılaştırmalara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile ilgili bulgular, ölçeğin geneli ve alt boyutları doğrultusunda ele alınmıştır. Verilerin betimsel istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri

Faktörler	N	\bar{x}	SS	Min.	Max.	Düzyer
Öğrenme sorumluluğu	253	4,22	0,42	2,86	5,00	Kesinlikle katılıyorum
Öğrenmeyi yönetme	253	4,13	0,50	2,71	5,00	Katılıyorum
Öğrenmeye değer verme	253	4,35	0,45	3,33	5,00	Kesinlikle katılıyorum.
Genel	253	4,23	0,42	3,05	5,00	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu boyutuna ($\bar{x}=4,22$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde, öğrenmeyi yönetme boyutuna ($\bar{x}=4,13$) “katılıyorum” düzeyinde, öğrenmeye değer verme boyutuna ($\bar{x}=4,35$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde ve geneline ($\bar{x}=4,23$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından durumu

Cinsiyet

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre t- testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Öğrenme sorumluluğu	Kadın	183	4,22	0,43	-0,15	251	0,219
	Erkek	70	4,23	0,41			
Öğrenmeyi yönetme	Kadın	183	4,13	0,50	0,32	251	0,186
	Erkek	70	4,11	0,52			
Öğrenmeye değer verme	Kadın	183	4,35	0,45	-0,05	251	0,24
	Erkek	70	4,35	0,46			
Genel	Kadın	183	4,23	0,42	0,06	251	0,237
	Erkek	70	4,22	0,43			

*p<0,05

Tablo 3'te verilmiş olan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre erkekler ($\bar{x}= 4,22$ ve $SS=0,43$) ile kadınların ($\bar{x}=4,23$ ve $SS=0,42$) kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(253)} = 0,06$, $p<0,05$). Ölçeğin alt faktörlerine ait puanları karşılaştırıldığında ise kadınların ve erkeklerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Öğrenim Düzeyi

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	F	p	n^2	Fark
I. Ön lisans	5	4,20	0,49	8,064	0,00	0,06	III- II*
II. Lisans	208	4,18	0,40				
III. Lisansüstü	40	4,47	0,40				

*p<0,05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(2, 250)} = 8,066$, $p<0,05$). Bu farklılığın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,47$, $SS=0,40$) diğer gruplara göre kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda hesaplanan eta-kare değeri ise $n^2=0,06$ bulunmuştur. Eta-kare değeri kategorik değişkenin sürekli değişken üzerinde ne kadar etkisi olduğunu gösterir ve 0,00 ile 1,00 arasında değer alır. Bu değer Büyükoztürk (2020)'e göre 0,01 "küçük", 0,06 "orta" ve 0,14 "geniş" etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin kendi kendine öğrenme becerileri üzerinde ($n^2=0,06$) orta derecede etkisi vardır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin kendi kendine öğrenme puanlarındaki varyansın %6'sı öğrenim düzeyi ile açıklanmaktadır. Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ile öğrenme düzeylerini karşılaştırmak için tek faktörlü varyans analizi, varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için de Tukey HSD testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerinin öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{x}	SS	F	p	n ²	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Ön lisans	5	4,25	0,43	6,881	0,00	0,05	III- II*
	II. Lisans	208	4,18	0,42				
	III. Lisansüstü	40	4,45	0,40				
Öğrenmeyi yönetme	I. Ön lisans	5	4,00	0,61	5,304	0,00	0,04	III- II*
	II. Lisans	208	4,08	0,50				
	III. Lisansüstü	40	4,36	0,46				
Öğrenmeye değer verme	I. Ön lisans	5	4,36	0,50	8,606	0,00	0,06	III- II*
	II. Lisans	208	4,30	0,43				
	III. Lisansüstü	40	4,61	0,45				

*p<0,05

Yapılan analiz sonucunda tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(2, 250)} = 6,881$ $n^2=0,05$, $p<0,05$, $F_{(2, 250)} = 5,304$ $n^2=0,04$, $p<0,05$ ve $F_{(2, 250)} = 8,606$ $n^2=0,06$, $p<0,05$). Bu farklılığın her üç faktörde de lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lehine olduğu; lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre kendi kendine öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Branş

Öğretmenlerin branşları ile kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Branş	N	\bar{x}	SS	F	P	n ²	Fark
Sınıf	95	4,25	0,42	0,442	0,77	0,00	
Okul öncesi	17	4,22	0,50				
Sosyal bilimler	55	4,22	0,45				
Matematik ve fen	39	4,15	0,34				
Dil grubu	47	4,25	0,40				

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(4, 248)} = 0,442$ $n^2=0,00$ $p>0,05$). Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. ($F_{(4, 248)} = 0,930$, $p>0,05$, $F_{(4, 248)} = 0,360$, $p>0,05$ ve $F_{(4, 248)} = 0,527$, $p>0,05$). Buradan hareketle öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında branş değişkeninin bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çalıştığı Kurum Türü

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerileri ile çalıştığı kurum türleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testinin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin çalıştığı kurum türüne göre t- testi sonuçları

Faktörler	Kurum Türü	N	\bar{x}	SS	t	df	p	n ²
Öğrenme sorumluluğu	Resmi	226	4,21	0,43	-1,45	251	0,148	0,00
	Özel	27	4,33	0,33				
Öğrenmeyi yönetme	Resmi	226	4,11	0,50	-1,80	251	0,072	0,00
	Özel	27	4,29	0,48				
Öğrenmeye değer verme	Resmi	226	4,33	0,46	-2,87	38,65	0,007	0,02
	Özel	27	4,53	0,33				
Genel	Resmi	226	4,21	0,42	-2,00	251	0,047	0,01
	Özel	27	4,38	0,34				

*p<0,05

Tablo 7’de verilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre resmi okulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}=4,21$, $SS=0,42$) ile özel okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,38$, $SS=0,34$) kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(253)} = -2,00$, $n^2= 0,01$, $p<0,05$). Özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre kendi kendine öğrenme becerileri daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt faktörlerine ait puanları karşılaştırıldığında ise öğrenme sorumluluğu ($t_{(253)} = -1,45$, $p>0,05$) ve öğrenmeyi yönetme ($t_{(253)} = -1,80$, $p>0,05$) boyutları çalıştığı kurum türü açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrenmeye değer verme boyutunun ($t_{(253)} = -2,87$, $n^2= 0,02$, $p<0,05$) özel okulda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumları arasındaki fark tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin meslekteki kıdem durumuna göre ANOVA sonuçları

Meslekteki Kıdem	N	\bar{x}	SS	F	p	n ²	Fark
I. 0–5 yıl	94	4,19	0,41	0,634	0,63	0,00	
II. 6-10 yıl	66	4,23	0,41				
III. 11–15 yıl	35	4,32	0,41				
IV. 16–20 yıl	29	4,24	0,47				
V. 21 yıl ve üzeri	29	4,20	0,44				

*p<0,05

Tablo 8’e göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($F_{(4, 248)} = 0,634$ $n^2=0,00$ $p>0,05$). Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile meslekteki kıdem durumlarını karşılaştırmak amacıyla tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları tüm alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında meslekteki kıdem durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(4, 248)} = 0,465$, $p>0,05$, $F_{(4, 248)} = 0,699$, $p>0,05$ ve $F_{(4, 248)} = 0,524$, $p>0,05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında meslekteki kıdem durumunun bir etkisi olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Kitap Okuma Sıklığı

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Kitap Okuma sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	p	n^2	Fark
I. Hiç	7	4,25	0,47				II-IV*
II. Haftada bir	59	4,34	0,39				II-V*
III. Ayda bir	117	4,29	0,42	0,604	0,00	0,09	III-IV*
IV. İki ayda bir	45	4,02	0,33				III-V*
V. Yılda bir	25	4,03	0,43				

*p<0,05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri arasında kitap okuma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark vardır ($F_{(4, 248)} = 6,304$ $n^2=0,09$ $p<0,05$). Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla uygulanan Tukey HSD testi sonucuna göre haftada ($\bar{x}= 4,34$, $SS= 0,39$) ve ayda ($\bar{x}= 4,29$, $SS= 0,42$) bir kitap okuyan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin iki ayda ($\bar{x}= 4,02$, $SS= 0,33$) ve yılda ($\bar{x}= 4,03$, $SS= 0,43$) bir kitap okuyan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt faktörlerde öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek faktörlü varyans analizi, varsa farklılığın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Kitap Okuma Sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Hiç	7	4,18	0,38				
	II. Haftada bir	59	4,36	0,43	5,569	0,00	0,08	II- IV*
	III. Ayda bir	117	4,26	0,42				II - V*
	IV. İki ayda bir	45	4,03	0,35				III- IV*
	V. Yılda bir	25	4,05	0,39				
Öğrenmeyi yönetme	I. Hiç	7	4,14	0,64				
	II. Haftada bir	59	4,17	0,49				
	III. Ayda bir	117	4,22	0,50	3,925	0,04	0,05	III- IV*
	IV. İki ayda bir	45	3,93	0,40				
	V. Yılda bir	25	3,92	0,54				
Öğrenmeye değer verme	I. Hiç	7	4,47	0,56				II- IV*
	II. Haftada bir	59	4,51	0,39				II - V*
	III. Ayda bir	117	4,40	0,44	7,874	0,00	0,11	III- IV*
	IV. İki ayda bir	45	4,11	0,39				III- V*
	V. Yılda bir	25	4,12	0,45				

*p<0,05

Yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4, 248)} = 5,569$, $n^2=0,08$, $p<0,05$, $F_{(4, 248)}= 3,925$, $n^2=0,05$, $p<0,05$ ve $F_{(4, 248)}= 7,874$, $n^2=0,11$, $p<0,05$). Bu farklılığın her alt boyutta da haftada ve ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğrenme sorumluluğu boyutunda haftada bir kitap okuyan ($\bar{x}= 4,36$, $SS= 0,43$) öğretmenlerin iki ayda ($\bar{x}= 4,03$, $SS= 0,35$) ve yılda ($\bar{x}= 4,05$, $SS= 0,39$) bir kitap okuyarlardan; ayda bir kitap okuyan ($\bar{x}= 4,26$, $SS= 0,42$) öğretmenlerin ise yılda bir kitap okuyan öğretmenlerden KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrenmeye değer verme boyutunda da haftada ($\bar{x}= 4,51$, $SS= 0,39$) ve ayda ($\bar{x}= 4,40$, $SS= 0,44$) bir kitap bitiren öğretmenlerin KKÖ becerileri iki ayda ($\bar{x}= 4,11$, $SS= 0,39$) ve yılda ($\bar{x}= 4,12$, $SS= 0,45$) bir kitap okuyan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Öğrenmeyi yönetme boyutunda ise ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin ($\bar{x}= 4,22$, $SS= 0,50$) iki ayda bir kitap okuyan öğretmenlere ($\bar{x}= 4,11$, $SS= 0,39$) göre KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları arttıkça KKÖ becerilerinin yükseldiğini göstermektedir.

İnterneti Kullanma Sıklığı

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile interneti kullanma sıklıkları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin interneti kullanma sıklığına göre ANOVA sonuçları

İnterneti Kullanma Sıklığı	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
I. Günde 1 saat	45	4,19	0,41				
II. Günde 2-4 saat	99	4,15	0,39	3,792	0,02	0,02	III- II*
III. Günde 4 saatten fazla	109	4,31	0,44				

* $p < 0,05$

Tablo 11’e göre öğretmenlerin KKÖ düzeyleri arasında interneti kullanma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 250)} = 3,792$ $n^2=0,02$ $p < 0,05$). Öğretmenlerin KKÖ düzeyleri interneti kullanma durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişikliğin hangi grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre günde internette 4 saatten fazla zaman geçiren öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,31$, $SS = 0,44$) günde 2-4 saat interneti kullananlara göre ($\bar{x} = 4,15$, $SS = 0,39$) KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile interneti kullanma sıklıklarını karşılaştırmak amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin interneti kullanma sıklığına göre ANOVA sonuçları

Faktörler	İnterneti Kullanma Sık.	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Günde 1 saat	45	4,25	0,41				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,16	0,40	1,960	0,14	0,00	
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,27	0,45				
Öğrenmeyi yönetme	I. Günde 1 saat	45	4,04	0,50				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,05	0,47	3,809	0,02	0,03	III- II*
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,23	0,52				
Öğrenmeye değer verme	I. Günde 1 saat	45	4,29	0,45				
	II. Günde 2-4 saat	99	4,26	0,43	4,878	0,00	0,04	III- II*
	III. Günde 4 saatten fazla	109	4,45	0,45				

* $p < 0,05$

Yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile interneti kullanma sıklıkları arasında öğrenme sorumluluğu boyutunda anlamlı bir fark görülmezken ($F_{(2, 250)} = 1,960$, $p > 0,05$); öğrenmeyi yönetme ve öğrenmeye değer verme boyutlarında günde 4 saatten fazla interneti kullanan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2, 250)} = 3,809$, $n^2=0,03$, $p < 0,05$, $F_{(2, 250)} = 4,878$, $n^2=0,04$, $p < 0,05$). Her iki boyutta da günde 4 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,45$, $SS = 0,45$) günde 2-4 saat internet kullananlara ($\bar{x} = 4,26$, $SS = 0,43$) göre KKÖ düzeyleri daha yüksektir.

Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre ANOVA sonuçları

Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere	N	\bar{x}	SS	F	P	n^2	Fark
---------------------------------	---	-----------	----	---	---	-------	------

Katılma Durumu						
I. Hiç	24	4,07	0,35			
II. Bir kez	18	4,10	0,37	4,113	0,00	0,05
III. İki kez	29	4,07	0,39			
IV. Üç veya daha fazla	182	4,28	0,42			

*p<0,05

Tablo 13'e göre öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(3, 249)} = 4,113$, $p < 0,05$). Öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre KKÖ düzeyleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumunun KKÖ düzeyleri üzerinde orta derecede ($\eta^2 = 0,05$) bir etkisi vardır. Alt faktörlerde öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin hizmet içi faaliyetlere katılma durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Faktörlere göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumuna göre ANOVA sonuçları

Faktörler	Hizmet İçi Kurs ve Faaliyetlere Katılma	N	\bar{x}	SS	F	P	η^2	Fark
Öğrenme sorumluluğu	I. Hiç	24	4,16	0,36	1,786	0,15	0,00	
	II. Bir kez	18	4,17	0,40				
	III. İki kez	29	4,08	0,34				
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,26	0,44				
Öğrenmeyi yönetme	I. Hiç	24	3,92	0,48	3,101	0,02	0,03	
	II. Bir kez	18	4,01	0,40				
	III. İki kez	29	4,00	0,49				
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,18	0,50				
Öğrenmeye değer verme	I. Hiç	24	4,14	0,37	7,672	0,00		IV- I*
	II. Bir kez	18	4,13	0,39				IV- II*
	III. İki kez	29	4,15	0,44				IV- III*
	IV. Üç veya daha fazla	182	4,43	0,44				

*p<0,05

Analiz sonuçlarında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları arasında öğrenme sorumluluğu boyutunda anlamlı bir fark görülmezken ($F_{(3, 249)} = 1,786$, $p > 0,05$); öğrenmeyi yönetme ve öğrenmeye değer verme boyutlarında hizmet içi kurs ve faaliyetlere üç veya daha fazla katılan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(3, 249)} = 3,101$, $p < 0,05$, Welch $F_{(3, 44,8)} = 7,672$, $p < 0,05$). Özellikle öğrenmeye değer verme boyutunda hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılan öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,43$, $SS = 0,44$) diğer gruplardaki öğretmenlere göre KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin hizmet içi kurs ve faaliyetlere katıldıkça KKÖ düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği (cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, çalıştığı kurum türü, meslekteki kıdem yılı, kitap okuma ve interneti kullanma sıklığı ve hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumu) araştırmada; öğretmenlerin KKÖ becerilerinin ölçeğinin bütününe yönelik ortalama dikkate alındığında, öğretmenlerin, genel olarak “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde yani yüksek düzeyde kendi kendine öğrenme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2). Öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut “öğrenmeye değer verme” boyutu iken en düşük olduğu alt boyut ise “öğrenmeyi yönetme” boyutu olduğu saptanmıştır (Tablo 2). Araştırmanın bu sonucuyla ilgili olarak öğretmenlerin KKÖ düzeylerini

inceleyen bir çalışma olmamasına rağmen; Donmuş, Eroğlu ve Özbek (2017)'in çalışmasında öğretmen adaylarının ve Eroğlu (2019)'nun yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü KKÖ düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrenmeye değer verip kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak kendileri için gerekli olan yeni öğrenmeleri gerçekleştirirler. Bu durum öğretmenlerin mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini dolayısıyla eğitime olumlu katkıda bulunmalarını sağlayacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin KKÖ becerileri farklı değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu bulgunun aksine öğretmen adaylarının KKÖ hazırbulunuşlukları ile ilgili yapılan çalışmalarda kadınların (Donmuş, Eroğlu ve Özbek, 2017) ve erkeklerin (Kılıç ve Sökmen, 2012) lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Acar (2014)'ın öğretmen adaylarının KKÖ becerilerine ilişkin çalışmasında ise cinsiyete göre bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde araştırmada öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile branş değişkeni arasında da anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 6); Eroğlu (2019)'nun öğretmenlerin KKÖ'ye ilişkin hazırbulunuşlukları çalışmasında matematik öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet ve branş değişkenleri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların birbirinden farklı olabileceği anlaşılmıştır. Bu durum kendi kendine öğrenme ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutların olmasından kaynaklanabilir (Selvi, 2020). Dolayısıyla cinsiyet ve branş değişkenleri seçilen örneklemin durumuna göre farklılaşabilir. Bu farklılığın nedeni kendi kendine öğrenmenin çok boyutlu olmasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin KKÖ becerileri ile öğrenim düzeyleri karşılaştırıldığında lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 4). Lisansüstü öğrenim programlarından mezun olan öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları düşünüldüğünde bu sonucun öngörülebilir olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan çalışmalar lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimin önemini fark ettikleri, alan bilgilerinin yanında yeni yöntem ve teknikler öğrendikleri, bilimsel araştırma yöntemlerini kullandıklarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir (Akın ve Sevim, 2021). Dolayısıyla lisansüstü eğitimin öğretmenlerin kendi kendine öğrenme becerilerine önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin KKÖ becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Tablo 8). Ancak grup ortalamalarına bakıldığında ilk yıldan 15. yıla doğru bir artışın; 15. yıldan sonra ise bir azalışın olduğu fark edilmiş, 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise gençlerin teknoloji kullanımının daha iyi olması dolayısıyla bilgiye daha çabuk ulaşabilmesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü yapılan çalışmalarda 21- 40 yaş grubundaki öğretmenlerin teknoloji ile uyumlu, teknolojik araçları daha rahat kullanan, yaşam boyu öğrenme eğilimli bireyler olduğu; 40 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ise teknolojik araçları kullanırken korkarak hareket ettikleri, bulunduğumuz çağın bir gereği olarak teknolojiyi kullandıkları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genç öğretmenlere göre biraz düşük olduğu belirlenmiştir (Karaoğlan-Yılmaz ve Binay- Eyuboğlu, 2018). Bu bağlamda yeni ve genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kitap okuma sıklığı değişkeninden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Tablo 9). Yapılan analizler sonucunda bu farklılığın haftada ve ayda bir kitap okuyanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Haftada ve ayda bir kitap okuyan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin özellikle “öğrenme sorumluluğu” ve “öğrenmeye değer verme” boyutlarında diğer gruplardan daha ileri bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Acar (2014)'ın öğretmen adayları ile ilgili yaptığı çalışmada da kitap okuyan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bireyin, kendini doğru bir şekilde ifade etmesi, yaşadığı çevre ile uyumunu kolaylaştırması, hayal gücünü zenginleştirilmesi, zihinsel ve motor gelişimini desteklemesi açısından okuma alışkanlığını kazanması önemlidir. Okuma, bireyin yaşamı boyunca kendi kendine öğrenmesine yardım eden, çevresindeki olayları, durumları ve bilgileri doğru bir şekilde

yorumlamasını ve değerlendirmesini sağlayan önemli bir süreçtir (Saracaloğlu ve diğ. 2003). Bu bağlamda kitap okumanın kendi kendine öğrenmeye olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada, öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile çalıştıkları kurum türleri karşılaştırıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha iyi seviyede olduğu saptanmıştır (Tablo 7). Ancak her iki grup arasındaki anlamlı farklılığın çok az olduğu, özel okulda çalışan öğretmenlerin KKÖ düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğünün düşük ($n^2=0,01$) derecede olduğu fark edilmiştir. Bunun nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte özel okulda çalışan öğretmenlerin araştırmaya katılım sayısının ($n= 27$) az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin KKÖ becerileri ile internet kullanım sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın özellikle “öğrenmeyi yönetme” ve “öğrenmeye değer verme” boyutlarında günde 4 saatten fazla internet kullanan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür (Tablo 12). Acar (2014)’ın çalışmasında kendilerine ait bilgisayarı olan öğretmen adaylarının KKÖ becerilerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin internet kullanımı mekân ve zamandan bağımsız olarak hızlı bir şekilde istedikleri bilgi kaynaklarına erişebilmeleri, ilgi veya ihtiyaç duydukları alanlar ile ilgili araştırma yapabilmeleri ve çeşitli eğitimlere katılabilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir (Taşkın, 2019). Teknolojinin gelişmesi ile artan internet kullanımı bireylerin bilgiyi bulma, kullanma ve aktarma işlemlerini hızlandırmış ve kendi kendilerine keşfetmeye dayalı bir öğrenme sürecini oluşturmalarına katkı sağlamıştır (Candy, 2004; Teo ve diğ. 2010) Dolayısıyla doğru internet kullanımının bireyin kendi kendine öğrenmesine katkıda bulunduğundan interneti sık kullanan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin yüksek olması öngörülebilir bir sonuçtur.

Son olarak öğretmenlerin KKÖ düzeyleri ile hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizde öğretmenlerin KKÖ düzeylerinde hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır (Tablo 13). Farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre özellikle “öğrenmeye değer verme” boyutunda üç veya daha fazla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin KKÖ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri arttırmada önemli bir etkiye sahiptir (MEB, 2006). Hizmet içi kurslar öğretmenlerin alanları ile ilgili yeni bilgiler öğrenerek kendilerini geliştirmelerini, çağdaş eğitim yaklaşımlarından haberdar olmalarını, yeni yöntem ve teknikler öğrenerek bunları derste kullanabilmelerini, teknolojik araçlardan derslerde faydalanmalarını sağlar (Yıldırım, 2001 akt. MEB, 2006). Buradan hareketle hizmet içi kurs ve faaliyetlere daha fazla katılan öğretmenlerin KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu ve kendi kendine öğrenmeye daha fazla değer verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak KKÖ becerilerinin yüksek olduğu; lisansüstü öğrenim düzeyinde olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlerine göre KKÖ becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin KKÖ düzeyleri cinsiyet, branş ve meslekteki kıdem yılı değişkenlerine göre değişmezken; çalıştığı kurum türüne göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okulda çalışan öğretmenlere göre KKÖ düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme düzeyinin kitap okuma ve interneti kullanma sıklığına göre farklılaştığı; haftada ve ayda bir kitap okuyan ve interneti günde 4 saatten fazla kullanan öğretmenlerin KKÖ düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerine daha fazla katılan öğretmenlerin de KKÖ düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenme düzeylerinin artırılması için çeşitli eğitim kurumlarında, KKÖ’yi destekleyen yaklaşım ve yöntemlerin kullanımı yaygınlaştırılabilir.
2. Öğretmenler lisansüstü eğitim programlarına katılmaya teşvik edilebilir.
3. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına KKÖ tanıtımı, KKÖ sürecinin nasıl olduğu, bu öğrenmenin bireye kazandırdıkları gibi konularda eğitim verilebilir.
4. Eğitim fakültelerinin lisans programlarında öğretmen adaylarının KKÖ becerilerini geliştirici düzenlemeler yapılabilir.

5. Öğretmenlere yönelik açılan hizmet içi kurs ve eğitim faaliyetlerinin sayısı arttırılabilir ve katılım teşvik edilebilir.
6. Okullarda, eğitim fakültelerinde ve çeşitli eğitim kurumlarında gereken teknolojik altyapı oluşturulmalı ve eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.
7. Öğretmenlere okuma alışkanlığı kazandırmak ve okumanın önemli olduğu bilincini oluşturmak amacıyla “Okuma Saati”, “Kitap Fuarları”, “Yazarlarla Buluşuyoruz” vb. gibi etkinlikler düzenlenebilir.

NOT: Süleyman Demirel Üniversite’si Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 25.05.2021 tarihli ve 107/26 sayılı kararı ile bu çalışmanın yapılması uygun bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akın, U. ve Maviş-Sevim, F. Ö. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi?. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(207), 483-510.
- Aktan, C. C. (2000). Bilgi üzerine özlü sözler. Erişim Adresi <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/bilgi-toplumu/ozlu-sozler-bilgi.htm>
- Alkan, F. ve Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvarında başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 53-61.
- Binay – Eyuboğlu, F. G. ve Karaoğlu – Yılmaz, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Candy, P. C. (2004). *Linking, thinking: Self-directed learning in the digital age*. Commonwealth of Australia: Department of Education, Science and Training.
- Donmuş, V., Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13),17-35.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla,mesleki gelişime yönelik tutumları,kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
- Guglielmino, M. L. (2008). Why self-directed learning?. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 5(1), 1-14.
- Hoban, S., & Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2), 7-25.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, D. ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 216-221.
- Küçükker, F. G. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Long, H. B. (1990). *Learner managed learning*. New York: St Martin’s Press.
- MEB. (2006). *Milli eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Saeednia, Y. (2011). *Basic needs satisfaction and self-directed learning among children: An appraisal of the educational aspects of Maslow's theory*. United States of America: VDM Publishing House.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 149-157.
- Selvi, K. (2020). *Kendi kendine öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Taşkın, B. (2019). *Kendi kendine öğrenme bağlamında bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi: Bilişsel etnografik çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teo, T., Tan, S. C., Lee, C. B., & Chai, C. S., (2010). The self-directed learning with technology scale (SDLTS) for young students: An initial development and validation. *Computers Education*, 55 (4), 1764–1771. doi: 10.1016/j.compedu.2010.08.001. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/232_39_4042
- Walker, T. W., & Loftan, S. P. (2003) Effect of a problem based learning curriculum on student's perceptions of self directed learning. *Issues in Educational Research*, 13(2), 15–17.
- Williamson, S. W. (2007) Development of self-rating scale of self-directed learning. *Nursing Researcher*, 14(2), 66–83.
- Zsiga, P. L., & Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-68.

Examining Teachers' Self-Learning Levels

Extended Abstract

Introduction: In today's societies, where learning is no longer limited to educational institutions, the needs of individuals and societies have been questioned again and it has been determined that there is a need for individuals who can access information in the society, adapt the information they have reached to their own structure, add new ones to this and transfer the acquired knowledge to new situations (Acar, 2014, p.7). This situation has brought the concept of self-learning (SL), which is the key to lifelong learning, to the fore. Self-learning is a personal process in which individual takes responsibility for the learning He/She needs in learning environments suitable for Him/Her, manages the learning process and evaluates it. Successful execution of this process depends on gaining self-learning skills. Self-learning skill (SLS) are the competencies that a person must have in order to continue learning. Individuals with SLS; they are people who take responsibility for their own learning, have a certain internal discipline, they are curious, problem solvers, bellicose, willing to learn, open to change and development (Alkan & Erdem, 2013). Because self-learning individuals can make their own choices by taking responsibility for their own learning. By motivating themselves, they can produce solutions to the problems and they can encounter in any situation. In this context, learners are expected to adapt to new situations, to determine their own educational needs and to find ways to meet this need. The fact that the teaching profession includes a life-long learning adventure requires teachers' to be sufficient in self-learning. With the research, teachers' SLS levels were determined and examined in terms of different various variables. The results obtained; It is fore seen that it will contribute to MEB (MOE) officials, experts and researchers who want to do research on this subject. In addition, these results will contribute to the education faculties of our country to review their understanding of education and to develop a different perspective on teacher training.

Method: The research is a descriptive study and is in the scanning model. The participant group of the research consists of 253 teachers who work in Van City and voluntarily participated in the research. The participant group was determined by convenient sampling method. The Self-Learning Skill Scale was used as a data collection tool who developed by the researchers. After the scale development process, the necessary permissions were obtained by the researchers and it was found appropriate to use this scale within the scope of the research. The data of the research were analyzed using the statistical package program (SPSS). In the analysis of the data, independent sample T-test and one-factor analysis of variance (ANOVA) were applied.

Results and Discussion: According to the results obtained from the research, teachers' SLS skills are generally average ($\bar{x}=4.23$) for the scale and according to its sub-dimensions, learning responsibility ($\bar{x}=4.22$), managing learning ($\bar{x}=4.13$) and valuing learning ($\bar{x}=4.35$) was found to be at a high level. In this case, it can be said that teachers' SL levels are high, especially the dimension of valuing learning has a higher SLS compared to other sub-dimensions. This can be interpreted as that teachers' take responsibility for their own learning, are willing to reach the new learnings necessary for them, and show significant improvement in the affective characteristics of SLS. The development of these characteristics of teachers' will enable them to develop themselves professionally and personally, and thus contribute positively to education. In the research, teachers' SLS; In terms of education level, it showed a high and significant difference in favor of teachers with postgraduate education, and in favor of teachers working from private schools in terms of the institutions they work. The level of SL also differs according to the frequency of reading books and using the internet; It was determined that the SL level of teachers' who read a book once a week or once a month and use the internet more than 4 hours a day was high. In addition, it has been determined that the SL levels of teachers' who participate more in in-service courses and training activities are high. There was no significant difference in the SL levels of the teachers' according to the variables of gender, branch and years of seniority in the profession.

Keywords: Self-learning, Teacher, Learning, Self-learning level