

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2025

BAUN

Z. GÜL KARABODUR

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ
OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ, ÜST
BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP GÜL KARABODUR

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI
BECERİLERİ, ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP GÜL KARABODUR

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202212519020 numaralı Zeynep GÜL KARABODUR' un hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/04/2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Ercan KIRAZ

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

İmza

Üye Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../20...

İmza

Zeynep GÜL KARABODUR

ÖNSÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların, ilgili alanlardaki araştırmacılara, politika yapıcılara ve uygulayıcılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma süresince karşılaşılan zorlukların aşılmasında ve araştırmanın başarıyla tamamlanmasında bana destek olan birçok kıymetli kişi bulunmaktadır.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, sabır ve özverisiyle her zaman yanımda olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin Şahan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak kıymetli değerlendirme ve katkılarıyla çalışmama yön veren Prof. Dr. Ercan KİRAZ'a ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, bu süreç boyunca bana sürekli destek veren sevgili eşime, kıymetli kızıma, aileme, canım ablama ve dostlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Onların sevgisi ve desteği olmasaydı, bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Bu çalışmanın, ilgili alanda yapılacak yeni araştırmalara ve uygulamalara ilham kaynağı olması temennisiyle, katkı sunan herkese bir kez daha teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2025

ZEYNEP GÜL KARABODUR

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİ OKURYAZARLIĞI BECERİLERİ, ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

GÜL KARABODUR, Zeynep

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2025, 134 sayfa.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Korelasyonel desen ile yürütülen bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi NecatiBey Eğitim Fakültesi'nde, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 708 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları olarak, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği, Fırat-Durdukoca (2013) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış; iki kategorili grupların karşılaştırılması için bağımsız gruplar t testi, birden fazla değişken içeren grupların karşılaştırılması için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı fark tespit edilen durumlarda LSD post hoc testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson-korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü regresyon analizi ile değerlendirilmiş, ilişkiler yol analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinde en yüksek ortalama, etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda, en düşük ortalama ise bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutunda görülmüştür. Bu beceriler, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken branş ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri de yüksek bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya kişisel farkındalık, en düşük ortalamaya ise yargısal farkındalık boyutlarının sahip olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu eğilimlerin alt boyutları incelendiğinde, motivasyonun en yüksek ortalama puana sahip olduğu, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun ise en düşük puanı aldığı görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, branş ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Korelasyon analizlerinde ise, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için eğitim programlarının zenginleştirilmesine ve farkındalıkların geliştirilmesine yönelik eğitimler uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Bilgi Okuryazarlığı, Üstbilişsel Farkındalık, Yaşam Boyu Öğrenme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS' INFORMATION LITERACY SKILLS, METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS, AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES

GÜL KARABODUR, Zeynep

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2025, 134 pages

The primary aim of this study is to examine the relationships between pre-service teachers' information literacy skills, metacognitive awareness levels, and lifelong learning tendencies. Conducted using a correlational research design, this study was carried out during the 2023-2024 academic year at Balıkesir University, NecatiBey Faculty of Education, with the participation of 708 pre-service teachers studying in their first and fourth years.

The data collection instruments used in this study included the Information Literacy Scale developed by Adıgüzel (2011), the Metacognitive Awareness Scale developed by Fırat-Durdukoca (2013), and the Lifelong Learning Tendencies Scale developed by Diker-Coşkun (2009). The collected data were analyzed using the SPSS statistical software. Descriptive statistics such as percentage, frequency, arithmetic mean, and standard deviation were calculated. An independent samples t-test was conducted to compare two-category groups, while a one-way analysis of variance (ANOVA) was used for comparisons involving multiple variables. In cases where significant differences were detected, the LSD post hoc test was applied. Pearson's correlation coefficient was used to examine the relationships between pre-service teachers' information literacy skills, metacognitive awareness levels, and lifelong learning tendencies. Furthermore, the predictive power of information literacy skills and metacognitive awareness levels on lifelong learning tendencies was evaluated using regression analysis, and path analysis was employed to analyze these relationships.

The findings of the study revealed that pre-service teachers exhibit high levels of information literacy skills. Among the sub-dimensions of information literacy, the highest mean score was observed in the ethical and legal regulations sub-dimension, whereas the lowest mean score was found in the identifying information needs sub-dimension. While information literacy skills did not significantly differ by gender, significant differences were found based on major and grade level. Similarly, pre-service teachers' metacognitive awareness levels were also found to be high. In terms of sub-dimensions, the highest mean score was in personal awareness, whereas the lowest mean score was in judgmental awareness. While metacognitive awareness levels did not differ significantly based on gender and major, significant differences were found in terms of grade level. Additionally, lifelong learning tendencies were found to be high among pre-service teachers. Within the sub-dimensions, motivation had the highest mean score, whereas lack of self-regulation in learning had the lowest. Lifelong learning tendencies did not show any significant differences based on gender, major, or grade level. Correlation analyses indicated significant relationships between pre-service teachers' information literacy skills, metacognitive awareness levels, and lifelong learning tendencies. Moreover, it was determined that information literacy skills and metacognitive awareness levels significantly predicted lifelong learning tendencies.

Based on the research findings, it is recommended that educational programs be enriched and training be provided to enhance information literacy, metacognitive awareness, and lifelong learning skills among pre-service teachers.

Keywords: Pre-service Teachers, Information Literacy, Metacognitive Awareness, Lifelong Learning

Değerli Aileme...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı	11
2.1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri	12
2.1.1.2. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri	16
2.1.1.2.1. SCONUL Yedi Sütun Modeli.....	17
2.1.1.2.2. ANZİIL Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli.....	18
2.1.1.3. Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Önemi	19
2.1.1.4. Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminde Öğretmenin Rolü	20
2.1.2. Üstbilis	22
2.1.2.1. Üstbilisel Farkındalık.....	25
2.1.2.2. Üstbilisel Farkındalığın Önemi.....	26
2.1.2.3. Öğretmenlerin Üstbilisel Farkındalıktaki Rolü.....	28
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı	30
2.1.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	32
2.1.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi	35
2.1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen Rollerini	37

2.2. İlgili Araştırmalar	39
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	40
2.2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	40
2.2.1.2. Üstbilişsel Farkındalık Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	44
2.2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	48
2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	51
2.2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	51
2.2.2.2. Üstbilişsel Farkındalık Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	57
2.2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	62
3. YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli.....	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.4. Verilerin Toplanması.....	72
3.5. Verilerin Analizi	72
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	75
4.1. Bilgi Okuryazarlığa İlişkin Bulgular	75
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri.....	75
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	76
4.1.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri	76
4.1.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri	77
4.1.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri	80

4.2. Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri	81
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	82
4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	82
4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	83
4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	85
4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyi.....	86
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	87
4.3.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri	87
4.3.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri	88
4.3.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri	90
4.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	92
4.5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuçlar.....	96
5.1.1. Bilgi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Sonuçlar	96
5.1.2. Üstbilişsel Farkındalıklara İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar.....	101

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar	103
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar	104
5.2. Öneriler.....	105
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	105
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	125
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	125
EK-2: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	126
EK-5: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni	130
EK-6: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni.....	131
EK-7: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni.....	132
EK-8: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uygulama İzni	133

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
<u>Tablo 1.</u> Çalışma Evrenini Oluşturan Branşlar ve Örneklem Sayıları	69
<u>Tablo 2.</u> Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri	76
<u>Tablo 3.</u> Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	77
<u>Tablo 4.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıkları	78
<u>Tablo 5.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
<u>Tablo 6.</u> Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	80
<u>Tablo 7.</u> Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri.....	81
<u>Tablo 8.</u> Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	82
<u>Tablo 9.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları.....	83
<u>Tablo 10.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
<u>Tablo 11.</u> Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	85
<u>Tablo 12.</u> Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri	86
<u>Tablo 13.</u> Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	87
<u>Tablo 14.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	89
<u>Tablo 15.</u> Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	90
<u>Tablo 16.</u> Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	91
<u>Tablo 17.</u> Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlar	92
<u>Tablo 18.</u> Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<u>Sekil 1.</u> Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Geliştirme.....	16
<u>Sekil 2.</u> Yedi Sütun Modeli.....	17
<u>Sekil 3.</u> Bilgi Okuryazarlığının Unsurları.....	18
<u>Sekil 4.</u> Schraw ve Moshman'ın Üstbilmiş Modeli.....	25
<u>Sekil 5.</u> Araştırma Süreci Özeti.....	74
<u>Sekil 6.</u> Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı.....	95

KISALTMALAR LİSTESİ

AASL	: Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği
ACRL	: Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği
AECT	: Eğitsel İletişim ve Teknoloji Derneği
ALA	: Amerikan Kütüphaneler Birliği
ANZILL	: Avusturalya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı
IFLA	: Uluslararası Kütüphane Dernekleri Federasyonu
LSD	: En Küçük Anlamalı Fark Testi
SCONUL	: Kolej ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatiksel Paket programı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

1. GİRİŞ

Araştırmada ele alınan problem durumu, amaç, önem, varsayımlar ve sınırlılıklar bu bölümde detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bilgi ve teknoloji temelli 21. yüzyılda, bilim ve teknoloji alanlarında önemli gelişimler yaşanmakta, yenilikler ise her geçen gün artış göstermektedir (Yeşilorman ve Koç, 2014). Yaşanan bu gelişmeler, insanların hayatında büyük değişikliklere sebep olmaktadır. İnsanların toplum içinde sağlıklı ve mutlu bir şekilde yaşayabilmeleri için bu hızlı değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir (Özkan, 2009). Bilgi toplumunda yaşayan insanların gelişmesi, mevcut bilgilerine yenilerini ekleyerek yaşanan değişikliklere uyum sağlayabilmesi ile mümkündür (Recepoglu, 2021). Bilgi çağında yer alan bireylerin çeşitli kaynaklardan, hızla değişen bilgiye erişme, bu bilgileri kullanabilme ve değerlendirebilme yetilerine sahip olması beklenmektedir (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2001). Bu yetkinlikler, bilgi okuryazarlığı anlayışı ile yakından ilişkilidir (Mandıracı ve Zan, 2021).

Bilgi okuryazarlığı, yalnızca akademik bir kavram olmanın ötesinde, kişisel, mesleki ve toplumsal yaşamın her alanında, bireylerin bilgiye dayalı kararlar alabilmesi için gerekli olan bir beceri setidir. Bu beceriler, bireylerin bilgi ihtiyacını fark etmelerini ve bu bilgiyi etkin bir şekilde değerlendirmelerini mümkün kılar; ayrıca eleştirel düşünme süreçlerini destekleyerek yaratıcı çözümler geliştirmelerine de katkıda bulunur (Demiralay ve Karadeniz, 2008; O.E. Afolabi, O.E. Afolabi ve Aragbaye, 2022). Bilgi kaynaklarına ulaşan birey, öğrenme sürecinde bilgiyi ve düşüncelerini kontrol eder, planlar yapar, bu planları değerlendirir, düzenler; gerektiğinde bunları yaşama aktarır (Kavak, 2023). Bu beceriler, öğrencilerin ve genel olarak bireylerin, bilgiye dayalı bir toplumda etkin ve sorumlu katılımcılar olmalarını sağlar (American Library Association [ALA], 1989). Dünya genelinde birçok gelişmiş ülke eğitim sisteminde, bilgi okuryazarlığı önemsenmiş, bilgi

okuryazarlığının temel ilkeleri ve uygulamaları ele alınarak bilgi okuryazarlığının önemi vurgulanmıştır (Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998).

Bilgi okuryazarlığının önemi günümüzde daha da artmaktadır çünkü bu beceri, bireylerin sürekli değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarını ve bilgi yoğunluğu içinde doğru bilgiyi ayırt edebilmelerini sağlar (Kurbanoğlu, 2010). Günümüzde bilgiye erişim ve değerlendirme süreçleri yalnızca geleneksel araçlarla sınırlı kalmamış, dijitalleşme ile köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Önce internet teknolojileri, ardından mobil cihazlar ve bulut bilişim gibi gelişmeler bilgi okuryazarlığını yeniden tanımlarken, son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin günlük yaşama girmesiyle birlikte bu becerinin önemi daha da artmıştır. Artık bireyler yalnızca bilgiye ulaşmakla kalmamakta, aynı zamanda yapay zekâ destekli sistemlerle bilgiyi analiz etme ve yorumlama süreçlerinde de aktif rol oynamaktadır (Elçiçek, 2024). Bu nedenle bilgi okuryazarlığı yalnızca bilgiye erişimi değil, aynı zamanda yapay zekâ tarafından yönlendirilen bilgi akışını eleştirel bir süzgeçten geçirme ve bu bilgileri bilinçli bir şekilde kullanabilme yetkinliğini de kapsamaktadır. Bilgiye erişebilen, bu bilgiye yenilerini ekleyebilen ve bilgiyi paylaşabilen insanlar ve toplumlar bugün güçlü olarak görülmektedir. Bu durumda, eğitim kurumlarının bireylere bu becerileri kazandırması, bireylerin değişen dünya koşullarına daha iyi uyum sağlamalarını destekleyecektir (Teyfur, 2020).

Bilgi kaynaklarına ulaşarak kendi kendine öğrenen bireylerin, bu süreçte bilgi kaynaklarını kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmeleri, bilgiyi nasıl ve neden kullandıklarını anlamaları, kendi düşünme süreçlerine dair farkındalık geliştirmeleri önemlidir. Bu, bireylerin bilgiye ulaşırken hangi kaynakları seçeceklerine, bilgiyi nasıl değerlendireceklerine ve kullanacaklarına dair bilinçli kararlar almalarını sağlar (Dikmen ve Tuncer, 2018; Denke, Jarson ve Sinno, 2020; Cengelci ve Egmir 2022). Öğrenme sürecinin başarılı olması için, bireylerin öğrenme biçimleri ve zihinsel süreçleri üzerinde farkındalık geliştirerek bu süreçleri etkin şekilde yönetmeleri gerekmektedir (Şen, 2012). Bireyler, öğrenme sürecini yönlendirmek ve hedefe ulaşmak için üstbilişsel stratejileri kullanmalıdır, bu stratejiler öğrenme sürecini daha verimli hale getirir (Kalemkuş, 2021). Bütün bu süreçler dikkate alındığında üstbilişsel farkındalığın öğrenme sürecinde ne derece önemli olduğu ortadadır (Şen, 2012; Erdem, 2021; Kalemkuş, 2021).

Üstbiliş, ilk olarak Flavell (1979) tarafından literatüre kazandırılmış olup, en basit tanımıyla, bireylerin öğrenme süreçlerini tanıma ve bu süreçler üzerinde hakimiyet kurabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Marzano vd., (1988) üstbilişi, bir görevi gerçekleştirme sürecinde bireyin kendi zihinsel süreçlerini izleyebilmesi ve bu bilinci davranışlarını yönlendirmek amacıyla kullanması olarak tanımlamaktadır. Günümüzün bilgi ve teknoloji odaklı dünyasında, bireylerin üstbilişsel yetkinliklerini kullanarak bilgiyi zihinsel süreçleriyle organize etmeleri ve anlamlandırmaları büyük önem taşımaktadır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bireyler, kendi zihinsel süreçlerini bilerek hareket ettiklerinde ve bilgiyi zihinlerinde yapılandırarak keşfettiklerinde, bireylerin daha başarılı oldukları görülmektedir (Ataalkın, 2012; Bağçeci, Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu, 2021). Eğitim sistemlerinin, öğrencilere bu yetenekleri kazandırarak onları bilgi çağına dinamiklerine uyum sağlayabilecek şekilde donatması beklenmektedir. Eğitim kurumlarının bu hedefe ulaşması, toplumun ilerlemesi ve bireylerin kişisel gelişimi için önemlidir.

Eğitim, bireylerin bilgi çağına gereksinimlerine uyum sağlamalarını ve sürekli değişen dünyamızda başarılı olmalarını sağlayan temel bir araçtır ve bireylerin yaşamlarında sürekli bir ihtiyaç ve yatırım olarak görülmelidir (Anıl, 2009; Taşpınar, 2013). Eğitim, genel olarak bireylerin bilgi, beceri, değer ve davranışlarını geliştirmek için tasarlanmış sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2013). Eğitimin amacı, bireyleri toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle donatmak ve onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmektir (Demirel, 2008). Eskiden, bireylerin gerekli bilgi ve becerileri hayatlarının başlarında öğrenmeleri yeterli görülüyordu fakat artık, hızla değişen dünya koşulları nedeni ile eğitimin sürekli güncellenmesi ve bütün bir yaşam süresince sürdürülmesi kaçınılmaz olmuştur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim süreçlerini içeren kapsamlı bir anlayıştır. Bu anlayış, örgün eğitimin yerine geçen değil, onun eksik ve sınırlı yönlerini tamamlayan ya da henüz ortaya çıkarılmamış yeteneklerin fark edilmesini sağlayan bir süreçtir. (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009). Dunlap ve Grabinger (2003) yaşam boyu öğrenmeyi, kişilerin hayatları boyunca devam eden ve yaşam kalitesini yükseltmeyi hedefleyen bilinçli bir eğitim sürecidir şeklinde tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenme, kişinin tüm yaşam evrelerinde devam eden ve okul eğitimiyle sınırlı kalmayan, iş yaşamı ve günlük etkileşimlerle de kendi gösteren dinamik bir öğrenme yolculuğudur (Skager ve Dave, 1977). Bu bağlamda,

yaşam boyu öğrenmenin kişinin tüm alanlardaki gelişimini ön plana çıkardığını ve bireyin sürekli değişen dünyaya uyum sağlamasında önemli bir rol oynadığını ifade edebiliriz. Yaşam boyu öğrenme, insanların tüm yaşamları süresince sürekli olarak yeni bilgiler ve yetenekler kazanmalarını teşvik eden bir eğitim anlayışıdır (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012). Öğrenme sadece sınıflarda meydana gelmez. Öğrenme, müze ziyaretleri, doğa yürüyüşleri, sanatsal etkinlikler, gönüllülük çalışmaları, spor etkinlikleri, kütüphaneler gibi çeşitli ortamlarda da devam eder (Göloğlu-Demir ve Çetin, 2021).

Öğrenmenin yaşam boyunca devam edebilmesi için bireyin, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerine sahip olması çok önemlidir. Karşılaştığı bir problemin çözümü için ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, elde ettiği bilgiyi kendi koşullarına uyarlayabilen ve üzerine yeni bilgiler ekleyebilen bireyler, yani bilgi okuryazarı olan bireyler yaşam boyu öğrenen kişilerdir (Soruklu ve Şentürk, 2023). 1989 yılında Amerikan Kütüphane Birliği'ne göre, bilgiye hâkim bireyler, bilginin yapılandırılma biçimlerini ve erişim yöntemlerini kavradıkları için etkili bir şekilde nasıl öğreneceklerini bilirler. Dolayısıyla, belirli bir iş ya da karar verme sürecinde gerekli olan bilgiyi bulabilme kapasitesine sahip olduklarından, sürekli öğrenmeye hazırdırlar. Bu yetkinlikler, öğrencilerin bilgiye hâkim olmalarını, araştırmalarını derinleştirmelerini sağlar; bu da onların daha özerk hale gelmelerine ve öğrenme süreçleri üzerinde artan bir kontrol kurmalarına olanak tanır (Fırat, 2019). Araştırmalar, bilgi okuryazarlığı yetkinliklerinin bireylerin ömür boyu öğrenme sürecine olan katılımlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Breivik, 2000; Özgür, 2016; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Kozikoğlu ve Onur, 2019; Turgut ve Kaymakçı, 2022). Bilgi okuryazarlığının asıl hedefi, bireylerin öğrenme sürecini içselleştirmeleri ve bu beceriyi yaşamları boyunca sürdürebilmeleridir. Bireylerin kendi öğrenme yetilerini geliştirmiş olmaları, yani gereksinim duydukları bilgiye erişebilme ve bu bilgileri etkin bir şekilde yönetebilme kapasitelerine sahip olmaları esastır. Bu öğrenmenin sürekliliği için zorunlu bir önkoşuldur (Kılıç, 2018). Öğrenme yalnızca formal eğitim süreçleriyle sınırlı kalmaz; bilgi okuryazarlığı becerileri sayesinde kişiler kendi kendilerine öğrenme ve bilgiyi günlük yaşamlarında kullanma yeteneğini geliştirirler. Bu, onların sürekli değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri, yeni durumlar ve sorunlar karşısında etkili çözümler üretebilmeleri ve hem bireysel hem mesleki anlamda ilerlemelerini

sürdürebilmeleri için önemli bir faktördür (Kuhlthau, 1987). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme, karşılıklı olarak birbirlerini destekleyip güçlendirir. Bu iki unsur, kişilerin dolayısı ile toplumların gelişiminde kritik bir role sahiptir (Liu ve Jih-Lian, 2016). Eğitim sistemleri, öğrencilerin bu temel yetkinlikleri edinmelerinde önemli bir göreve sahiptir, çünkü bu beceriler bireylerin hayatları boyunca başarılı olmalarını sağlamaktadır (Demirel ve Akkoyunlu 2017).

Bilgi okuryazarlığı becerisi, bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarında önemli bir rol oynasa da bu yolculuğun sürdürülebilir olması için tek başına yeterli değildir. Üstbilişsel düşünme, yani kendi düşünme süreçlerimizin farkında olma ve bu süreçleri yönetebilme becerisi de öğrenmenin devamlılığı için gereklidir (Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, 2022). Bu beceri, bireylerin öğrenme stratejilerini değerlendirme, kendi düşünme süreçlerini anlama, izleme ve düzenleme yeteneğini içerir (Flavell, 1976). Üstbiliş, bireylerin bilgiyi yapılandırmalarını sağlar, yeni öğrenilen bilgileri mevcut bilgilere entegre etmeyi kolaylaştırır, karmaşık problemleri çözmelerini sağlar ve böylece bireylerin yaşam boyu öğrenme yolculuklarını destekler (Pintrich, 2002). Dolayısıyla, üstbiliş ve bilgi okuryazarlığı becerileri, bireylerin bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını, yeni durumlar karşısında uyum sağlamalarını ve öğrenmelerini sürekli olarak geliştirmelerini sağlayan temel unsurlardır. Bu bağlamda, eğitimin bundan sonraki büyük hedefi kendini tanıyan, kendi öğrenme sürecini yönlendirebilen, bilişsel yeteneklerinin farkında olan ve bu yetenekleri bir üst düzeye taşıyabilen insan kaynağı yetiştirmek olmalıdır (Tuzcuoğlu, 2018).

Toplumun gelişmesini sağlayacak olan bu becerilerin kazanılmasına rehberlik eden kişi öğretmenlerdir (Şahin, 2006). Öğretmenler, yetiştirdikleri bireyler ile toplumun geleceğini şekillendiren önemli figürlerdir (Yaşaroğlu, 2006). Bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanma becerisine sahip öğretmenler, toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilen ve çağdaş yaşama uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri değil, aynı zamanda üstbilişsel farkındalık kazanmaları da önem taşımaktadır. Öğrenme süreçlerinin bilincinde olan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen öğretmenler, öğrencilerinde benzer becerilerin gelişmesini destekleyebilir (Teyfur, 2020). Eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra mesleki becerilerini sürekli geliştirebilmeleri için öğretmenlerin

yaşam boyu öğrenme eğilimini benimsemeleri gerekmektedir (Kılıç, 2018). Böylece, öğretmenler hem yaşam boyu öğrenen bireyler olarak öğrencilere rol model olabilir hem de öğrencilerini aynı bilinçle geleceğe hazırlayabilir (Gününç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bu nedenle, öğretmen yetiştiren fakültelerde eğitim alan geleceğin öğretmenlerinin, bilgiye erişim becerileri, metabilşsel farkındalık ve sürekli öğrenme yetkinliklerine sahip olması büyük bir önem arz etmektedir gereklidir (Yalız-Solmaz, 2017; Dikmen ve Tuncer, 2018; Kılıç 2018; Yasa, 2018; Kozikoğlu ve Onur, 2019; Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, 2022). Eğitim sürecinin ana yükünü taşıyan öğretmenlerin de kendi mesleki gelişimleri için eğitim aldıkları düşünüldüğünde (Özer ve Gelen, 2008), bu bireylerin yalnızca bilgiye ulaşan değil; doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirebilen, sürekli değişen dünyada karşılaştığı bilgi fazlalığı ve karmaşıklığı ile mücadele edebilen, bilgiyi etkin şekilde yönetebilen ve böylece edindiği bilgiyi yaşama aktarabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren fakültelerde eğitim alan geleceğin öğretmenlerinin sahip oldukları bilgiye erişim becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki bağlantının incelenmesi değerli bir araştırma konusu olarak görülmüş ve bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık seviyeleri ile sürekli öğrenme eğilimleri arasındaki bağlantıları incelemektir. Bu doğrultuda, araştırmada belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin düzeyi;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş ve
 - c. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının düzeyi nedir?
4. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının düzeyi;

- a. Cinsiyet,
 - b. Branş ve
 - c. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi nedir?
6. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi;
- a. Cinsiyet,
 - b. Branş ve
 - c. Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının;
- a. Bilgi okuryazarlığı becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları,
 - b. Bilgi okuryazarlığı becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri,
 - c. Üstbilişsel farkındalıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
8. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi, bilgi kaynaklarını eleştirel bir gözle değerlendirebilmesi, edindiği bilgiyi hayata geçirebilmesi için bilgi okuryazarlığı becerisi şarttır (Turgut ve Kaymakçı, 2022). Bilgi okuryazarlığı, bireylerin, sürekli değişen dünyamızda karşılaştığı bilgi fazlalığı ve karmaşıklığı ile mücadele edebilmelerini sağlar, bireylerin bilgileri yönetebilmelerine destek olur (Kuhlthau, 1987). Geleneksel eğitim sistemi öğrencilere hazır bilgiyi aktarırken, çağdaş eğitim sistemlerinde bilgiye erişim ve bilgiyi doğru biçimde kullanma becerileri daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB] tarafından 2023 yılında hazırlanan On İkinci Kalkınma Planı, eğitimde bilgi aktarımından ziyade bilgiye erişim ve kullanma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu plan, öğrencilerin günümüz bilgi toplumunda başarılı olabilmeleri için bilgiye ulaşma, değerlendirme

ve etkin şekilde kullanma becerilerini kazanmalarını ve böylece öğrenmenin yaşam boyunca devam etmesini hedeflemekte, eğitim sistemlerinin de bu yönde evrilmesini öngörmektedir.

Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetişmesinde görevli olan öğretmenlerdir ve öncelikle öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, günümüz eğitim ortamında hayati bir öneme sahiptir (Büyükçolpan ve Yılmaz, 2023). Öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri, ulaşılan bilgiyi etkin şekilde kullanabilmeleri ve değerlendirebilmeleri için gereklidir (Recepoglu, 2021). Öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, öğrencilerin bilgiye erişimini, bilgiyi anlamasını ve bu bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilmesini sağlar (Kavak, 2023). Ayrıca, öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, onların kendi bilişsel süreçlerini daha iyi anlamalarını ve yönetmelerini sağlar (Kurbanoglu, 2010). Bu süreçlerin farkındalığı, öğretmen adaylarının ne bildiklerini, nasıl öğrendiklerini ve öğrenme süreçlerini nasıl iyileştirebileceklerini anlamalarını içerir, üstbilişsel farkındalığın gelişmesini sağlar (Aydın, 2022). Tüm bu yetkinlikler, öğretmen adaylarının sadece kendi öğrenmeleri, mesleki gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilerinin öğrenmelerini de desteklemeleri için, başarılarını arttırmak için, öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları için temel taşları oluşturur (Alkan ve Açıkyıldız, 2020).

Öğretmen adayları, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık becerilerine sahip olmaları ölçüsünde öğrencilerine de yaşam boyu öğrenmenin önemini ve nasıl etkili öğrenileceğini öğretebilirler. Böylece öğrenciler hayatlarının her aşamasında yeni bilgileri keşfetmeye ve öğrenmeye açık hale gelirler. Araştırmalar, bu becerilere sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine ve yeni bilgileri keşfetmeye daha açık olduğunu göstermektedir (Demirel, Aşkın ve Yağcı, 2015; Cengelci ve Egmir, 2022). Ayrıca, yaşam boyu öğrenme ve etkili öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, bu sürecin bireylerin kariyeri ve kişisel gelişimleri için hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır (Thwe ve Kálmán, 2023). Öğretmen adayları bu becerileri kazanarak toplumun bilgiye dayalı kararlar almasına, yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemesine öncülük edebilirler. Eğitimcilerin bu konudaki rolü, gelecek nesillerin bu becerileri edinmesinde ve böylece daha bilinçli, donanımlı bir toplumun inşasında kritik bir öneme sahiptir (Şengül-Bircan, 2024).

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki bağlantıları inceleyerek, öğretmen adaylarının bu alanlardaki güçlü yanlarını ve gelişime açık noktalarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Böylece araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve mesleki gelişim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde önemli katkılar da sağlayabilir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlaşılması, öğretmenlerin kendilerini daha iyi tanımalarını ve kariyerleri boyunca sürekli öğrenme konusunda motive olmalarını sağlayabilir böylece daha bilgili ve donanımlı öğretmenler yetiştirilerek eğitim kalitesi artırılabilir.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri (İzci ve Koç, 2012; Feng ve Ha, 2016; Özgür, 2016; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Yalız-Solmaz, 2017; Kılıç, 2018; Yasa, 2018; Kozikoğlu ve Onur, 2019; Tachie-Donkor ve Ezema, 2023) veya bilgi okuryazarlığı ile üstbilişsel farkındalık (Dikmen ve Tuncer, 2018; Denke, Jarson ve Sinno, 2020; Cengelci ve Egmir, 2022; Nierenberg ve Dahl 2023) ya da üstbilişsel farkındalık ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri gereklidir (Gogh ve Kovari, 2018; Demir ve Doğanay, 2019; Glasserman-Morales, 2022; Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, 2022) inceleyen çeşitli araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Ancak, bu üç unsurun bir arada değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamış olması bu araştırmanın özgünlüğünü ve önemini arttırmaktadır. Bu üçlü ilişkinin birbirini nasıl etkilediğini ortaya koyan bu araştırma, literatürdeki önemli bir eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırma potansiyeline sahip olan bu çalışma, gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etme ve mevcut alan yazına katkı sağlama açısından büyük bir öneme sahiptir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının;

- Üstbilişsel Farkındalık,
- Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve

- Bilgi Okuryazarlığı Ölçeklerinde yer alan sorulara dürüst ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır. Araştırma;

- 2023-2024 akademik yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla,
- Necatibey Eğitim Fakültesi'nde Temel Eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilgiler, Matematik ile Fen Bilgisi öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarıyla,
- Kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alan yazınla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı, bireyin bilgiye ihtiyaç duyduğu durumları belirleyebilme, doğru bilgi kaynaklarını tespit ederek bu kaynaklardan gerekli bilgilere erişebilme, erişilen bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme ve bu bilgileri etik kurallara uygun bir biçimde kullanıp aktarabilme becerilerinin bütünüdür.

Üstbilişsel farkındalık: Üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri izleyebilmesi, değerlendirebilmesi ve gerektiğinde düzenleyebilmesi becerisidir. Bu farkındalık, öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sırasında karşılaşılan güçlükleri tanıma, stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin etkinliğini izleme gibi ölçülebilir unsurları içerir.

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca farklı zaman ve mekânlarda bilgi, beceri ve yeterliliklerini sürekli olarak geliştirme sürecidir. Bu süreç, örgün (formal), yaygın (non-formal) ve deneyim yoluyla (informal) öğrenme etkinliklerini kapsar. Yaşam boyu öğrenme; bireyin öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme, bu gereksinimleri karşılamak için fırsatlar arama, yeni bilgiler edinme ve bu bilgileri yaşamında uygulama yetkinlikleriyle ölçülebilir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal altyapısına ve araştırma problemiyle ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçeve olarak bilgi okuryazarlığı, üstbiliş, yaşam boyu öğrenme başlıkları altında gerekli olan detaylar ele alınmıştır.

2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi, insan zihninin işleyişi sonucunda oluşan bir düşünce ürünüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Eskiden bilgiye erişim için temel okuma yazma yetisi yeterli iken, günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte oluşan bilgi artışı ile bireylerden bilgiyi bulma, analiz etme ve verimli kullanma gibi çeşitli yetenekler beklenmektedir. Bu yetenekler arasında bilgi okuryazarlığı önemli bir yer tutmaktadır (Silik ve Aydın, 2021).

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye ihtiyaç duydukları durumları, bilgi kaynaklarına erişim yöntemlerini, bilgiyi analiz etme yollarını ve sorumlu bir şekilde kullanıp aktarabilme becerilerini kapsayan bir yetkinliktir (Kurbanoglu, 2010). Bilgi okuryazarlığı terimi, 1974 yılında Paul Zurkowski'nin yazdığı bir çalışmada ilk defa ortaya atılmış ve zamanla gelişerek çok boyutlu hale gelmiştir (Ünal ve Er, 2015). Zurkowski (1974), bilgi okur yazarını, herhangi bir konuda bilinen ya da bilinebilir olanı bulabilen, bilgiyi kendi ihtiyaçlarına göre düzenleme yeteneğine sahip kişilerdir şeklinde tanımlamıştır. Bu kişiler, karşılaştığı problemlere yönelik çözüm üretmek için birincil kaynakların yanı sıra çok çeşitli bilgi araçlarından yararlanma tekniklerini ve becerilerini öğrenen kişilerdir. Benzer bir şekilde Burchinal (1976) bilgi okuryazarı olabilmek için, bilgiyi nasıl bulacağını ve kullanacağını bilen bir dizi becerinin gerekliliğini vurgulamıştır. ALA (1989), bilgi okuryazarlığını, bilginin keşfedilmesi, işlenmesi, eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi ve etkin bir biçimde kullanılması yetkinliklerinin bir bütünü olarak tanımlamıştır. Lenox ve Walker

(1993'ten aktaran Kurbanoglu, 2010), bilgi okuryazarı olarak tanımladıkları bireyin meraklı, analiz edici nitelikte soru yöneltme becerisine sahip, araştırmacı, eleştirel düşünce gücüne sahip bir kişi olduğunu ifade etmişlerdir. Doyle'a göre (1994) bilgi okuryazarlığı, kişinin bilgi ihtiyacını doğru bir şekilde belirleyip, bu ihtiyaca yönelik sorular oluşturabilmesi, doğru bilgileri belirleyebilmesi ve bu bilgilere ulaşabilmesi yeteneklerini kapsar. Bu kavram aynı zamanda, elde edilen bilgileri sorgulama, düzenleme ve uyumlu hale getirme becerisini de içerir. Tanımlamalar incelendiğinde, bilgi okuryazarlığı kavramının zaman içerisinde gelişerek teknoloji kullanımı ile bilgiye erişebilme, eleştirel düşünme ile bilgiyi değerlendirebilme, doğru bilgiyi ayırt edebilme, yeni bilgi üretip paylaşabilme gibi yetkinlikleri kapsadığı görülmektedir (Polat ve Odabaş, 2008).

2.1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde oluşturulduğu ve dağıtıldığı bilgi çağında, bireylerin verilere etkili biçimde erişebilmesi ve bunları kullanabilmesi için çeşitli bilgi ve yetkinliklere sahip olmaları gereklidir. Bilgiye hâkim bir bireyin sahip olması gereken temel yeterlilikler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Doyle 1994; Bundy, 2004):

1. Gereksinim duyduğu bilgiyi tanımlayabilir,
2. Gerekli bilgilere etkili ve uygun yöntemlerle ulaşabilir,
3. Edindiği bilgi ve kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilir,
4. Yeni kazanılan bilgiler, var olan bilgilerine dahil ederek, bu bilgiler arasında bağlantı kurar ve böylece bilgiyi genişletir ve derinleştirir,
5. Toplanan bilgiyi belirli bir amaca ulaşmak veya problemi çözmek için kullanabilir,
6. Bilgiye etik ve yasal yöntemlerle ulaşabilir. Bilgi kaynaklarını kullanırken yasal düzenlemelere uygun davranabilir, ahlaki kuralları gözetebilir.
7. Yaşam boyu öğrenme ve toplumsal katılıma yönelik bağlılığıyla sosyal sorumluluk bilinci sergileyebilir.

Bireylerin bilgi çağında etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan bu becerileri tanımlamak ve bu becerilerin eğitim yoluyla kazandırılmasını sağlamak amacı ile ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeylerine yönelik pek çok ülkede bilgi okuryazarlığı standartları oluşturulmuştur (Özgüven, 2019). Bilgi okuryazarlığı standartları, bu becerilerin kazandırılmasında bir yol haritası işlevini görür böylece eğitim programının içeriğini ve öğretim yöntemlerini şekillendirerek, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur (Kurbanoglu, 2010). Amerikan Okul Kütüphanecileri Birliği [AASL] ile Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Birliği [AECT], ortaöğretim öğrencilerinin öğrenim süreçleri için bilgi okuryazarlığı standartlarını tanımlamıştır. Yükseköğretim düzeyinde ise Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği [ACRL] tarafından öğrenciler için farklı standartlar geliştirilmiştir. Ayrıca, Avustralya Üniversite Kütüphanecileri Konseyi [CAUL] tarafından Avustralya ve Yeni Zelanda'daki bireylere yönelik oluşturulan Avustralya ve Yeni Zelanda Bilgi Okuryazarlığı Enstitüsü [ANZIIL] de bilgi okuryazarlığı standartlarına yönelik önemli bir katkı sunmaktadır (Özel, 2016).

ACRL Bilgi Okuryazarlığı Standartları, 2000 yılında Amerikan Üniversite ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği tarafından belirlenen yüksek öğretim düzeyindeki bilgi okuryazarlığı ölçütleri yayımlanmış ardından 2003 yılında bu standartları güncellemiştir. Bu standartlar, yükseköğretim öğrencilerinin bilgiye erişim, analiz ve kullanım yeteneklerini geliştirmek için tasarlanmıştır (Adıgüzel, 2011). Beş ana ilke ve yirmi iki performans kriteri içerir. Her eğitim seviyesindeki öğrencilerin gereksinimlerine hitap eder. Bu standartlar aynı zamanda bilgi okuryazarlığı standartlarını ölçen performans ölçütlerini ve bunların sonuçlarını da kapsar böylece öğrencinin bilgi okuryazarlığı konusundaki gelişimini izlemeye yardımcı olur (ACRL, 2000; Bundy 2004; Polat 2005).

ANZIIL Bilgi Okuryazarlığı Standartları, yüksek öğretimde öğrencilerin bilgiyi bağımsız bir şekilde anlamalarını, kullanmalarını ve geliştirmelerini teşvik eden ACRL standartlarına dayanarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmek için ACRL standartları ile benzer bir yaklaşımı benimser. ANZIIL standartları, yerel ve uluslararası yaklaşımları kapsayan altı ana standart ve on dokuz gösterge ile tanımlanmaktadır (Bundy, 2004).

Bu çalışma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde lisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği için, özellikle ACRL ve ANZIIL standartlarına odaklanılacaktır.

Bilgi okuryazarlığı standartları çeşitli ülkeler ve hedef kitleler açısından farklılıklar gösterse de temel olarak dört ana beceri setini içermektedir. Bu beceriler; bilginin gerekliliğini belirleme, bilgiye erişim sağlama, bilginin etkili bir şekilde kullanılması ve etik ile hukuki kurallara uyumdur (Özgüven, 2019).

Bilginin gerekliliğini belirleme becerisi, bireylerin bilgi arayışlarının ilk aşamasıdır ve karşılaştıkları sorunlar veya sorulara yönelik ihtiyaç duydukları bilgi türlerini belirlemelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte, birey konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için, çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanmayı tercih etmektedir. Aynı zamanda bilginin nasıl üretildiğini, düzenlendiğini ve dağıtıldığını anlamakta; farklı tür ve formatlardaki bilgi kaynaklarını ayırt edebilme yeteneği geliştirmekte; her bir kaynağın hedeflediği amaçlar ve kitleler arasındaki farklılıkları anlamlandırmaktadır. Birey, birincil ve ikincil kaynaklar arasındaki ayrımı da kavrayarak, bilgiye ulaşılabilirliği sorgulamakta ve mevcut bilgi ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve açıklığa kavuşturmak amacıyla başlangıç bilgilerini sistematik bir biçimde değerlendirmektedir (ACRL, 2000; Bundy 2004;).

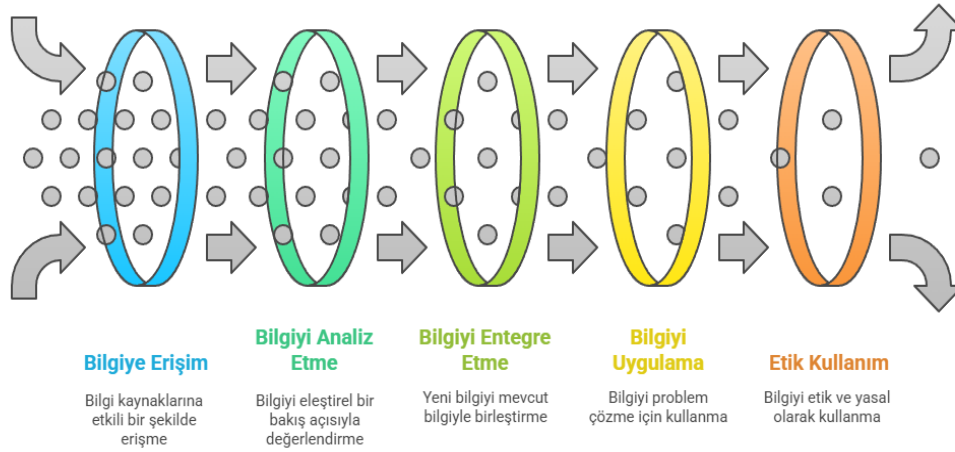
Bilgi okuryazarlığı becerilerinin ikinci aşaması olan bilgiye ulaşma süreci, kişilerin gereksinim duydukları bilgilere etkili ve uygun yöntemlerle erişmelerine olanak tanır. Bu süreç, araştırma amaçlarına uygun yöntemleri belirlemeyi, farklı araştırma yöntemlerinin avantajlarını değerlendirmeyi ve bilgi erişim sistemlerinin yapısını inlemeyi içerir. Araştırmacılar, uygun komutlarla arama stratejileri geliştirir ve bu stratejileri alanlarına uygun kurullarla uygular. Farklı türdeki bilgilere erişmek için kütüphane katalogları, akademik veri tabanları ve internet arama motorları gibi araçları kullanırlar. Ayrıca, kütüphane kaynaklarının konumunu belirlemek için sınıflandırma sistemlerinden yararlanırlar. Gereken bilgiye ulaşmak için kurumların sunduğu çevrimiçi hizmetlerden veya kişisel yardımlardan faydalanırlar. Birincil kaynaklara ulaşarak orijinal verilere erişir, arama sonuçlarını değerlendirerek stratejilerini iyileştirirler. Alternatif bilgi kaynakları ve yöntemlerin gerekliliğini analiz eder, bilgi kaynaklarını toplar, saklar ve düzenlerler. Kaynak türlerini analiz eder ve alıntılarını bileşenlerini doğru formatta kavrarlar. Bu süreç, araştırmanın

doğruluğunu ve güvenilirliğini artırır ve yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunur (ACRL 2000; IFLA, 2006).

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin üçüncü aşaması olan bilgiyi kullanma, bireylerin elde ettikleri bilgiyi etkin bir şekilde analiz etme, değerlendirme ve uygulama yeteneklerini içermektedir. Bu aşama, bilginin anlamlı bir şekilde organize edilmesini, uygun bağlamlarda kullanılmasını ve yeni bilgi üretimini kapsar. Bilgi okuryazarı bir öğrenci, ürün veya performans planlarken ve oluştururken, hedeflerine uygun içerik düzenler ve önceki deneyimlerinden edindiği bilgi ve becerileri uygular. Yeni ve mevcut bilgileri, amaçlarına hizmet edecek şekilde bütünleştirir. Dijital içerikleri yeni bağlamlara uyarlar, bilgi arama ve değerlendirme süreçlerini kaydeder ve iletişim için en uygun araçları seçer. Ayrıca, geçmiş deneyimlerinden öğrenir ve bilgi teknolojisi araçlarını kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurar. Bu süreç, öğrencinin bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmesine katkıda bulunur (ACRL, 2000; IFLA 2006; Head ve Eisenberg, 2010; Trixa ve Kasper, 2024).

Bilgi okuryazarlığının bir diğer önemli aşaması, bilgiyi etik ve yasal çerçevede kullanmaktır. Bu aşama, bilgiye erişim ve kullanım konularında, hukuki ve sosyal boyutların anlaşılmasını gerektirir. Bilgi okuryazarı öğrenciler, gizlilik ve güvenlik, ücretli ve ücretsiz bilgiye erişim, sansür ve ifade özgürlüğü gibi meseleleri kavrar. Ayrıca, fikri mülkiyet hakları, telif hakkı ve adil kullanım ilkeleri hakkında bilgi sahibidirler. Bilgi okuryazarı öğrenci, yasalar, düzenlemeler ve kurumsal politikalar doğrultusunda bilgi kaynaklarına erişir ve bunları kullanır. Elektronik ortamlarda uygun davranış kurallarına uyar, yetkilendirilmiş şifreler ve kimlik doğrulama yöntemleri kullanır, kurumsal bilgi erişim politikalarına riayet eder, bilgi kaynaklarının ve sistemlerinin güvenliğini sağlar. Yazılı içerik, bilgi, görseller ve ses materyallerini hukuka uygun yöntemlerle elde eder, saklar ve dağıtır. İntihalin ne olduğunu bilir ve başkalarının çalışmalarını kendisine aitmiş gibi sunmaz. Ayrıca, insan deneklerle ilgili kurumsal politikalara uygun davranır. Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi kaynaklarını kullanırken bunları doğru şekilde kaynak gösterir. Uygun bir atıf yöntemini belirler ve düzenli bir şekilde uygular, eser sahipliği bulunan materyaller için gerekli izinleri alır ve bunları belirtir. Bu süreç, öğrencinin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmesine ve bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak iletişim kurmasına yardımcı olur (ALA 1989; ACRL 2000; Soruklu ve Şentürk 2023). Bilgi okuryazarlığı, bireyin bilgiye erişim, analiz, bütünleştirme, uygulama ve

etik kullanım adımlarını kapsayan çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreci görselleştirmek amacıyla Napkin.ai aracı kullanılarak hazırlanan aşağıdaki görsel, bilgi okuryazarlığı becerilerinin temel aşamalarını özetlemektedir.



Şekil 1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Geliştirme

Bilgi okuryazarlığı standartları, bilgiyi arama, bulma, kullanma ve paylaşma gibi problem çözme süreçlerini içeren modellere dayanır ve bu modeller, söz konusu süreçleri detaylandırmak için tasarlanmıştır (Yordamlı, 2020). Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı standartlarından sonra bilgi okuryazarlığı modellerinin incelenmesi yararlı olabilir.

2.1.1.2. Bilgi Okuryazarlığı Modelleri

Bilgi okuryazarlığı modelleri, bireylerin bilgi ile ilgili ihtiyaçlarını belirleme, araştırma, bulma, değerlendirme ve uygulama ve paylaşma gibi süreçlerde karşılaştıkları zorlukları aşmaları için gerekli adımları düzenli ve açık bir şekilde sunarak standartların gelişimine ve biçimlendirilmesine katkıda bulunur (Özel, 2016). Böylece öğrenciler ve araştırmacılar, bilgi problemlerini çözmek için hangi stratejileri ve yaklaşımlarını kullanabileceklerini daha iyi anlayabilirler. Bilgi okuryazarlığı alanında Alberta Modeli, Big 6 Modeli, RAC Modeli, McKenzie Araştırma Döngüsü Modeli, 7 Sütun Modeli, Kuhlthau Modeli, 8W Modeli, Bilgiye

Giden Yol Modeli, Dokuz Adımda Bilgi Becerileri Modeli, Araştırma Süreci Modeli, Info Zone Modeli, Yaşam Boyu Öğrenim için Louisiana Bilgi Okuryazarlığı Modeli gibi pek çok model mevcuttur ve bunlar genellikle temel bilgi problemlerini çözme süreçlerini içerir. Ancak, Yedi Sütun ve ANZIIL modelleri bu temel aşamalara ek olarak daha fazla unsur içerir (Kurbanoglu, 2010). Bu sebeple, bu modellerin öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine ve mesleki gelişimlerine daha çok katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu kısımda, araştırmanın hedef kitlesine de uygun olan Yedi Sütun modeli ve ANZIIL modelleri açıklanmıştır.

2.1.1.2.1. SCONUL Yedi Sütun Modeli

1999 yılında, Kolej ve Üniversite Kütüphaneleri Derneği (The Society of College, National and University Libraries [SCONUL], 1999) tarafından üniversite düzeyindeki eğitim için tasarlanan Yedi Sütun Modeli araştırmacılara ve öğrencilere bilgi becerilerini öğretmek için kullanılmıştır. Zamanla bilgi dünyasının değişmesi ile modelin güncellenmesi gerektiği anlaşılmış ve model bilgi toplumunu daha iyi yansıtabilecek şekilde güncellenmiştir. SCONUL Yedi Sütun Model'i öğrencilerin bilgi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için genel bir temel olarak sunulmakta ve farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmektedir.



Şekil 2. Yedi Sütun Modeli

Kaynak: Sconul (2011).

Öğrencilerin bilgiye erişimini ve kullanımını geliştirmek için çeşitli mercekler uygulanarak modelin esnekliği ve kapsayıcılığı arttırılmıştır. Bu sayede,

her öğrenci grubunun özel gereksinimlerini dikkate alarak, bilgi okuryazarlığı eğitimi daha etkileyici bir şekilde verilebilmektedir. Modelin döngüsel bir yapısı vardır. Bu yapı, bilgi okuryazarlığının sürekli gelişen ve birbirine bağlı bir süreç olduğunu vurgular. Örneğin bir öğrenci aynı anda hem bilgi bulma hem de değerlendirme becerilerini geliştirebilir ve bu beceriler birbirini destekleyerek daha kapsamlı bir bilgi okuryazarlığına katkıda bulunmaktadır (SCONUL, 2011).

2.1.1.2.2. ANZIIL Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli

ANZIIL'IN Bilgi Okuryazarlığının Unsurları Modeli genel yetenekler, bilgiyle ilgili yetkinlikler, etik değerler ve inançlar olmak üzere üç ana kategoriye ayrılır. Genel yetenekler, bireyin çeşitli durumlarla başa çıkabilme ve sorunları çözebilme kapasitesini ifade etmektedir. Bilgiyle ilgili yetkinlikler, bilgiyi bulma, değerlendirme ve bulma becerilerini kapsamaktadır. Değerler ve inançlar, bilginin ahlaki prensiplere uygun olarak sorumlu bir şekilde kullanılmasını ve topluma katkıda bulunmayı vurgulamaktadır. Bu öğrenme unsurları, bilgi okuryazarlığının çatısı altında bir araya gelmektedir. Bu model, öğrencilerin bilgiyle olan etkileşimlerini derinlemesine anlamalarını ve bu etkileşimlerde bilinçli olmalarını sağlayacak bir yapı sunmaktadır (Bundy, 2004).



Şekil 3. Bilgi Okuryazarlığının Unsurları

Kaynak: Bundy (2004).

Bilgi okuryazarlığına ait modeller incelendiğinde bu modellerin genellikle bilgi ihtiyacını belirleme, bilgiyi araştırma, bulma, uygulama, sunma ve değerlendirme gibi adımları içeren bir süreçten oluştuğu görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler, bilgiye nasıl erişeceklerini, onu nasıl değerlendireceklerini ve bilgiyi etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu beceriler, özellikle dijitalleşen

dünyamızda, bilgiye erişimin ve bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ile daha da önem kazanmıştır (Yazıcı, 2023).

2.1.1.3. Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Önemi

Teknolojinin gelişmesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, farklı coğrafyalardaki insanlar arasındaki bilgi alışverişi daha hızlı ve erişebilir hale gelmiştir. Artık, dünyanın herhangi bir yerinden, herhangi bir bilgiye anında erişebilmektedir. Ancak, teknolojinin hızla gelişmesi ve bunun sonucunda bilgi miktarının artması, nitelikli bilgiyi ayırt etmeyi zorlaştırmaktadır (Öztürk vd., 2023). Bu durum, günlük hayatta karşılaştığımız bilginin nasıl değerlendirileceği ve hangi bilgilerin güvenilir olduğu konusunda bireylerin karşısına çeşitli sorular çıkarmaktadır. Bu sorulara doğru cevaplar bulabilme yeteneği, bireylerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Turgut ve Kaymakçı, 2022).

Bilgi okuryazarlığı, bireylere gerekli bilgileri anlama ve kullanma becerisi kazandırır. Daha da önemlisi, bu beceriler, gereksiz ve yanıltıcı bilgileri elememize yardımcı olur. Bilgi okuryazarlığı yetkinlikleri, günümüzün bilgi dolu dünyasında bireylerin yolunu bulabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Eisenberg, 2008). Bilgi okur yazarlığı, bireylerin çeşitli bilgi türlerini ayırt etme kapasitesini geliştirir. Bu süreç, farkındalık, analiz ve deneyim yoluyla daha derin bir kavrayış, eleştirel düşünme yeteneği ve bilgiye dayalı karar verme becerisi kazandırır (Atakişi, 2019).

Bilgi okuryazarlığı, etik davranışların benimsenmesinde de merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu beceri bireylerin, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamalarını, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamalarını ve elde ettikleri bilgileri etik bir şekilde kullanmalarını sağlar (Adıgüzel, 2011; Thomas, 2021). Ayrıca bilgi okuryazarlığı, mahremiyet haklarına saygı gösterme, kişisel verileri koruma konularında öğrencilere rehberlik eder. Bu beceriler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ortamlarda sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Baran ve Ata, 2014).

Bilgi okuryazarlığı, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmede de hayati bir role sahiptir. Bilgi okuryazarı bireyler, sürekli öğrenen ve gelişmeleri takip eden bireylerdir. Çeşitli ortamlarda ihtiyaç duyulan bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahiptirler. Ayrıca, bilgi arama ve yeni bilgi üretme

süreçlerinde mükemmellik peşinde koşarlar (Fırat, 2019). Bilgi okuryazarlığı, bağımsız öğrenmenin yanı sıra sürekli eğitimin temelini de oluşturur ve mevcut bilgi ve becerilerin geliştirilmesine olanak tanır. Bu beceriler, bireye ileri görüşlülük kazandırarak gelişmeleri anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olur (Kurbanoglu, 2010).

Bilgi okuryazarlığı yalnızca eğitim alanında değil aynı zamanda iş yaşamında, günlük hayatta, sağlık konularında ve vatandaşlık görevlerinde önemli bir yeterlilik olarak kabul edilmektedir (Nierenberg ve Dahl, 2023). Bilgiye nasıl erişileceğini ve bu bilginin nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını bilmek, rekabetçi bir dünyada başarılı olmanın anahtarıdır. Bilgi okuryazarlığı, bilgi toplumunda fırsatları değerlendirme ve iş dünyasında yeni fırsatları yakalama konusunda bireylere avantaj sağlar. Bu nedenle, bilgi okur yazarlığı becerilerinin toplumun genel başarısını arttırmada önemli bir rolü vardır (Doyle, 1994; Emisiko ve Severina, 2018). Aynı zamanda, bilgi okuryazarlığı, kişisel yaşamda alınan kararların daha bilinçli bir şekilde yapılmasına olanak tanır. Bilgi okuryazarlığı, bireylerin kararlarını daha bilinçli bir şekilde almasını sağlar (Yalçın-İncik, 2020). Örneğin sağlıkla ilgili bir kararda doğru bilgiye ulaşmak hayati önem taşıyabilir. Hayatın her alanında karşılaşılan büyük ve küçük sorunlar, bilgi okuryazarlığı becerileri ile tanımlanabilir, anlaşılabilir ve etkili bir şekilde çözülebilir (Kurbanoglu, 2010). Bu nedenlerle, bilgi okuryazarlığı hem profesyonel hem de kişisel yaşamda temel bir beceri olarak kabul edilmelidir.

Bu yetkinliklerin, bireylere etkili bir şekilde kazandırılması eğitim yoluyla mümkündür. Öğrenme sürecinin büyük bir bölümü okul ortamında gerçekleştiğinden eğitim sürecinde öğretmenlerin rolü, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kritik bir öneme sahiptir (Çakmak ve Önal, 2013).

2.1.1.4. Bilgi Okuryazarlığı Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Günümüzde bilgi birikiminin hızla artması ile, bu geniş bilgi havuzundan verimli şekilde faydalanmak artık kaçınılmaz bir zorunluluk olmuştur. Bu bağlamda, öğretmenler, bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında önemli bir sorumluluk üstlenmektedir (Trixa ve Kaspar, 2024). Öğretmenler, sadece sınıf içindeki rehberlikleriyle değil, aynı zamanda öğrencilerin bilgiye erişim,

değerlendirme ve etik kullanım becerilerini geliştirmelerinde de belirleyici bir rol oynar (Thomas, 2021). Bilgi okuryazarlığı konusunda yetkin öğretmenler, öğrencilerin güvenilir kaynaklara erişme, elde ettikleri bilgiyi sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirme ve sorumlu bir şekilde kullanma becerilerini güçlendirir, bu da bireyler ve toplum üzerinde değerli etkiler sağlar (Karataş, 2020).

Bilgi okuryazarlığına sahip öğretmenler, öğrencilerin bilgiye dayalı öğrenme süreçlerini destekleyerek, onların bilgiyi bağımsız olarak araştırma ve değerlendirme konusunda yetkin hale gelmelerine katkıda bulunurlar. Bu bağlamda, Büyükçolpan ve Yılmaz (2023), öğretmenlerin bu becerilerinin, öğrencilerin bilgi kaynaklarını tanıma ve güvenilir bilgiye daha kolay ulaşmalarını sağlama açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Turgut ve Kaymakçı (2022) ise, öğretmenlerin, öğrencilerin bilgiye eleştirel bir bakış açısı kazanmalarında ve bu bilgiyi etik kurallar çerçevesinde kullanmalarında kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu iki çalışma, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin, öğrencilerin akademik performanslarına ve sürekli öğrenme süreçlerine değerli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, sadece eğitim sürecinde değil, aynı zamanda topluma şekil vererek geleceği inşa eden ve kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktaran liderler olarak da önemli bir rol üstlenirler. Bu nedenle, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması mesleki ilerlemeleri kadar toplumların bu becerileri edinmeleri için de önemlidir (Özbay ve Benzer, 2013; Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018; Sevim ve Kavak, 2020; De-Vera ve Valencerina, 2022; Büyükçolpan ve Yılmaz, 2023).

Öğretmenler, ders içeriklerini ve ödevlerini, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırabilirler. Kovalik vd., (2011) bilgi okuryazarlığına odaklanmak amacıyla yeni ödevlerin tasarlanabileceğini veya mevcut ödevlerin yapısının, bu becerileri destekleyecek şekilde düzenlenebileceğini belirtmektedir. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001)'ya göre, öğrenciler, bilgi okuryazarlığı becerilerini en iyi ödev ve araştırma projeleri hazırlayarak geliştirebilir. Bu doğrultuda, öğretmenler, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini pekiştirmeleri için araştırma projeleri ve ödevler vermelidir. Bu projeler ve ödevler aracılığı ile öğrenciler, bilgi okuryazarlığı becerilerini aktif olarak uygulama ve derinleştirme fırsatı bulabilirler. Hassani (2015), bilgi temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin bilgiye dayalı öğrenme süreçlerini zenginleştirerek, onların

yaşamlarında daha donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler için bu tür öğrenme ortamları tasarlayabilmesinin, öğrencilerin bilgiyi etkili bir şekilde araştırma, değerlendirme ve kullanma becerilerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Wu vd., 2022).

Bilgi okuryazarlığı becerileri, bireylerin bilgi kaynaklarını eleştirel bir gözle değerlendirmelerini ve bu kaynakların içeriği ile bağlamını anlamalarını gerektirir. Bu süreçte, öğrenenlerin, bilgilerin nasıl oluşturulduğunu düşünmeleri ve bu bilgilerin kendi ihtiyaçlarına ne kadar uygun olduğunu değerlendirmeleri önemlidir (Tran, 2022). Bu değerlendirme süreci, bireylerin bilgi ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlara yönelik en uygun kaynakları seçme kapasitesini geliştirmelerine olanak tanır (ACRL 2015). Bireylerin kendi düşünme süreçlerini anlamaları ve yönetebilmeleri yani; üstbilişsel farkındalıklarının olması bu tür bir değerlendirme sürecinde kritik bir rol oynar çünkü üstbilişsel farkındalık bireylerin kendi düşünce süreçlerini izleme ve düzenleme becerisini içerir (Dikmen ve Tuncer, 2018; Denke, Jarson ve Sinno, 2020; Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu, 2021). Bu nedenle araştırmanın bundan sonraki kısmında, üstbilişsel farkındalık çerçevesinde açıklamalara yer verilecektir.

2.1.2. Üstbiliş

Bireyler, yaşamları boyunca çevrelerini, eğitimlerini ve dünyayı anlamaya çalışırlar. Bu süreç bilişsel süreçleri harekete geçirir. İlk olarak karşılaştığımız bilgileri öğreniriz ve daha sonra bunları bilişsel süreçlerle kodlarız, detaylandırarak düzenleriz (Özçakmak vd., 2021). Bu bilişsel süreçlerin yönetimi ve değerlendirilmesi, bireylerin öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getiren üstbiliş kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Üstbiliş terimi, ilk olarak 1970'lerin sonlarında John Flavell (1979) tarafından “bilişsel olaylar üzerine düşünme” ya da daha basit haliyle “düşünme süreci üzerine düşünme” anlamında ortaya atılmış bir kavramdır. Flavell (1977), üstbilişi öğrenmeyle ilişkili bir süreç olarak ifade etmiş; daha sonraki çalışmalarında ise (1978, 1979) bu kavramı, öğrencinin öğrenme yöntemlerini ve öğrenme sürecini kapsayan bir sistem olarak açıklamıştır. Flavell (1979), üstbilişi içine alan dört farklı ilişkili durumdan bahsetmiş ve bunları üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, bilişsel hedefler ve bilişsel stratejiler şeklinde listelemiştir (Flavell, 1979). Yıllar boyunca, üstbiliş teriminin gelişimi ve kullanımı büyük ölçüde

Flavell (1979)'in orijinal tanımına bağlı kalmıştır. Bilişsel psikoloji alanındaki araştırmacılar da bu çerçevede çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin Kuhn ve Dean (2004) bunu “kişinin kendi düşüncelerinin farkında olması ve bu düşünceleri yönetebilmesi” olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Martinez (2006) ise “düşüncenin izlenmesi ve kontrol edilmesi” şeklinde açıklamıştır. Üstbiliş ile ilgili literatürde gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir bölümünde, üstbilişin bilişsel bilgi ve bilişsel kontrol veya düzenleme olmak üzere iki ana boyutta incelendiği anlaşılmaktadır (Özsoy, 2008; Katman, 2019; Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu, 2021; Kalemkuş, 2021).

Bilişsel bilgi, bireyin bir öğrenen olarak kendini tanıması, performansını etkileyebilecek unsurların farkında olması, stratejilere dair bilgi sahibi olması ve bu stratejileri hangi durumlarda ve neden kullanacağını bilmesini kapsamaktadır (Lai, 2011). Bu tür bir bilgi, bireyin kendi düşünce süreçlerini anlayarak ve yöneterek daha etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olabilir. Örneğin, bir kişi kitap okurken vurgulama, tekrar gibi çeşitli stratejiler kullanabilir; ayrıca okuduklarını anlamak ve değerlendirmek için farklı yöntemler de geliştirebilir. Bu da kişiye daha iyi bir okuma deneyimi sağlayabilir (Pintrich, 2002). Bilişsel bilgi, üç ana bileşeni içermektedir (Brown 1987; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998):

Bildirimsel bilgi, öğrenenin kendisi ile ilgili bilgiler ve performansını etkileyen faktörler hakkındaki bilgidir. İyi öğrenenler, kendi durumları hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimindedir. Bu, bilgi edinme sürecini daha verimli biçimde kontrol etmelerine olanak sağlamaktadır.

Yordamsal bilgi (Prosedürel bilgi), düşünme süreçlerini anlamaya yönelik farkındalığı temsil eder. Becerilerin uygulanması için gerekli olan bilgidir. Prosedürel bilgi, becerilerin kazandırılmasında kritik bir rol oynar ve öğrenenler için önemli bir avantajdır. Yüksek düzeyde prosedürel bilgiye sahip bireyler, bilişsel yeteneklerini daha otomatik bir biçimde kullanmakta ve problem çözme aşamasında farklı niteliklere sahip çeşitli çözümler geliştirebilmektedir.

Durumsal bilgi, farklı bilişsel işlemlerin hangi durumlarda ve hangi amaçla kullanılacağını anlamayı ifade eder. Bu tür bilgiler, kişinin belirli koşullar altında hangi adımları atması gerektiğini anlamasına yardımcı olur. Bireylerin etkili kararlar vermesine katkı sağlar.

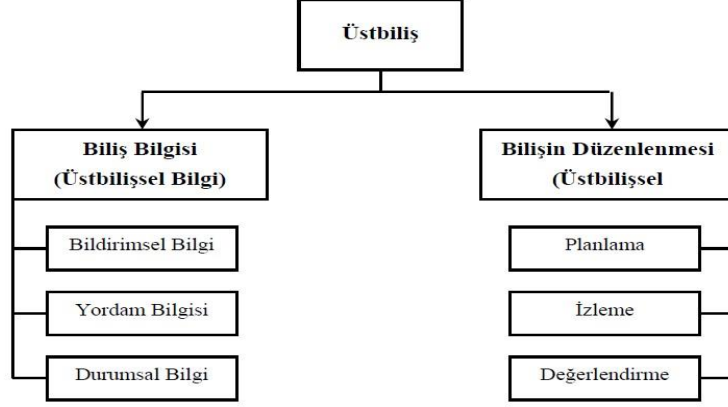
Üstbilişin diğer temel başlığı ise bilişsel düzenlemedir. Üstbilişsel düzenleme, düşünme ve öğrenme süreçlerini yönetmeye yardımcı olan içsel faaliyetlerdir. Bu beceriler, bireyin kendi zihinsel işleyişini düzenlemesine ve yönlendirmesine katkı sağlar. Literatürde çeşitli düzenleme becerileri tanımlanmış olsa da genellikle üç temel beceri vurgulanır (Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, 1998).

Planlama, Bilişsel düzenleme içinde yer alan planlama, belirli bir görevin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için gereken amaçların, hedeflerin ve gereken bilişsel kaynakların tanımlanmasını kapsamaktadır. Planlama aşaması, görevle ilgili neyin başarılması gerektiğini belirlerken, bu hedefe ulaşmak için hangi bilişsel yeteneklerin ve kaynakların kullanılacağını da göz önünde bulundurmaktadır. Öğrenenler hedeflerini belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için adımlar oluşturur. Böylece planlama, öğrenme sürecini organize etmeye yardımcı olur.

İzleme (kontrol) becerisi, bireyin öğrenme sürecini ve performansını gözlemlemesine ve şimdiki deneyimini önceki deneyimleri ile kıyaslamasına olanak tanır. Öğrenme sırasında kendi ilerlemesini takip etmek önemlidir. Bireyler bu sayede elde ettikleri bilgi ve deneyimler doğrultusunda kendi gelişimlerini daha etkili şekilde takip edebilir.

Değerlendirme, bireyin bir görevi tamamladıktan sonra kendi performansını ve kullandığı stratejilerin ne kadar etkili olduğunu değerlendirdiği bir süreçtir. Bu süreçte birey, öğrenme deneyimini değerlendirir, hedeflerine ne kadar ulaştığını ve performansının ne kadar başarılı olduğunu gözden geçirir. Aynı zamanda, gelecekteki çalışmalarını geliştirebilmek için hangi stratejilerin etkili olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu değerlendirme süreci, sürekli öğrenme ve gelişme için büyük bir öneme sahiptir.

Üstbilişin açıklanan bu temel unsurları Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli

Kaynak: Aktürk ve Şahin (2011).

Üstbiliş, çeşitli karar alma süreçlerini izleme ve bu süreçler için seçme stratejileri sunarak bireylere içgörü sağlar. Bu beceriler, öğrenme sürecinde kavramayı, anlamayı ve bilgiyi uygulamayı sağlamak açısından son derece önemlidir (Özturan-Sağırılı, Baş ve Bekdemir, 2020). Üstbiliş becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin öğretilmesi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını arttırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu durum, bireyin öğrenme süreçlerinin farkında olmasıyla ilgilidir (Savaş-Yağcı, 2022; Özkan ve Yıldız 2023). Zihinsel süreçlerinin çalışma şeklini kavrayan birey, bu süreçlerin farkında olarak onları kontrol edebilir ve bu sayede daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşayabilir (Kavas vd., 2023).

2.1.2.1. Üstbilişsel Farkındalık

Flavell (1979) üstbilişsel farkındalığı, bireyin yaşadığı deneyimlerden sonra edindiği bilişsel bilgilerin üzerine düşünmesi olarak tanımlamaktadır. Üstbilişsel farkındalık, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, önceliklerinin belirlenmesi, karşılaşılan zorlukların tanınması ve bu zorluklar için çözümler geliştirilmesine yardımcı olur. Ayrıca, bu yetenekler, bireyin kendi kendini yönetme ve yönlendirme kapasitesini de içermektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Bu bağlamda, öğrenciler ne yaptıklarını, neden yaptıklarını ve öğrendikleri becerileri farklı durumlarda nasıl kullanılabileceklerini daha dikkatli bir şekilde gözlemleyebilir (Jaleel ve Premachandran, 2016). Üstbilişsel farkındalık, üst düzey bilişsel süreçlerin bir parçası olarak bir denetleme mekanizması işlevi görür; bu kavram, bireyin eylemleriyle kendini değerlendirmesine ve yansıtıcı bir düşünce tarzı geliştirmesine

olanak tanır (Ekici ve Uslu, 2020). Bu nedenlerle, üstbilişsel farkındalık bireylerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır ve bu durum, üstbilişsel farkındalığın önemini daha da vurgulamaktadır.

2.1.2.2. Üstbilişsel Farkındalığın Önemi

Günümüzde eğitimde benimsenen yaklaşımlar, bilgi edinme sürecine etkin bir şekilde katılmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini zorunlu kılmaktadır. 21. Yüzyılda eğitimin temel hedefi, öğrencilere yoğun bir bilgi yüklemesi yapmak değil, aynı zamanda onları bağımsız ve etkili öğrenme yetisine sahip bireyler haline getirmektir. Eğitimin odak noktası, bireylerin mevcut bilgi birikimlerini kullanarak yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretebilmeleri doğrultusunda kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin meraklarını, yeteneklerini ve bireysel potansiyellerini merkeze alarak kendi öğrenme planlarını yapıp uygulayabilen, süreci izleyip değerlendirebilen bağımsız bireyler olmalarını desteklemektedir (Abdelrahman, 2020; Kalemkuş, 2021; Hasan ve Vijayarani, 2022). Günümüzde eğitimin bir diğer önemli amacı, öğrencilere öğrenme süreçlerini kontrol edebilme yeteneği kazandırmaktır. Bu da öğrenmenin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Baysal, vd., 2013). Kişinin kendi bilgi ve düşünme süreçlerini anlaması ve yönetmesi üstbilişsel farkındalık ile mümkündür. Üstbilişsel farkındalık, farklı stratejileri içerir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyen önemli bir beceridir (Schraw ve Moshman, 1995). Öğrencilerin bilişsel süreçlerini anlayabilmeleri, düzenleyebilmeleri ve yönetebilmeleri, başarılı bir eğitim deneyimi için önemli bir faktördür ve öğrenme sürecinde kritik bir rol oynar (Boekaerts ve Corno, 2005). Bu nedenle, öğrencilerin konuları ne kadar iyi anladıklarını tespit etmeleri ve eksikliklerini gidermek için nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda bir yol haritasına sahip olması önemlidir. Böylece daha verimli öğrenme sağlanabilir (Bilasa, 2017).

Üstbilişsel yeteneklere sahip bireyler, öğrenecekleri konuya yüksek motivasyonla odaklanır, dikkatlerini artırır ve olumlu tutumlar benimser. Bu sayede düşüncelerini kontrol etme becerileri gelişir ve öğrenme sürecinde daha bilinçli adımlar atarlar. Öğrenilecek konuya ilişkin, mevcut bilgilerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini değerlendirerek, öğrenme süreçlerinde buldukları yeri belirler ve atacakları adımları tasarlarlar. Gerekli düzenlemeleri yaparak yeniden uygularlar.

Ayrıca edindikleri bilgilerin düzeyini, öğrenme süreçlerini ve izledikleri düşünme yöntemlerini fark eder ve bu süreçleri geliştirerek bu yetenekleri kalıcı bir yaşam biçimi haline getirmeye çalışırlar (Kuru ve Çakmak, 2022). Araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın akademik performansı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrenciler, daha etkili öğrenme stratejileri kullanabilir ve daha iyi performans gösterebilirler. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeleri, güçlü yönlerini keşfetmelerine ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olur. Bu şekilde öğrenciler öğrenme süreçlerinden en iyi şekilde yararlanabilir ve akademik başarılarını en üst düzeye çıkarabilirler (Hindun, Nurwido ve Wicaksono, 2020; Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu 2021; Özçakmak vd., 2021; Özturan-Sağırılı, Baş ve Bekdemir, 2020; Rajabi vd., 2022).

Üstbilişsel farkındalık, öğrenme kapasitesini artırmak için önemli bir unsurdur. Eğitimde, "öğrenmeyi öğrenme" ifadesi son derece önemlidir. Öğrenciler üstbilişsel becerilerini geliştirerek en iyi şekilde nasıl öğreneceklerini düşünürler. Farklı stratejiler geliştirerek öğrenmenin etkinliğini sorgular ve sürekli olarak kendilerine yeni yollar bulurlar (Hıdıroğlu, 2018). Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan bireyler, düşünebilme ve sorgulayabilme yeteneklerinde üstün olup bilgiye kendi başlarına ulaşabilirler (Aydın, 2022). Üstbilişsel yeteneklere sahip olan bireyler, hızlı değişime uyum sağlayarak bilgiyi etkili bir şekilde kullanma ve doğru kararlar alma becerisine sahiptirler. Bu yetenekler, toplumların gereksinim duyduğu nitelikli insan gücüne ulaşabilmelerini sağlar (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Öğrencilere üstbilişsel farkındalık stratejilerinin öğretilmesi, onların öğrenme süreçlerini daha bağımsız ve özerk bir şekilde yönetebilmelerine yardımcı olmaktadır (Kuru ve Çakmak, 2022).

Üstbilişsel farkındalığı yüksek olan kişiler, esnek ve yaratıcı düşünme yeteneklerine sahiptir. Bu bireyler, değişen koşullara kolayca uyum sağlayabilir, ilgi alanlarına ve güçlü yönlerine dayalı olarak çalışmalarını şekillendirebilirler. Etkili öğrenme bilinçli bir süreçtir. Bilinçli bireyler, kendilerini tanımak ve anlamak için gerekli yeteneklere sahip olduklarında eğitimden en iyi şekilde faydalanabilir ve toplumda daha olumlu etkilere sahip olabilirler (Demirci, 2015). Öğrencilerin üstbilişsel yeteneklerini geliştirmek, eğitim kalitesini artırma açısından büyük önem taşır. Bu yetenekler, öğrencilerin, öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları

çözmelerine yardımcı olur (Siswati ve Corebima, 2017). Öğretim kalitesini artırmak ve öğrenme süreçlerindeki engelleri ortadan kaldırmak için, bireylerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin erken dönemlerden itibaren kazandırılması gereklidir (Esmer ve Yorulmaz, 2017).

Öğrencilerin bilinçli öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, onların potansiyelini arttırmak açısından önemlidir. Bu nedenle, üstbilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri ve öğrenme süreçlerini kontrol altında tutmaları sağlanmalıdır (Aydın ve Kılıç-Mocan, 2022). Bu süreçte, öğrencilerin öğrenimlerinden kendilerinin sorumlu olmaları ve bilişsel, duygusal ve motivasyonel kaynaklarını uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, bu farkındalığı teşvik ederek bu süreçte kritik bir rol üstlenirler (Bradea, 2014).

2.1.2.3. Öğretmenlerin Üstbilişsel Farkındalıktaki Rolü

Üstbiliş gelişiminin erken yaşta desteklenmesi, yaşam boyu kullanılabilir hale gelmesi için eğitim sürecinde uygun ortam ve fırsatların sağlanması gereklidir (Kaplan ve Aykut, 2022). Üstbilişsel beceriler, düşünmeyi bilinçli bir şekilde gerçekleştirme ve bilgileri kontrol etme yeteneğini içeren önemli bir özelliktir. Bu becerilerin geliştirilmesi için en uygun ortam okul, en uygun zaman ise ders saatleridir (Özçakmak, vd., 2021).

Eğitim sisteminin en önemli unsurları öğretmenlerdir. Onlar, gelecekteki nesillerin eğitimi ve gelişiminin temelini oluştururlar (Bozbayındır, 2019). Öğretmenlerin, öğrencilere üstbilişsel becerilerin kazandırılmasında örnek olmaları gerekmektedir. Ancak üstbilişsel becerilere sahip olan öğretmenler, bu becerileri öğrencilere aşılayabilir. Bu nedenle, eğitim fakültesinde okuyan geleceğin öğretmenlerinin üstbilişsel becerilerle donatılmış bireyler olması son derece önemlidir (Lee, Teo ve Chai, 2010; Aydın, 2022). Öğretmenlerin üstbiliş farkındalığı, öğrencileri etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri ve onlara uygun bir eğitim süreci sunabilmeleri açısından büyük bir değere sahiptir (Kavas vd., 2023). Üstbilişsel becerilere sahip olmayan bir öğretmenin, üstbilişi destekleyen ve teşvik eden bir öğrenme ortamı yaratması zor olabilir. Bu beceriler, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini izlemesine, değerlendirmesine ve düzenlemesine yardımcı olur,

böylece öğretmenler, öğrencilerine bir model olarak rehberlik edebilir ve onların da üstbilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Kaplan ve Aykut, 2022).

Öğretmenler, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek için derinlemesine düşünme fırsatları sunarak, onların düşünceleri üzerinde daha fazla düşünmelerini ve etkili stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır (Varveris, Saltas ve Tsiantos, 2023). Aynı zamanda, öğretmenler üstbilişsel düşünme sürecini destekleyen önemli modellerdir. Sorgulama, yansıtma, sesli düşünme ve geri bildirim gibi teknikler kullanarak öğrencilerin düşünceleri açığa çıkarır ve daha derin, anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlarlar (Beach vd., 2020). Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin düşünme yeteneklerini geliştirme amacıyla sınıf içi etkinlikler ve düzenli alıştırmalar düzenleyebilir. Öğrencilerin zihinsel aktivitelerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler geliştirebilmeleri, öğretmenin tavrı ve desteği ile doğrudan ilişkilidir (Bozpolat ve Yıldız 2023).

Öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik ederek, bilgiyi yapılandırma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Görev zorluğunu değerlendirme, hedef koyma, öğrenme aktivitelerini kayıt altına alma, öz değerlendirme yapma, kendi kendilerine soru sorma gibi çeşitli aktivitelerin düzenlenmesi, öğrenme deneyimlerinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlar ve öğrendikleri konuları nasıl uygulayabileceklerini gösterir. Bu şekilde öğretmenler, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına ve öğrenimlerinden en iyi şekilde yararlanmalarına katkıda bulunur (Yurdakul, 2004; Bradea, 2014). Ayrıca, öğretmenler, öğrencilere potansiyellerini gerçekleştirebilecek fırsatlar yaratarak üstbilişsel farkındalıklarını arttırabilirler. Örneğin, laboratuvar ortamları öğrencilere somut deneyimler ve etkileşimler sunarak üstbilişsel yeteneklerini geliştirmeye teşvik ederken; proje çalışmaları da öğrencilerin günlük yaşam karşılaştıkları sorunları anlayarak çözüm yolları üretmelerini ve bu çözümleri uygulamalarını destekler. Bu süreç üstbilişsel becerilerin gelişimine önemli katkılarda bulunur (Aydın ve Kılıç-Mocan, 2022).

Öğretmenlerin öğrencilere gerekli becerileri kazandırabilmesi için sadece üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması yeterli değildir. Öğretmenlik mesleği, sürekli yenilenmeyi ve bilgi ile becerilerin güncel tutulmasını gerektiren bir alandır. Bu yaklaşım sayesinde öğretmenler, etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilir ve

öğrencilere daha iyi rehberlik edebilirler (Satıroğlu, 2019). Öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için gerekli olan becerileri geliştirdiklerinden emin olmaları önemlidir. Bu süreç, yaşam boyu öğrenmeyi ve yeni durumlara uyum sağlamayı içermektedir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

Günümüz toplumunda bilgi, teknolojiye paralel olarak sürekli artmakta ve bu durum, insanların hayatları boyunca öğrenmelerini gerekli hale getirmektedir. İnsanların yaşadıkları çağa ayak uydurabilmeleri yalnızca, bu yeni bilgi ve becerileri edinmeleri ile mümkündür. Yaşam boyu öğrenme, ihtiyaç duyulan bu bilgilerin her yaş döneminde öğrenilmesine olanak sağlamak amacıyla ortaya çıkarılmış bir kavramdır (Friesen ve Anderson, 2004; Hinchliffe, 2006). Erdamar (2021), yaşam boyu öğrenme anlayışının 1950’li yıllardan itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığını belirtmektedir. Ayrıca, 1960’ta Montreal’de düzenlenen Uluslararası Yetişkin Eğitimi Toplantısı’nda eğitimin ömür boyu devam etmesi gerektiğinin vurgulandığı ve 1965’te Uluslararası Yetişkin Eğitimi Komitesi görüşmelerinin sonrasında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (1972) tarafından hayat boyu öğrenme ile ilgili çeşitli belgelerin yayımlandığını ifade etmektedir. 1972’de UNESCO tarafından yayımlanan “Faure Raporu” ile hayat boyu öğrenme anlayışının temelleri oluşturulmuş ve bu raporda bu yaklaşımın değerine dikkat çekilmiştir (UNESCO,1972).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin çeşitli öğrenme olanaklarından faydalanarak yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanıyan bir kavramdır (Sönmez, 2007). Bu kavram, bireyin bilgilerini, deneyimlerini ve yeterliliklerini yaşamları boyunca sürekli geliştirilmesini ifade eden bir anlayışla tanımlanmaktadır (Andresen ve Cohen, 1995). Erdamar (2021), yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin kendini ve dünyayı tanıması, çevresindeki güzellikleri keşfetme süreci olarak değerlendirmektedir. Diker-Coşkun ve Demirel (2012) ise hayat boyu öğrenme yaklaşımının; bilgi edinme sürecinin ve öğrenme motivasyonunun herhangi bir zaman ve mekânda gerçekleşebileceğini kabul ettiğini vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, eğitim sisteminin bütün düzeylerinde, ihtiyaç duyulan eğitim imkânlarından yararlanabilme üzerine kurulu bir kavramdır (Bağcı, 2011). Bu kavram, bireylerin dolayısıyla toplumun gelişimi ve sosyal istihdamın sağlanması

amacıyla gerçekleştirilen örgün (formal) öğrenme, yaygın (non-formal) öğrenme ve yaşayarak (informal) öğrenmeleri kapsayan, ömür boyu devam eden eğitim faaliyetlerini içermektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012).

Örgün öğrenme, bireylerin resmi eğitim kurumları içerisinde gerçekleştirilen bilgi edinme süreçlerini tanımlamaktadır. Bu süreç, belirli bir yaş aralığındaki bireyler için benzer seviyedeki öğrencileri hedefleyen özel olarak tasarlanmış programlar aracılığıyla, okul ortamında sistematik bir biçimde yürütülen öğretim faaliyetleridir. Bu eğitim okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğrenim gibi farklı seviyelerdeki akademik programları içermektedir. Yaygın öğrenme, resmi eğitim kurumları dışında gerçekleşen çeşitli yeteneklerin geliştirilmesini hedefleyen planlanmış öğrenme aktivitelerini ifade etmektedir. Bu öğrenme aktiviteleri esnek bir yapıya sahiptir. Yaygın öğrenmede bireyler, kendi istekleri doğrultusunda ve ilgi alanlarına göre seçtikleri programlara katılırlar. Yaşayarak öğrenme ise, bireylerin deneyim yoluyla bilgi edinmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan, planlanmadan bağımsız bir şekilde gerçekleşen bir öğrenme yaklaşımıdır (Şimşek, 2020).

Yaşam boyu öğrenme anlayışına göre bireylerin yaşı önemli değildir çünkü eğitimi dar bir çevreye yerleştirmeyiz, öğrenmenin yaşamın her aşamasında önemli olduğunu vurgular. Bu anlayışa göre, insanlar yalnızca okul çağlarında değil, yaşamları boyunca öğrenmeye devam etmelidir (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012). Öğrenme süreci, bireyin doğumuyla birlikte çevresel etmenlerin etkisiyle başlar ve gelişim aşamalarına göre farklı biçimlerde sıralanır. Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde aile ve sosyal çevre etkili olurken, okul çağında bu süreç örgün bir yapı kazanır. Okul çağı ile başlayan örgün eğitim, okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite gibi çeşitli aşamalardan geçer; bazen lisansüstü çalışmalarla devam eder. Bu aşamaların ardından yapılandırılmış bir plan ve programın ötesinde gerçekleşen yaygın eğitime evrilir. Öğrenme süreci, deneyimleyerek öğrenme ile zenginleşir. Bireyler gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla bilgi edinir ve kazanımlarını pekiştirir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme, her yaştaki bireyi öğrenen olarak kabul etmekte ve öğrenmeyi hayat boyunca sürdürmeyi amaçlamaktadır (Kurt, Cevher ve Arslan, 2019).

Bu tanım ve yorumlar, yaşam boyu öğrenmenin bireyler için önemli bir kavram olduğunu ve yaşamlarının çeşitli dönemlerinde bilgi ve beceri edinme

süreçlerini nasıl desteklediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bireylerin kendilerini gerçekleştirme yollarında yaşam boyu öğrenime olan ihtiyaçları giderek daha belirgin hale gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerileri, bireylerin bu süreçten en etkili şekilde faydalanabilmesi için hayati bir öneme sahiptir (Kesici, 2023).

2.1.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir olması için, şüphesiz ki yaşam boyu öğrenme yetilerine sahip bireylerin bulunması gerekir. Yaşam boyu öğrenme becerileri, çeşitli disiplinlerden etkilenecek geniş bir yelpazede şekillenmektedir. Bilişsel, duygusal ve motor becerilerde ileri düzeyde gelişim gösteren bu yetkinlikler, aynı zamanda sosyal, politik ve felsefi görüşlerin yoğun etkisi altında şekillenmiştir (Akkuş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin sürekli gelişimini desteklemek amacıyla sekiz ana beceri alanını kapsamaktadır. Bu alanlar aşağıda sıralanmıştır:

1. **Anadilde Etkili İletişim:** Bu beceri, bireylerin kendi ana dillerini doğru ve etkili şekilde kullanabilme kapasitesini ifade eder. Dilin yazılı ve sözlü formlarında kendini ifade etme, düşüncelerini ve bilgileri açık ve etkili biçimde aktarma ve karşılıklı iletişimde bulunma becerilerini kapsar.
2. **Yabancı Dilde İletişim Yeteneği:** Bireylerin anadilinden farklı bir dilde sözlü ve yazılı olarak etkili ve doğru bir şekilde iletişim kurma kapasitesini ifade eder. Bunun yanı sıra, yabancı bir dilde çeşitli metinleri okuyup yorumlayabilme becerisini içerir.
3. **Bilim ve Teknolojik Temel Yetkinlikler:** Bu alan, bireylerin matematiksel ve bilimsel kavramları anlama yeteneğini, ayrıca teknolojik araçları ve yöntemleri etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade eder.
4. **Dijital Beceriler:** Bireylerin dijital teknolojileri, araçları ve medyayı bilinçli bir şekilde kullanabilme kapasitelerini ifade eder. Ayrıca bilgiye erişim, bilgiyi kullanma, dijital içerik üretimi, güvenlik ve gizlilik konularında farkındalığı da kapsamaktadır.

5. **Öğrenmeyi Öğrenme Yeteneği:** Bu beceri, bireylerin ve grupların öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönetme ve düzenleme kabiliyetlerini kapsar. Zaman ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme, öğrenme ihtiyaçlarının ve sürecinin bilincinde olma, öğrenme fırsatlarını tanıyıp engelleri aşabilme becerilerini içerir. Bu da bireylerin kendi öğrenmelerini sürekli olarak geliştirmelerini ve kararlılık göstermelerini sağlar.
6. **Toplumsal ve Vatandaşlık Becerileri:** Bu alandaki toplumsal beceriler, bireylerin sosyal ve iş yaşamında etkin bir biçimde yer alırken, giderek çeşitlenen toplumlara yapıcı katkılar sunmalarına ve olası anlaşmazlıkları çözebilmelerine yardımcı olur. Vatandaşlık yeteneği ise, bireylerin sosyal ve siyasi yapıları anlama kapasitelerini geliştirerek, bu yapılar içinde etkin ve katılımcı bir rol üstlenmelerini sağlar.
7. **Girişimci Yetenekler:** Girişimcilik yeteneği, bireylerin düşüncelerini pratik uygulamalara dönüştürme kapasitelerini belirtir. Yaratıcılığı, yenilikçi düşüncüyü ve risk alma eğilimini barındıran bu yetenek hem ekonomik kalkınma hem de bireylerin kişisel kariyer gelişimi açısından önemlidir. Girişimcilik, bireylerin iş alanındaki fikirlerini gerçekleştirme ve yeni iş alanları yaratma kabiliyetini geliştirmektedir.
8. **Kültürel anlayış ve İfade Becerileri:** Bu kavram, bireylerin kendilerini sanatsal ve edebi formda ifade edebilme yeteneğini kapsar. Aynı zamanda yenilikçi düşünceler üretebilme kapasitesini de içerir. Bu beceriler, bireylerin duygusal ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda kültürel kimliğin derinlemesine anlaşılmasını ve ifade edilmesini kolaylaştırır (Adams 2007; Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Yaşam boyu öğrenme becerileri, sürekli öğrenen bireylerin sahip olması gereken özelliklere dair önemli bir rehberlik sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramının anlaşılması, bireylerin sürekli öğrenme süreçlerinde hangi özellikleri taşıması gerektiğini belirlemektedir. Alanyazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenen kişilerin aşağıdaki temel özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir (Knapper ve Cropley, 2000; Adams, 2007; Gününç, Odabaşı ve Kuzu, 2012):

1. Sürekli öğrenme anlayışını benimseyen kişiler, bilgi edinmeye, kendilerini geliştirmeye ve yeni deneyimler kazanmaya isteklidirler,
2. Bu bireyler, öğrenme sürecinde kararlılıkla ve azimle ilerleme sağlayabilmektedirler,
3. Sürekli öğrenen bireyler, bilgiye ulaşmak için doğru kaynakları seçebilme ve bu kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğine sahiptirler,
4. Öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde planlama, izleme ve değerlendirebilme yeteneğine sahiptirler,
5. Bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptirler,
6. Sürekli öğrenen bireyler, bilgi paylaşımında ve iş birliğinde etkin bir iletişim kurma yeteneğine sahiptirler.

Alanyazın incelendiğinde bu özelliklerin gelişiminde farklı kavramların etkili olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle zihinsel ve duygusal süreçlerle bağlantılı olarak motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi kavramlar dikkate değer bir önem arz etmektedir (Kılıç, 2015).

Motivasyon, bireylerin belirledikleri hedeflerine ulaşma ve çeşitli eylemleri gerçekleştirme yönünde sergiledikleri içsel veya dışsal itici güçlerini ifade eden bir kavramdır. Bu çerçevede, motivasyonun bireylerin öğrenme süreçlerine katılımını arttırması ve öğrenmenin devamlılığını sağlaması açısından önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Motivasyon, bireylerin öğrenmeye olan ilgisini arttırarak, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan içsel enerjiyi sağlar (Akbaba, 2006). Yaşam boyu öğrenme sürecinde, bireylerin motivasyon seviyelerinin yüksek olması, sürekli gelişim ve öğrenme için gereklidir (Gününç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Motivasyonu yüksek olan bireyler, öğrenme konusunda daha tutkulu olmakta ve bu durum, onların yeni bilgi edinme konusunda sürekli bir arayış içinde olmalarını sağlamaktadır (Kaan-Ulutaş ve Akyol, 2023).

Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen bir diğer kavram olan sebat, bir söze veya karara sadık kalarak, bir işi baştan sona sürdürme ve zorluklar karşısında direnç gösterme anlamını taşımaktadır (TDK, 2024). Sebat, bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında dayanıklılık sergilemelerini ve öğrenme hedeflerinden sapmamalarını sağlama yönünden motivasyon ile yakın ilişkilidir (Duckworth vd.,

2007). Sebatkar bireyler, öğrenme sürecindeki aksaklıklar ve başarısızlıklarla başa çıkmada daha yetkin olabilmekte; bu durum, onların sürekli gelişimlerini ve öğrenimlerini sürdürmelerine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla sebat, bireylerin öğrenme süreçlerinde istikrar sağlamalarına ve sürekli öğrenmeye devam etmelerine yardımcı olmaktadır (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012).

Merak, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine yönelik yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Akkoyunlu 2008). Meraklı bireyler, öğrenme süreçlerinde daha aktif bir katılım sergilemekte ve yeni bilgi edinme konusundaki hevesleri sayesinde öğrenmeye dair daha olumlu bir tutum geliştirmektedir. Bu durum, aynı zamanda bireylerin daha geniş bir bilgi birikimine sahip olmalarına olanak tanımaktadır. Merak, bireylerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırarak, onları sürekli olarak yeni bilgiler edinmeye teşvik eder. Dolayısıyla, yaşam boyu öğrenme sürecinde bireylerin gelişimi ve öğrenmeye olan bağlılıkları açısından merakın önemi tartışmasızdır (Singh ve Manjaly, 2022).

Öğrenmeyi düzenleme becerisi, kişilerin öğrenme deneyimlerini daha verimli biçimde kontrol etmelerine ve kendi kendine öğrenme alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu beceri, bireylerin karşılaştıkları öğrenme zorluklarını aşabilmelerini sağlarken aynı zamanda, öğrenmeye devam etme motivasyonunu da arttırır (Pintrich, 2004). Özellikle bireylerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmeleri, onları daha bağımsız ve etkili öğrenenler haline getirerek, yaşam boyu öğrenmeye olan bağlılıklarını pekiştirmektedir (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012).

Bu çerçevede, motivasyon, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme becerisi gibi temel kavramların yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini anlamak, bu öğrenme sürecinin neden bu kadar önemli olduğunu kavramak açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.1.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Geçmişten günümüze, yaşam boyu öğrenme kavramı giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu artışın nedeni, çağımızda bilginin giderek karmaşıklaşması ve sürekli değişen ve gelişen bir dünya düzeninde ayakta kalabilmek için bilgiye duyulan ihtiyacın artmasıdır (Aksoy, 2013). Bilimsel ve teknolojik alandaki hızlı

gelişmeler, insanların ömürleri boyunca sayısız yenilikle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu yeniliklerin meydana gelme süreci, bireyin yaşamıyla kıyaslandığında daha kısadır (Karakış ve Demirtaş 2022). Yaşam boyu öğrenme, hızla değişen dünya koşullarında, bireylere bilgi ve becerilerini sürekli geliştirebilme, yeniliklere ayak uydurabilme ve kişisel potansiyellerini gerçekleştirebilme konusunda fırsat sunmaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan 2012). Bu süreç bireylerin sadece akademik bilgilerle değil aynı zamanda günlük yaşamda karşılaşabilecekleri pratik bilgilerle de donanmasını sağlamaktadır. Bu süreçte, bireyler bilgiye ulaşmanın çeşitli yollarını öğrenir ve edindikleri bilgileri karar alma süreçlerinde verimli bir şekilde kullanabilme becerisi kazanırlar (Tachie- Donkor ve Ezema, 2023).

Yaşam boyu öğrenme yetilerinin insanlara aktarılması, toplumun ve kişilerin devamlı gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Selvi, 2011). Sürekli öğrenme yaklaşımını benimseyen kişiler, kendi yeteneklerini ve sınırlarını tanır, bu yeteneklerini farklı alanlardan elde ettikleri bilgiler ve kazandıkları beceriler aracılığıyla geliştirebilirler (Yaman ve Yazar 2015). Ayrıca, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları bağımsız bir şekilde yönetebilir, sürekli değişen teknolojik durumlara kolaylıkla ayak uydurabilir, etkili iletişim kurabilirler. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler genellikle daha yüksek bir özgüven seviyesine ulaşır ve bu durum yeni bilgi ve deneyimlere açık olmalarını teşvik eder. Bu bireyler açık fikirli bir tutum sergileyerek farklı bakış açılarına duyarlılık geliştirirler. Ayrıca, bu yetkinlikleri taşıyan kişiler bilgiye dayalı ve katılımcı bir toplum oluşturmada da katkıda bulunurlar. Dolayısıyla, bireyler sosyal ve kültürel açıdan zengin bir yaşam sürme olanağına sahip olurlar (Lee, 2008; Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme, bireylere kariyer yollarını çeşitlendirme ve genişletme imkânı sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyler, iş yaşamında yeni yetenekler edinebilir, değişen iş ihtiyaçlarına ayak uydurabilir, mevcut bilgilerini güçlendirebilir, kariyer ilerlemesini hızlandırabilir (Erdamar, 2021). Teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlerin hızlandığı günümüz dünyasında, sürekli öğrenme önemli bir rekabet avantajı sağlamaktadır. İş yaşamında bireylerin niteliklerini arttırmak amacıyla sürekli eğitim almaları kaçınılmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bir ülkenin insan kaynaklarını güçlendirmesi, ekonomisini canlandırması ve iş gücünün daha yetkin hale gelmesine katkıda bulunması açısından hayati bir öneme sahiptir (Aksoy, 2013).

Öğrenme sadece okul ortamında değil yaşamın her alanında devam etmektedir ve kazanılan bilgiler zamanla değişmektedir. Bu sebeple yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin erken yaşlardan başlayarak bireylere kazandırılması gerektiği açıktır. Bu ise etkili bir eğitim dolayısıyla öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirilebilmektedir. Bu önemli görevde, öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Yılmaz, 2016). Bireylere yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin aktarılabilmesi amacıyla, bu yetkinlikleri taşıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler, yaşam boyu öğrenme yetenekleriyle donatıldıklarında, öğrencilerine öğrenmenin sürekli ve dinamik bir süreç olduğunu etkili bir şekilde aktarabilmektedirler (Gödeneli, 2023).

2.1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen Roller

Öğretmenler, geleceği şekillendirecek öğrencilerin yetişmesinde önemli bir role sahiptir (Demirel, 2012). Öğrencilerin okul hayatında en çok etkileşimde buldukları ve örnek aldıkları kişiler öğretmenleridir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015). Bir toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına ve onların başarılarına bağlıdır. Öğretmenler, bireyi ve toplumu etkileme gücüne sahip olup, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme, devletin eğitim politikalarını uygulama ve bireylerin yeteneklerini geliştirme gibi önemli sorumluluklar üstlenmektedir (Ünsal, 2021). Eğitim sistemi içindeki etkileri göz önüne alındığında, öğretmenlerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarındaki önemi açıktır.

Öğrencilerin, içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, değişmekte olan toplumsal yapılara uyum sağlayabilmesi için öğretmenlerin öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olmaları gerekmektedir. Böylece öğrencilere öncülük edebileceklerdir (Demir vd., 2022). Günümüzde öğretmenlerin rollerinde önemli değişiklikler gözlemlenmektedir. Öğretmenler artık sadece bilgi aktaran değil, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan, bilgiye ulaşma, araştırma ve üretme süreçlerinde yol gösteren birer rehber konumundadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeleri takip eden ve bu teknolojileri sınıf ortamında etkili şekilde kullanabilen öğretmenler, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi benimsemektedir. Bu öğretmenler hem mesleki gelişimlerini sürekli yenileyen hem de öğrencilerine bu tutumu aşıl原因an bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Sapieva vd., 2023). Öğretmenler, gelişim ve

yeniliklere açık olmalı, kendilerini sürekli yenileme gerekliliğini benimsemeli ve yaşamı boyunca öğrenmeye yönelik bir eğilim göstermelidir gereklidir (Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, 2022). Bu çerçevede, yaşam boyu öğrenen bir birey olarak araştırma yapmalı ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, bu süreç, öğretmenlik mesleği süresince kesintisiz bir biçimde devam etmelidir (Şahin, 2006). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminde olmaları hem kendi profesyonel gelişimleri hem de öğretim sorumluluklarını gözden geçirip öğrencilerine daha iyi bir rol model olmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Pilli, Sönmezler ve Göktaş, 2019; Yalçın-İncik 2020).

Öğretmenler yaşam boyu öğrenme sürecine olan inançları doğrultusunda sürekli olarak yeni bilgiler edinme ve deneyim kazanma arzusu taşımaktadırlar. Bu süreçte kitap okuma, eğitim seminerlerine katılma, akademik konferanslar düzenleme ve teknolojik gelişmeleri takip etme gibi çeşitli öğrenme yöntemlerini benimsemektedirler. Örneğin, bir öğretmen katıldığı bir seminerde, farklı öğretim stillerini öğrenip sınıfta uygulamalı örnekler deneyebilir. Bu tutum, öğrencilerine de örnek teşkil eder ve onların yaşam boyu öğrenme motivasyonlarını artırır (Akın vd., 2023).

Sürekli yenilenme ve öğrenme, öğretmenlerin sınıf içindeki uyguladıkları öğretim yöntemlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler, çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmekte ve bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlamakta dolayısıyla, öğrendiklerini daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır (Durgut ve Güzel, 2020). Öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek rehberlik ve danışmanlık rollerini üstlenmeleri, yaşam boyu öğrenme kültürünün temelini oluşturmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini tanımlama becerisi kazandırarak, bağımsızlık duygularını pekiştirmekte ve öğrenmelerinde bireysel sorumluluk almalarını teşvik etmektedir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Örneğin, öğretmenler çevre bilincini arttırmak amacıyla bir sürdürülebilirlik projesi başlatabilirler. Öğrencileri küçük gruplara ayırarak, kendi çevrelerinin sorunlarını belirlemelerini ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirmelerini isteyebilirler. Bu süreçte öğretmen rehberlik yaparak kaynaklar önerir

ve öğrencilere araştırma becerilerini öğretirken, aynı zamanda iş birliği, iletişim ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar.

Öğretmenlerin öğrencilere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırmadaki rolleri, okul dışı öğrenme fırsatlarını da kapsamaktadır. Okul dışı öğrenme, öğrencilerin doğal yaşam alanlarında gerçekleşen eğitimsel etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür öğrenme deneyimleri, öğrencilere öğrenimlerini günlük yaşamlarıyla doğrudan ilişkilendirme fırsatı sunmaktadır (Sözer ve Oral, 2016). Örneğin, bir fen bilgisi öğretmeni öğrencilerini bilim merkezi veya müzeye götürerek burada sergileri incelemelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin, öğrenmenin yalnızca sınıf ortamında değil, aynı zamanda günlük yaşamda da gerçekleşebileceğini vurgulamaları gereken temel bir role sahip oldukları açıktır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını tanıtmaları, geziler düzenlemeleri öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yetilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlamakta ve bu süreçte öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Ustabulut, 2021).

Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrencilerin bu süreçteki ilgilerini ve bağlılıklarını artırarak, onların sürekli gelişen dünyada bilinçli ve donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri ve öğrenmeye açık tutum sergilemeleri, öğrencilere öğrenmenin bir yaşam biçimi olarak benimsenmesi gerektiğini öğretmekte ve bu doğrultuda ve onları yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmektedir (Yaman ve Yazar, 2015).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin, araştırma sorularıyla uyumlu yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

2.2.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Trixa ve Kaspar (2024) tarafından yürütülen 371 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşen “Dijital çağda bilgi okuryazarlığı: bilgi kaynakları, değerlendirme stratejileri ve hizmet öncesi öğretmenlerin algılanan öğretim yeterlilikleri” konulu nicel araştırmada, Almanya’daki öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma ve değerlendirme konusundaki yetkinliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarına erişim şekillerini, bu kaynakları nasıl değerlendirdiklerini ve bu becerilerin eğitimdeki rolünü analiz etmek hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgiyi değerlendirme becerilerinde çeşitli eksikliklere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgiye erişim ve değerlendirme süreçlerinde genellikle yüzeysel yaklaşımlar sergilediği, özellikle çevrimiçi kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken sınırlı sayıda kriterle yetindiği görülmüştür. Bu durum, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için daha kapsamlı eğitime ihtiyaç duyulduğunu işaret etmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının bilgi değerlendirme becerilerindeki öz-yeterliliklerinin, bilgi okuryazarlığı öğretimindeki yeterlilik algılarıyla güçlü bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Özellikle bilgi değerlendirme sürecinde kendilerini yeterli gören öğretmen adaylarının, kaynakları kullanma ve bu becerileri öğrencilerine aktarma noktasında daha fazla özgüven taşıdıkları saptanmıştır.

Tran (2022) tarafından gerçekleştirilen 15 ortaöğretim öğretmenin katılımı olduğu “Ortaöğretim öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine ve sınıf içi öğretimlerine ilişkin algıları” konulu nitel çalışmada, Güney Kaliforniya’da bulunan Franklin lisesinde çalışan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığına dair anlayışları, öğrencileri nasıl eğittikleri ve sınıf içi öğretimlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Yapılan çalışma, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı kavramını, bilgileri keşfetme ve bunların doğruluğunu değerlendirme, sorgulayıcı bir okuma yaklaşımı, öğrenme süreçleri ve fikirlerini dile getirirken bilgidan yararlanma şeklinde tanımladıklarını belirlemiştir. Ancak, araştırmaya katılan 15 öğretmenin tanımları arasında belirgin farklılıklar gözlemlenmiş, bu da öğretmenlerin bilgi okuryazarlığına dair çeşitli tanımlara sahip olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin

öğrencilere genellikle Google gibi kolayca erişilebilir platformlar aracılığıyla bilgi arama ve URL veya yazar gibi unsurları kontrol ederek bilginin güvenilirliğini değerlendirme yöntemlerini öğretme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğrenciler tarafından kullanılabilen Google, Google Scholar ve EBSCO Host gibi araçlarla web üzerinden arama öğretilmesinin de kritik bir öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, pek çok öğretmenin öğretim teknikleri açısından grafik organizatörlerinin bilgi toplama süreçlerini destekleyerek bilgi okuryazarlığı yeteneklerini geliştirmede son derecede etkili ve verimli olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öğretiminde etkili buldukları başka bir yöntemin, öğrencilere istenilen davranışları modelleme stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma yeteneklerini geliştirme konusuna verdikleri önemin belirgin olduğunu ortaya koymuştur.

De-Vera ve Valencerina (2022) tarafından 777 öğretmen adayının katılımcı olduğu “Yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri” konulu çalışmanın amacı, Pangasinan bölgesindeki yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgiye erişim ve değerlendirme becerilerini ve bu yeterlilikleri şekillendiren faktörleri tespit etmektir. Çalışma öğretmen adaylarının çoğunun 21-23 yaş aralığında ve kadın olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının evde en sık kullandıkları bilgi kaynaklarının Google olduğu ve bu platformun bilgi edinmede yüksek kullanım alanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Basılı kaynaklar arasında en çok sözlük, ders kitabı ve İncil kullanılmıştır. Almanak ve eş anlamlılar sözlüğü gibi kaynaklar ise en az kullanılanlar arasındadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilgi okuryazarlığı yetkinliklerini oldukça iyi derecede edinmiş olarak işaretlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri ile kaynak kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına daha fazla kaynak kullanma fırsatı sunulması okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi vurgulanmıştır.

Wu vd., (2022) tarafından yapılan 1286 ilk ve ortaokulundan 9909 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen “Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini geliştirme yeterlilikleri ile ilişkili faktörler bilgi okuryazarlığı: Çok düzeyli bir yaklaşım” başlıklı nicel araştırma, 21. yüzyılın öğretmenleri için artan bir öneme

sahip olan öğrencilerin bilgi okuryazarlığını artırma kabiliyetlerini geliştiren unsurları ve bu kabiliyetlerin desteklenme yollarını keşfetmeyi hedeflemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin demografik özelliklerinin öğrencilerin bilgi okuryazarlığını geliştirme yetileri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin bilgiye erişim, yönetim ve etik konularındaki yetkinliklerinin bu yetenekleri önemli ölçüde güçlendirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin teknoloji ve bilgi kaynaklarından algıladıkları faydanın, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı geliştirme yeteneklerini pozitif yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Araştırmada, okulun konumunun öğretmenlerin bu yetenekleri üzerinde belirgin bir etkisi olmamakla birlikte, okul türünün önemli bir faktör olduğunu vurgulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine kıyasla öğrencilerin bilgi okuryazarlığını daha etkili bir şekilde geliştirdikleri saptanmıştır. Öğretimde kullanılan bilgisayarların bu yetenekler üzerinde belirgin bir etkisi olmamasına rağmen, öğretim kaynakları ve internet altyapısının, öğretmenlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığını geliştirme yetenekleri ile önemli ilişkiler içerdiği tespit edilmiştir.

O.E. Afolabi, O.E. Afolabi ve Aragbaye (2022) gerçekleştirdiği, 238 ortaokul öğretmenin yer aldığı, “Ijebu-ode yerel yönetimi, Ogun eyaleti’ndeki seçilmiş ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerileri, öz-yeterlilik algıları ve bilgi kaynaklarının kullanımı” konulu nicel çalışmada öğretmenlerin bilgi kaynaklarına erişimde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu kaynakları kullanma kapasitelerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin edindiği başlıca bilgi okur yazarlığı yetkinliklerinin; elektronik kaynakların etkin biçimde kullanabilme, internet tabanlı arama motorlarından faydalanabilme, basılı materyaller gibi çeşitli kaynak türlerinden yararlanabilme, bilgi gereksinimlerini doğru belirleyebilme ve gereken en uygun bilgiyi seçebilme yetilerini kapsadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bilgi edinmede en çok başvurduğu kaynaklar arasında referans kitapları, internet erişimi ve çevrim içi materyaller, ders kitapları, tez çalışmaları, projeler, akademik dergiler, konferans yazıları ve gazeteler olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler, öğretmenler arasında öz yeterlilik düzeyinin düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan çalışmada, öğretmenlerin bilgiyi arama, bilgiye ulaşma, bilginin doğruluğunu sorgulama, bilgiyi organize etme, çözümlenme, yorumlama ve değerlendirme yetilerinin bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmalarını desteklediği belirlenmiştir.

Thomas'ın (2021) gerçekleştirdiği 246 öğretmen adayının yer aldığı "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin bir çalışma" başlıklı nicel makalede öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini cinsiyet, bilgisayar eğitimi, web erişimi, akademik çalışma düzeyi ve bilgi arama davranışındaki etik farkındalık boyutlarında incelemek hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, genel bilgi okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bilgisayar eğitimi almış olan öğretmen adayları ile bu eğitimi almamış olanlar arasında bilgi okuryazarlığı puanlarına ilişkin istatistiksel bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık, internet erişim imkânına sahip öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı seviyelerinin daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik düzeyi yüksek olanların bilgi okuryazarlığı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bilgi arama davranışındaki etik farkındalığın genel bilgi okuryazarlığı ile pozitif bir ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur.

Nierenberg ve Dahl (2023) tarafından yapılan "Bilgi okuryazarlığı yeteneği ve bu yeteneğin metabilşi: ilgi, cinsiyet ve eğitim düzeyi ile ilişkileri üzerine yükseköğrenim öğrencilerine yönelik kesitsel bir çalışma" başlıklı nicel araştırmaya toplamda 760 öğrenci katılmıştır. Katılımcı grubunun, birinci sınıf lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmada, yükseköğrenim öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilere yönelik metabilşsel farkındalıklarının cinsiyet, ilgi düzeyi ve eğitim seviyesi gibi değişkenlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunun anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrenim düzeyi arttıkça geliştiği bulunmuştur. Özellikle doktora düzeyindeki öğrencilerin, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine kıyasla bilgi okuryazarlığı testinde daha doğru tahminlerde buldukları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrenim seviyesi arttıkça bilgi okuryazarlığı becerilerinin ve bu becerilere yönelik metabilşsel farkındalıkların artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, katılımcıların bilgi okuryazarı olma ilgisi ile bu becerileri geliştirme çabası arasında güçlü bir ilişki bulunurken, algıladıkları beceri ihtiyacı ile çaba arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyet açısından, lisans seviyesindeki erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlığı tahminlerinde kadınlardan daha doğru oldukları, ancak yükseköğrenim seviyesi arttıkça bu farkın azaldığı saptanmıştır.

Liu ve Jih-Lian (2016) tarafından yapılan 276 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ve okul etkinliği üzerindeki etkileri” konulu nicel araştırmada, bu üç değişkenin birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu, yaşam boyu öğrenmenin okul etkinliği ile pozitif bir bağlantı gösterdiğini ve bilgi okuryazarlığının da okul etkinliğiyle anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, 21. yüzyılın bilgi teknolojilerinin ön planda olduğu bu çağda, yöneticilerin öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye öncelik vermesi gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve daha verimli sınıf ortamları oluşturmak için becerilerini arttırmalarını sağlamak amacıyla düzenli hizmet içi eğitimlerin yapılması gerekmektedir.

Feng ve Ha (2016) tarafından yapılan 276 öğretmen adayının katılımcı olduğu “Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme ve okul etkinliği üzerindeki etkileri” konulu nicel araştırma öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenme süreçlerine ve okul etkinliğine olan etkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve bu becerilerin okul etkinliği üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme becerileri sayesinde öğretmenlerin mesleki performansının ve okulların genel başarısının arttığı belirlenmiştir. Bu ilişkilerin, bilgi çağındaki eğitim süreçlerinde öğretmenlerin rollerini güçlendirdiği ve eğitim kalitesini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.1.2. Üstbilişsel Farkındalık Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Hasan ve Vijayarani'nin (2022) 63 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği “Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalığı” konulu nicel araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerinin ölçülmesi ve farklı demografik özelliklerin bu farkındalık üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adayları arasında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun orta seviyede üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu, daha az sayıda

adayın ise yüksek veya düşük farkındalık seviyelerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, her iki cinsiyetten öğretmen adaylarının benzer seviyede üstbiliş farkındalık sergilediğini ortaya koymuştur.

Jaleel ve Premachandran (2016) tarafından yapılan, Kottayam bölgesindeki 180 öğrencinin katılımcı olduğu, “ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları üzerine bir çalışma” konulu araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, yerleşim yeri ve okul yönetim türü gibi değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyet, yerleşim yeri ve yönetim türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını harekete geçiren ve geliştiren modern eğitim stratejileri ve öğrenme faaliyetlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Bradea (2014) tarafından yapılan, 100 ortaokul öğretmeni ve 71 ortaokul öğrencisinin katılımcı olduğu “öğretimde üstbilişin rolü” başlıklı çalışmada karma araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin üstbilişsel stratejilere ilişkin farkındalıklarını incelemek ve bu stratejileri eğitim sürecinde nasıl uyguladıklarını araştırmak hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun öğretim etkinliklerinde üstbilişsel bilgiyi kullandıkları belirlenmiştir. Sadece %2,98’lik bir kesim bu durumu önemsemediklerini ifade etmiştir. Ancak; yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerde üstbilişsel becerileri geliştirmeye çok az katkıda buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı Romanya’da hala yaygın olan yoğun öğretim programını bu duruma neden olarak göstermiştir. Daha hızlı bir öğretim temposuna zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarında ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme sürecinde herhangi bir gelişim kaydetmediklerini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin üstbilişsel beceriler geliştirme konusunda daha fazla destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını işaret etmiştir.

Lee, Teo ve Chai (2010)’un 254 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği “Öğretmen adaylarının kendi düşünme süreçlerine yönelik farkındalık ve bu süreçleri düzenleme becerilerinin profillenmesi: Bir Asya ülkesinden kanıtlar” konulu nicel araştırmada öğretmen adaylarının kendi düşünme

süreçlerini fark etme ve yönetme düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Özellikle, üstbilişsel farkındalık olarak bilinen bu becerilerin cinsiyet, eğitim seviyesi ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının düşünme süreçlerine yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak öğretim deneyimine sahip bireylerin bu konuda daha yüksek seviyelerde farkındalık sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim düzeyinin farkındalık üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu, yalnızca değerlendirme alanında mezunların daha başarılı performans sergilediklerinin ortaya konduğu belirlenmiştir.

Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, (2022)' nin gerçekleştirdiği araştırma, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve üstbilişsel becerilerini destekleyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin uygulandığı çalışmada 231 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Ayrıca öğretmen eğitimcileri tarafından hazırlanan 72 ders programı incelenmiştir. Sonrasında, nitel bölümde, öğretmen eğitimcilerinin gerçekleştirdiği toplam 14 değerlendirme görevinin analizi yapılmış ve 8 öğretmen adayı ile kapsamlı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, uygulamalı değerlendirme görevleri, öğretim programı ve değerlendirme uyumlaştırılması, motivasyon ve azim desteği olmak üzere üç temel bileşeni öne çıkmıştır. Öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte uygulamalarını sağlayan değerlendirme görevleri, onların motivasyonunu ve kararlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretim programının, öğretmen eğitimcileri tarafından yapılan değerlendirme görevleri ile uyumlu hale getirilmesi, adayların üst düzey düşünme ve planlama becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine bağlılıklarını güçlendirmek için motivasyon ve kararlılıklarının desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Balashov, Pasicichnyk ve Kalamazh (2021) tarafından yapılan, Ostroh Akademisi Ulusal Üniversitesi'nde eğitim gören, tüm sınıf seviyelerinden, bölüm farkı dikkate alınmaksızın, 76 öğrencinin katılımcı olduğu (16 erkek ve 62 kadın) çalışma, Yüksek Öğretim Kurumu (HEI) öğrencilerinin metabilşsel farkındalığı ve akademik öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, bu iki kavramın öğrenme süreçlerindeki etkileri incelenmiş ve öğrenci başarıları üzerindeki rolü değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek düzeyde

metabilişsel farkındalığı olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmiş olduğu ve bu etkinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı saptanmıştır. Ayrıca, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin daha otonom bir şekilde öğrenme aktivitelerini yürüttükleri, metabilişsel bilgi ve becerilerini geliştirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır

Abdelrahman (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ajman Üniversitesi Kitle İletişim ve Beşeri Bilimler Fakültesinde sosyoloji alanında eğitim gören 200 öğrenci bu araştırmaya katılım göstermiştir. Bu katılımcıların 60'ının erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, metabilişsel farkındalık ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada yapısal eşitlik modellemesi yöntemi olan PLS-SEM (Partial Least Squares Structural Equation Modeling) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kadınların meta bilişsel bilgi açısından, erkeklerden belirgin biçimde daha yüksek seviyelere sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın katılımcılar, akademik dışsal motivasyon düzeylerini erkeklerden daha yüksek olarak bildirmiştir. Öğrencilerin akademik performansı, akademik motivasyonları, içsel motivasyonları ve dışsal motivasyonları arasında anlamlı ilişkiler sergilemiştir. Bunun yanı sıra, meta bilişsel farkındalığın öğrenme süreçlerinde başarıya önemli katkılarda bulunduğu ve akademik performansın değerlendirilmesi için etkili bir araç olarak işlev gördüğü sonucuna varılmıştır.

Denke, Jarson ve Sinno (2020) tarafından 129 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen “Görünmezi görünür kılmak: Yapılandırmacı bir etkinlik ile bilgi okuryazarlığı ve üstbilişi geliştirme” konulu deneysel çalışma, bilgi okuryazarlığı ve üstbiliş arasındaki bağlantıyı incelemeyi ve bu iki becerinin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından daha etkili bir şekilde kavranmasını sağlamayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin bilgi değerlendirme yeteneklerinin, üstbilişsel farkındalıklarının ve eleştirel düşünme becerilerinin gözle görülür şekilde geliştiğini ortaya koymuştur. Özellikle rehberli çalışma kağıtları ve yapılandırmacı etkinlikler, öğrencilerin bilgiye eleştirel bakış açısı geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde gözden geçirmelerine destek olmuştur. Bunun yanı sıra, bilgi okuryazarlığı ile üstbilişsel farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma, bu iki becerinin bir arada ele alındığında öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirdiğini ve öğrencilerin hem bilgiye eleştirel

yaklaşmalarını hem de kendi düşünme ve öğrenme yöntemlerini daha iyi kavramalarını sağladığını göstermiştir.

Gogh ve Kovari (2018) tarafından yapılan ve çeşitli mesleki programlar sunan, Kossuth Lajos ikili dilli teknoloji lisesinde öğrenim gören 144 öğrencinin katılımcı olduğu “Meta biliş ve Hayat boyu öğrenme” konulu nicel araştırmada, öğrencilerin meta bilişsel düşünme becerileri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin bu iki alanla ilgili tutumları, düşünceleri ve stratejileri değerlendirilmektedir. Araştırma, özellikle meta bilişin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini ve hayat boyu öğrenmenin önemini ele almaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların kendi hedeflerini yapmayı öğrendikleri ve bunu kendi sorumluluklarında yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu bilgi arama konusunda zorluk çektiklerini bildirmiştir. Ayrıca araştırma bulguları öğrencilerin büyük bir kısmının kendi başına öğrenmenin farkında olduklarını ve bu süreci sorumluluk olarak benimsediklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğunluğu, karşılaştıkları sorunları ertelemektense en kısa sürece çözmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenciler endişe etmenin problem çözmeye bir katkı sağlamadığına inanmaktadırlar. Genellikle, katılımcılar hafızalarına güvenmekte ve hafızanın kendileri için değerli bir kaynak olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, özdenetimin önemini vurgulayan katılımcılar, bu beceriyi geliştirmek için çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin zihinlerini yeterli farkındalık düzeyinde tuttuklarında doğru kararlar alabileceklerine ve bu durumun olumlu sonuçlar doğuracağına inandıklarını göstermektedir.

2.2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Thwe ve Kálmán (2023) tarafından yapılan sistematik literatür taraması türündeki araştırma farklı ülkelerde yapılan araştırmaları değerlendirerek yaşam boyu öğrenmeyle ilgili temel yaklaşımları ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, özellikle yaşam boyu öğrenme becerileri, yeterlilikleri ve bu konuyla ilgili üç tür öğrenme (formal, yaygın ve serbest) üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili teorik çalışmaların ampirik çalışmalardan daha yaygın olduğu, en belirgin kavramların yaşam boyu öğrenme becerileri ve yeterlilikleri olduğu, üç yaygın araştırma eğiliminin yaşam boyu öğrenme

politikaları, becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler olduğu ve karma yöntemlerin yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir

Sapieva vd., (2023) tarafından yapılan 270 ilkokul öğretmenin katılımı olduğu “ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojik yeterliliklerinin belirlenmesi” konulu nicel araştırmada, Kazakistan’ın farklı şehirlerinde görev alan ilkokul öğretmenlerinin eğitim teknolojisi yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu, gelişim süreçlerinde ne kadar başarılı olabildikleri ve yaşam boyu öğrenme becerilerini hangi düzeyde edinebildiklerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın bulguları, ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojik yetkinliklerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu yetkinliklerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak belirgin farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin teknolojik yetkinlikleriyle olumlu bir ilişki sergilediği saptanmıştır.

Matsumoto-Royo, Conget ve Ramírez-Montoya (2023), 231 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği ve karma yöntem yaklaşımının benimsendiği araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleme amacıyla geri bildirim rolü incelenmiştir. Araştırma, bu geri bildirimlerin merak, motivasyon, sebat ve öz-düzenleme gibi eğilimlere etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının uygulamalı öğretim programlarında geri bildirim alarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme fırsatı buldukları belirlenmiştir. Bu süreçte özellikle merak, motivasyon, sebat ve öz-düzenleme gibi eğilimlerin geri bildirim yoluyla desteklendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, etkili geri bildirim gerçeği görevlerle ilişkilendirildiğinde, olumlu ve yapıcı yorumlar içerdiğinde ve hem öğretim elemanları hem de akranlar tarafından sunulduğunda daha güçlü bir öğrenme etkisi yarattığı tespit edilmiştir.

Pilli, Sönmezler ve Gökten (2019), 250 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu konudaki yeterlilikleri” başlıklı nicel araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonları ve beceri düzeylerinin hedeflenmiştir. Ayrıca, bu eğilim ve yeterliliklerin farklı akademik bölümler ve cinsiyetler arasında değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik güçlü bir eğilim sergilediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, adayların bu konudaki yeterliliklerinin de güçlü bir

seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin bu alandaki yeterlilikleriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet bazında yapılan değerlendirmeler, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin benzer seviyelerde olduğunu, ancak yeterlilik düzeylerinde erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Bölümlere göre yapılan analizde ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık göstermemiş, ancak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin diğer bölümlerdeki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tachie-Donkor ve Ezema'nın (2023), 278 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği “Bilgi okuryazarlığı becerilerinin üniversite öğrencilerinin bilgi arama davranışları ve yaşam boyu öğrenme becerileri üzerindeki etkisi” konulu karma yöntem araştırması, üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin bilgi arama davranışları ve yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme konusundaki yeterliliklerinin güçlü olduğu, bu yeterliliklerin bilgi arama davranışlarını olumlu yönde etkilediği, bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı ve bu iki değişken arasında güçlü bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin akademik çalışmalarında daha çok kütüphane kaynaklarına yöneldiklerini ve özellikle çevrimiçi veri tabanları, bilimsel dergiler ve diğer internet kaynaklarını yoğun şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, internet kaynaklarını hızlı ve güncel bilgi sağladığı için sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Emisiko ve Severina (2018) tarafından yapılan Kenya'daki Cooperative Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 156 lisans öğrencisinin katılımcı olduğu “Bilgi Okuryazarlığı Uygulamalarının Yükseköğretim Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi” konulu nicel araştırmada, bilgi okuryazarlığı eğitimi, kütüphane kullanımı ve bilgi teknolojisi becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl etkilediğini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgi okuryazarlığı eğitiminin, kütüphane oryantasyonu ve bilgi teknolojisi kullanımının lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini önemli ölçüde desteklediği ve geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, bu uygulamaların

öğrencilerin bilgiye erişim, değerlendirme ve etkin kullanma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

2.2.2.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

2.2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Şengül-Bircan'ın (2024), 200 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri” konulu nicel araştırmada, sosyal bilgiler ve tarih alanında eğitim gören öğretmen adaylarının bilgiye erişme, verileri kullanma, bilgi ihtiyacını tanımlama ve etik kurallara uyma gibi becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgi kullanımı sırasında etik ve yasal kurallara uygun hareket ettikleri, bilgi kullanımı ve bilgi gereksinimlerinin tanımlanması konularında genellikle farkındalık sahibi oldukları tespit edilmiştir. Ancak, bilgiye ulaşma noktasında desteğe ihtiyaç duydukları da vurgulanmıştır. Genel değerlendirme sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı seviyesinin "orta-üst" seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Büyükçolpan ve Yılmaz (2023) tarafından yürütülen çalışmada 369 öğretmen adayı üzerinde bilgi okuryazarlığı düzeylerini etkileyen çeşitli değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi okur yazarlığı düzeylerinin eleştirel düşünme, atıf yapma, bilgi etiği, teknoloji kullanımı ve sunum yetenekleri açısından sınırlı yetilere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yaş faktörünün öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak; bölüm, cinsiyet, kütüphane kullanım alışkanlıkları, tercih edilen materyal türleri ve kütüphane eğitimlerine katılım gibi faktörler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinde farklılıklar yaratmaktadır. Sık kütüphane kullanımı, özellikle fiziksel hizmetlerin kullanımı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Araştırma, basılı materyalleri kullananların eleştirel düşünme ve atıf yapma gibi becerilerde daha üstün olduğunu göstermiştir. Elektronik kaynak kullananlar ise teknoloji becerileri ve bilgi sunumunda öne çıkmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kütüphanelerden duyduğu memnuniyet arttıkça, onların bilgi okuryazarlığı seviyelerinin de yükseldiği saptanmıştır. Araştırmaya göre, erkek

katılımcılar bilgi teknolojilerini kullanma ve bilgiyi sunma konusunda kadınlardan daha yetkin olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, bölüm bazında yapılan analizlerde, yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklı bölümlerdeki öğrencilere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Kavak'ın (2023), 840 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları” konulu betimsel araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenim süreçleri boyunca bilgi okuryazarlığı becerilerinin nasıl geliştiğini ve bu gelişimin sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bilgiye erişim, anlama, değerlendirme, kullanma, yasal konularda yetkinliklerinin gelişim seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde bilgi okuryazarlığı yeteneklerindeki ilerlemeler gözlemlenmiş, ancak elde edilen becerilerin istenen düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının üniversite dönemlerinde bilgi okuryazarlığı konusunda yeterince gelişim sağlayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının bu becerilerini arttırmak amacıyla, lisans programları boyunca bilgi okuryazarlığı ve diğer ilgili eğitimlerde iyileştirmeler yapılması gerektiği önerilmiştir.

Öztürk vd., (2023) tarafından yapılan 334 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu nicel araştırmada, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı seviyeleri arasındaki bağlantıyı tespit etmek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların bilgi okuryazarlık seviyelerinin ortalama seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, bilgi okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet ve mesleki deneyim düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, bilgi okuryazarlık seviyelerinin kadın öğretmenler lehine bir üstünlük gösterdiği tespit edilmiştir. Meslekteki kıdem açısından ise, 1-5 yıl veya 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 16 yıldan fazla deneyime sahip kişiler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur.

Turgut ve Kaymakçı (2022) tarafından yapılan ve 44 sosyal bilgiler öğretmenin katılımı olduğu “Sosyal bilgiler öğretmenlerin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri” konulu nitel araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları,

katılımcıların bilgi okuryazarlığı konusunda teorik bir bilince sahip olduklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusunda eksiklikler taşıdıklarını belirtmiş ve bunun nedenlerini öğrencilerin bilgileri sorgulamadan kabul etmeleri, kaynak yetersizliği, okulların fiziksel koşullarının elverişsiz olması olarak işaret etmişlerdir. Araştırmada, katılımcılar bilgi okuryazarlığına sahip bireylerin taşınması gereken nitelikleri anlatırken, genellikle kişilerin veri toplama, analiz etme ve uygulama yeteneklerine vurgu yapmıştır. Bilgi okuryazarı olan öğrencilerin araştırmacı, eleştirel düşünen, değerlendirme yeteneği olan bireyler olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar bilgi okuryazarı kişilerin yaşam boyu öğrenme yeteneğine sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında, katılımcıların bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme süreci ile olan bağlantısının farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için gerekli koşulların sağlanmasının önemine inandıklarını göstermektedir

Becel ve Kaplan-Alptekin'in (2021), 111 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi" konulu tarama modeline dayalı, betimsel çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi gereksinimlerini algılama, bilgiye erişim, bilgi kaynaklarının farkında olma, bilgiyi anlama, organize etme ve entegre etme becerilerinin saptanması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının bu yetenekleri kazandığı belirlenmiştir. Katılımcıların bilgi gereksinimlerini tanıma konusunda eksikleri olmadığı, yazılı ve dijital kaynaklarından yararlanma konusunda gerekli ön bilgilere sahip oldukları, bilgi edinme sürecinde yasal mevzuatlara, düşünce ve ifade özgürlüğünü koruyan gizlilik ilkelerine dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bilgi okuryazarlığına ilişkin algıları arasında benzerlikler bulunmuştur. Ancak, okul türüne göre bu algılarda belirgin farklılıklar gözlenmiştir; Anadolu Lisesi ve diğer lise mezunlarının, düz lise mezunlarına kıyasla bilgi okuryazarlığı düzeylerinde belirgin bir üstünlük sağladıkları görülmüştür.

Konan'ın (2020), 1065 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi" konulu araştırma, betimsel nitelikte olup, betimsel analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyeleri

tespit edilerek, bu seviyelerin farklı değişkenlerden nasıl etkilendiği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar arasında bilgi okuryazarlık seviyesinin en fazla görüldüğü program, bilgisayar ve öğretim teknolojileri programı olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, en düşük bilgi okuryazarlık seviyesi Sınıf Öğretmenliği programında görülmüştür. Yaş dağılımı açısından incelendiğinde; 24 yaş ve üzerindeki katılımcılar en yüksek bilgi okuryazarlık seviyesine sahipken, 20-21 yaş grubundaki katılımcıların en düşük seviyeye sahip olduğu belirlenmiştir. Gelir düzeyi bakımından, düşük gelir grubundaki katılımcıların bilgi okuryazarlık seviyelerinin düşük, yüksek gelir grubundaki katılımcıların ise bu konuda daha ileri bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada, daha fazla bilgi araştırması yapan bireylerin bilgi okuryazarlığı seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından yapılan değerlendirmede ise bilgi okuryazarlık seviyelerinin cinsiyetler arasında benzer olduğu belirlenmiştir.

Yordamlı'nın (2020), 426 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği ve ilişkiisel tarama modeliyle yürütölen araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile epistemolojik inançlarının cinsiyet farklılıkları ve sınıf düzeyi temelinde incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğrenmenin çaba ile bağlantılı olduğuna dair inançlarının güçlüğü olduğu, öğrenmenin yetenek ile ilişkili olduğuna ve tek bir doğru bulunduğuna dair inançlarının ise zayıf olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların öğrenmenin çabayla ilişkili olduğu ve tek bir doğru bulunduğu yönündeki düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak; erkek katılımcıların çoğunlukla öğrenmenin yetenekle ilişkili olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin bilginin kesinliğine daha fazla inandıkları, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise tek bir doğru olduğuna daha az inandıkları görülmüştür. Araştırmada katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde, bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların bilgi okur yazarlık seviyelerinin sınıf değişkenine göre değişmediği, ancak kadınların bu alanda erkeklere kıyasla daha yüksek bir yeterliliğe sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, araştırmada katılımcıların bilgiye dair inançları ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Atakişi'nin (2019) gerçekleştirdiği araştırmada, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfında öğrenim gören 439 öğretmen adayı ile özel okullarda veya devlet okullarında görev yapan 478 öğretmen yer almıştır. Araştırma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm, kitap okuma alışkanlığı, mesleki kıdem gibi değişkenlerden nasıl etkilendiği incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yaş, özel okul veya devlet okulunda çalışma durumu, mezun oldukları bölüm, okul düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada, şehirde görev yapan öğretmenlerin, köyde görev yapan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bilgi okuryazarlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı seviyelerinin erkek öğretmenlerden daha ileri olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin, yalnızca lisans mezunu olan öğretmenlere oranla daha gelişmiş bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri incelendiğinde, bu becerilerin yaş, öğrenim görülen bölüm ve bireyin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak günlük kitap okuma miktarının artmasıyla bu becerilerde belirgin bir iyileşme gözlemlendiği ortaya konulmuştur.

Demir (2017) tarafından gerçekleştirilen 484 sosyal bilgiler öğretmen adayının katılımcı olduğu nicel araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyelerinin farklı değişkenler bağlamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların bilgi okuryazarlık seviyelerinin her bir alt boyutta üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetleri ve lise mezuniyet türleri açısından farklılık göstermediği, ancak öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve eğitim aldıkları üniversite değişkenleri temelinde yapılan karşılaştırmalarda ise farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Adıyaman ve İnönü Üniversitesindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi kullanımı konusunda etik ve yasal düzenlemelere ilişkin tutumlarının, Fırat Üniversitesindeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, 4. sınıf öğrencilerinin bilgiye erişim tutumlarının 3. sınıf öğrencilerinden daha ileri düzeyde olduğu, bilgiyi kullanma tutumlarının ise 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin üzerinde bir seviyede olduğu

değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, 4. sınıf öğrencilerinin etik ve yasal düzenlemelere ilişkin tutumlarının, 1. ve 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Cengeli ve Egmir'in (2022), 523 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve Üstbilişsel Farkındalığın Erken Öğretmen Kimliği Üzerindeki Etkisi" konulu nicel araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve üstbilişsel farkındalıklarının, öğretmen kimliklerini nasıl etkilediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının bu iki beceri seti arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve bu becerilerin mesleki kimlik gelişimlerine önemli katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin, mesleki gelişimlerini daha üst düzeye taşıdıkları ve bu farkındalık düzeyinin yaşam boyu öğrenme süreçleri için kritik olduğu sonucuna varılmıştır.

Yasa (2018) tarafından yapılan 410 öğretmen adayının katılımcı olduğu, Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki etkileşimin değerlendirildiği nicel çalışmada, bu iki değişkenin düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkinin niteliğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf ve yaş değişkenlerine göre farklılaştığı, ancak bölüm ve cinsiyet açısından fark olmadığı gözlenmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin ise cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak belirgin bir farklılık göstermediği, ancak bölüm faktörüne göre önemli farklılıklar sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yalız-Solmaz'in (2017) beden eğitimi ile spor alanında öğrenim gören 127 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki" konulu ilişki tarama çalışmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme seviyeleri ile bilgi okuryazarlığı yeterlilikleri arasındaki bağlantının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeylerinin ortalamadan yüksek olduğunu ve bilgi okuryazarlığı yeteneklerinin de üst seviyelerde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, değişkenler arasında orta seviyede

pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bilgi okuryazarlığı becerilerinin artmasının yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu tutumu desteklediğini göstermektedir.

Özgür'ün (2016), 313 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirdiği, "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişki" konulu nicel araştırmada, öğretmen adaylarının bu iki beceri alanındaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin genel olarak uygun bir seviyede olduğunu, bu yeterliliklerin cinsiyet, eğitim alınan alan ve internet üzerinde geçirilen günlük zamanlarına bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin oldukça ileri düzeyde olduğu ve bu iki yeterlik alanı arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerindeki artışın, yaşam boyu öğrenme becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

2.2.2.2. Üstbilişsel Farkındalık Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kalemkuş (2021) tarafından yapılan derleme çalışmanın konusu, üstbiliş kavramının eğitimdeki önemi ve bu becerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanmaktadır. Çalışma, literatürdeki kaynaklara dayanarak üstbiliş ile ilgili açıklamalar sunmakta, öğretmenler ve araştırmacılar için üstbilişe yönelik farkındalığı arttırmayı amaçlamakta ve bu beceriyi geliştirmek için kullanılacak öğretim stratejilerini tartışmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlere yönelik önerilerde bulunularak eğitim ortamında üstbilişin nasıl desteklenebileceğine dair stratejiler sunulmaktadır. Literatür taramaları, üstbilişin öğretim süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve öğrenci başarılarını arttırdığını göstermektedir. Üstbilişin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, üstbilişi desteklemede anahtar bir rol üstlenmeleri ve bu konuda farkındalıklarının artırılması vurgulanmaktadır.

Alkan ve Açıkıldız (2020) tarafından yapılan 953 öğretmen adayının (682 kadın, 271 erkek) katılımcı olduğu nicel çalışmada, katılımcıların üstbilişsel

farkındalıklarının eğitim aldıkları program, akademik performans, akademik başarı ve sınıf seviyesi gibi faktörlere bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerinin katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Ancak, katılımcıların eğitim aldıkları program ve akademik performans değişkenlerine bağlı olarak gruplar düzeyinde önemli ayrışmalar tespit edilmiştir. Özellikle, akademik başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin üstbiliş farklılıklarının daha belirgin ve etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim görülen program faktörünün prosedürel bilgi ve izleme alt boyutlarında fen bilgisi öğretmenliği bölümü ile diğer bölümler karşılaştırıldığında, fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri için olumsuz bir durumun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, üstbiliş farkındalığının bazı değişkenlere göre değişim gösterdiği ancak cinsiyet ve sınıf düzeyi etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Aydın (2022) tarafından yapılan 156 Türkçe öğretmen adayının katılımcı olduğu, “Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi” konulu nicel çalışmada, katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının akademik performans, sınıf, cinsiyet gibi değişkenler açısından incelemesi hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların üstbilişsel farkındalık seviyelerinin oldukça iyi olduğu ortaya konmuştur. Akademik başarı ve sınıf değişkenleri açısından katılımcıların üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken sınıf seviyesi açısından belirgin farklılıklar bulunmuştur. İkinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı, birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, birinci sınıfların üstbilişsel farkındalığı da üçüncü ve dördüncü sınıflar lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özçakmak vd., (2021) tarafından, 314 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma bireylerin, akademik başarısını etkileyen birçok değişken olmasına rağmen, özellikle üstbilişsel farkındalığın bu süreçte nasıl bir rol oynadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı

saptanmıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında olumlu yönde bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bilişsel süreçlerini öngörme, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, hangi öğrenme yöntemlerinin kendileri için daha etkili olduğunu bildikleri ve karşılaştıkları görevlerde başarı sağlayacağına inandıkları stratejileri planlayıp uygulayabildikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin güçlendirilmesine ilişkin stratejik önerilerin tartışıldığı ifade edilmiştir.

Özkan ve Yıldız (2023) tarafından yapılan, 247 Okul öncesi öğretmen adayının katılımcı olduğu araştırma, karma desen kullanılarak tasarlanmış bir çalışmadır. Nicel boyutta tarama modeli, nitel boyutta ise açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemektir. Çalışmada, katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlerle nasıl ilişkilendiği araştırılarak, üstbilişsel süreçlerin eğitim sürecindeki rolünün daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet dışında diğer değişkenler (yaş, sınıf, kardeşlerin sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve aile tutumları) açısından belirgin bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise, erkeklerin üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı şekilde öne çıktığı belirlenmiştir. Yapılan nitel analizlerde, öğretmen adaylarının üstbilişin özellikle planlama bileşenine önem verdikleri ve öğrenme sürecinde kendilerine konuyla ilgili sorular sorarak, bilgileri zihinsel olarak tekrar ederek ya da başkalarına sorular sordurarak performanslarını değerlendirdikleri belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenliği programlarında, üstbiliş konusunun bir ders olarak programa dahil edilmesi tavsiye edilmektedir.

Özturan-Sağırılı, Baş ve Bekdemir (2020) tarafından 764 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen “Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları ile bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi” konulu nicel çalışmada, katılımcıların üstbilişsel farkındalık seviyelerini belirlemek, mevcut seviyelerin branş, sınıf, cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmak ve üstbilişsel farkındalığın akademik başarı üzerindeki etkisini değerlendirmek hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğunun yüksek düzeyde üstbilişsel

farkındalığının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bölüm ve sınıf düzeyi kombinasyonlarının bu farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı tespit edilmiştir. Araştırmada, akademik performans ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında zayıf ama pozitif bir bağlantı olduğu görülmüştür. Üstbilişsel farkındalık, akademik başarıyı öngören bir faktör olarak değerlendirilmiş ve bu başarıdaki varyansın %1'ini açıklamıştır.

Kavas vd., (2023) tarafından 227 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin üstbiliş farkındalıklarının incelenmesi” konulu nicel araştırmada öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, eğitim alınan fakülte, meslekte geçirilen süre, bölüm gibi faktörlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde, iki grup arasında belirgin bir ayrışma olmadığı görülmüştür. Mezun olunan fakülte değişkeni açısından ise, Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının diğer fakülte mezunlarına göre kayda değer bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkeni ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında kayda değer bir farklılık bulunmamıştır. Kıdem süresi değişkeninde genel bir farklılık tespit edilmemekle birlikte, kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalık boyutlarında 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek bir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ekici ve Uslu (2020) tarafından, 622 Fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen “Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” konulu nicel araştırma, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık seviyelerinin belirlemeyi ve bu seviyelerin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarı gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların üstbilişsel farkındalık seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet açısından önemli bir farklılık görülmediği ve son sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara kıyasla daha gelişmiş bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, genel üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yaş ve akademik başarı bağlamında kayda değer bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Demirel, Aşkın ve Yağcı (2015) tarafından 210 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen "Öğretmen Adaylarının Meta Bilişsel Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı ilişkisel tarama araştırmasında, İngilizce öğretmen adaylarının meta bilişsel becerilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezun oldukları okul türüne bağlı olarak değişip değişmediği araştırılmıştır. Aynı zamanda, meta bilişsel beceriler ile akademik başarı arasındaki ilişki de değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının meta bilişsel becerilerinin genel olarak yeterli seviyede olduğu, kadın katılımcıların bu becerilerde erkek katılımcılardan daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ancak, sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türü bağlamında belirgin bir farklılık bulunmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca, meta bilişsel beceri seviyeleri ile akademik performansları arasında düşük düzeyde ancak olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Doğanay (2019) tarafından yapılan 443 öğretmen adayının katılımcı olduğu "metabiliş, öz düzenleme ve sosyal zekâ ölçeklerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tahmin etme düzeyinin incelenmesi" konulu nitel araştırmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin üstbiliş, öz düzenleme ve sosyal zekâ gibi faktörler tarafından hangi düzeyde etkilendiğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin üstbiliş, öz düzenleme ve sosyal zekâ gibi faktörler tarafından önemli ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Özellikle, öz düzenlemenin kendini yansıtma alt boyutunun ve sosyal zekânın bilgi, beceri ve farkındalık boyutlarının bu eğilimleri güçlü bir şekilde öngördüğü belirlenmiştir. Ayrıca, bu değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu ve birlikte hareket ederek yaşam boyu öğrenme eğilimlerini şekillendirdiği ortaya konulmuştur.

Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından yapılan 286 öğretmen adayının katılımcı olduğu nicel araştırmada "Bilgi okuryazarlık öz-yeterliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiler" konulu araştırmada, bu üç değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl kullanılabileceğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, bilgi okuryazarlığına ilişkin yeterliklerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu yaklaşımların ve üstbilişsel düşünme becerilerinin karşılıklı olarak birbirini desteklediği belirlenmiştir. Bu durum, bireylerin bilgi okuryazarlık becerilerinin hem mesleki tutumlarını hem de üstbilişsel düşünme becerilerini güçlendirdiğini

göstermektedir. Eğitim süreçlerinde bu üç değişkenin birlikte ele alınmasının, öğretmen adaylarının genel mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceği belirlenmiştir.

2.2.2.3. Yaşam Boyu Öğrenme Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Karakış ve Demirtaş (2022) tarafından 471 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden duydukları memnuniyetin, mesleki tercihleri ve kariyer geliştirme istekleri üzerindeki etkisi” konulu nicel araştırmada hedeflenen, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yaklaşımları ile öğretmenlik alanını tercih etme tatminlerinin, profesyonel yönelimleri ve iş hayatındaki ilerleme hedefleri üzerindeki etkisini ne ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, bu faktörler arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulguları, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin yeterli seviyeye ulaştığını, öğretmenlik mesleğini tercih etme memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğunu, mesleki yönelimleriyle kariyer gelişimi isteklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Analizler, bu faktörlerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, ancak sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ve meslek tercihi memnuniyetleri, mesleki yönelimlerini ve kariyer geliştirme isteklerini anlamlı bir şekilde öngörebilmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öğrenmeye ve mesleklerine olan yaklaşımlarının, kariyer hedefleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Göloğlu-Demir’in (2022), 357 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği, “Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi” konulu nicel araştırmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, bu eğilimlerin sınıf, bölüm, cinsiyet, yüksek lisans talebi gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma sonuçlarında, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınırlı seviyede bulunduğu belirlenmiştir, ayrıca erkek katılımcıların bu konudaki ilgilerinin kadın katılımcılara oranla daha fazla olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitim almak istemeyen katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarının, bu tür bir eğitim hedefleyenlere kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buna ek

olarak, bölüm seçiminde iş olanaklarını ve çalışma şartlarını göz önünde bulunduran katılımcıların, farklı nedenlerle bölüm seçenlere kıyasla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demiralp ve Kuzu'nun (2017) çalışmasında, Türkiye'nin her bölgesini temsil eden kamu üniversitelerinin eğitim fakültelerinde birinci ve dördüncü sınıfta eğitim alan 2159 öğretmen adayı yer almıştır. Bu nicel çalışmanın hedefi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme seviyelerinin değerlendirilmesi ve bu seviyelerinin farklı faktörler doğrultusunda nasıl değişiklik gösterdiğinin incelenmesidir. Çalışmada, adayların öğrenme yetkinliklerinin tespit edilmesi ve cinsiyet, sınıf seviyesi ile üniversite gibi faktörlere göre karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik mesleğine hazırlanan bireylerin yaşam boyu öğrenme seviyelerinin genel olarak iyi bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet boyutunda yapılan değerlendirmelerde, kadın katılımcıların, yaşam boyu öğrenme seviyelerinin erkek katılımcılardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyeleri incelendiğinde, birinci ve dördüncü sınıfta eğitim alan öğrenciler arasında kayda değer bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, adayların öğrenim gördükleri üniversiteler arasında da anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir; bazı üniversitelerde okuyan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğerlerine kıyasla daha ileri seviyede olduğu gözlemlenmiştir.

Yılmaz (2016) tarafından yapılan 73 öğretmenin katılımcı olduğu, "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi" konulu nicel çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların eğitim seviyesi, mezun olunan fakülte, cinsiyet, çalışılan okul türü ve meslekte geçirilen süre gibi değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemek hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel olarak ileri seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, eğitim seviyesi, mezun olunan fakülte ve çalışılan okul türü açısından kayda değer bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak, meslekte geçirilen süre açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve mesleki kıdemi 20 yıldan fazla öğretmenlik yapan katılımcıların bu eğilimlerinin daha ileri seviyede olduğu görülmüştür.

Yaman ve Yazar'ın (2015), 293 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği, "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli

Örneği) konulu nicel araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yönelimlerini değerlendirmek; bu yönelimlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, alan, meslekte geçirilen süre gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yönelimlerinin cinsiyet ve mezun olunan fakülteye bağlı olarak kayda değer bir değişiklik göstermediği, ancak eğitim düzeyi, alan ve meslek geçirilen süre açısından kayda değer değişiklikler olduğu belirlenmiştir.

Evin-Gencil'in (2013), 551 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları" konulu araştırmada, bu algıların hangi alanlarda güçlü ya da zayıf olduğunu belirlemek ve cinsiyet ile öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılıkları ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerine dair algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İngilizce, Almanca, Türkçe ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme yeterliklerini diğer programlardaki öğrencilere göre daha güçlü bir şekilde algıladıkları belirlenmiştir. Buna karşın, Resim ve Müzik programlarında eğitim alan öğrencilerin bu yeterlik algısının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmaya, Marmara ve Yeditepe Üniversitelerinde Eğitim Fakültelerinde okuyan, ilk ve son sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşan toplam 1545 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmanın konusu, üniversite gençlerinin yaşam boyu öğrenme yönelimlerini ve bu yönelimlerin eğitim alınan kurum, öğrenim seviyesi ve cinsiyet gibi demografik değişkenler doğrultusunda nasıl farklılaştığını incelemektir. Araştırmanın amacı ise, bu eğilimlerin söz konusu demografik değişkenler bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini tespit ederek, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin hangi faktörler tarafından şekillendiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların yaşam boyu öğrenme yönelimlerinin düşük seviyede olduğunu, bu eğilimlerin cinsiyet, öğrenim seviyesi ve eğitim alınan kurum gibi değişkenler doğrultusunda anlamlı ölçüde farklılık sergilediğini ortaya koymuştur.

İzci ve Koç'un (2012), 387 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi" konulu betimsel tarama modeli temel alınan nicel çalışmada, katılımcıların yaşam boyu öğrenme süreçlerine ilişkin algı ve eğilimlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların yaşam boyu öğrenmeyle ilgili farkındalıklarının oldukça güçlü bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli kabul edilen bilgi okuryazarlığı, bilişim teknolojilerinin kullanımı, yabancı dil öğrenme ve öğrencilere rehberlik etme gibi becerilerde anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Adayların, bilgiyi pasif bir şekilde alıp ezberlemek yerine, araştırarak, sorgulayarak ve eleştirel bir yaklaşımla elde edip yorumlama konusunda yüksek bir duyarlılık gösterdikleri anlaşılmıştır. Ayrıca, bilginin hızla değiştiği bu çağda öğretmenlerin bir yabancı dil becerisi kazanmaları ve bu konuda öğrencilerini yönlendirmeleri gerektiği düşüncesini yüksek oranda onayladıkları tespit edilmiştir.

İnci ve Çubukçu (2022) tarafından yapılan 92 öğretmen adayının katılımcı olduğu, "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyon: Pedagojik Formasyon Öğrencileri" konulu nicel araştırmada, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına dair öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının hem yaşam boyu öğrenme konusundaki eğilimlerinin hem de bilgi okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının üst düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısının "bilgi ihtiyacını belirleme" ve "ürünü veya süreci değerlendirme" boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde bir uyum olduğu saptanmıştır.

Yalçın-İncik (2020) tarafından yapılan 280 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen, "Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu nicel araştırmada, öğretmenlerin bu iki alandaki yeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma ayrıca, bu yeterliklerin cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genelde yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, katılımcıların 21. yüzyıl öğretmen

becerilerinin de yüksek bir seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark görülürken, 21. yüzyıl öğretmen becerilerinde ise cinsiyete bağlı bir farklılık belirlenmemiştir. Kıdem değişkeni incelendiğinde ne yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ne de 21. yüzyıl öğretmen becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl öğretmen becerileri arasında dikkate değer bir ilişki tespit edilmiş; bu ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiyi ifade ettiği belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Onur (2019) tarafından yapılan, 500 öğretmen adayının katılımcı olduğu, “Yaşam boyu öğrenmenin yordayıcıları: Bilgi okuryazarlığı ve akademik öz yeterlilik” konulu nicel araştırmada, katılımcıların bilgi okuryazarlık yeterliliklerinin ve akademik öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne derece yordadığını belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri, bilgi okuryazarlığı becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, bu değişkenler arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Demirel ve Akkoyunlu'nun (2017), 200 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri" konulu araştırmada, bu iki özellik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve bilgi okuryazarlığına dair öz-yeterlilik düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu göstermiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, adayların bilgisayar becerileri, sınıf düzeyi ve cinsiyetiyle anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak başarı algısı, akademik kariyer hedefi ve iş hayatındaki başarıya olan inanç gibi faktörlerle belirgin şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri ise cinsiyet ve sınıf açısından anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak, bilgisayar becerileri, başarı algısı, akademik kariyer hedefleri ve iş hayatındaki başarı inancı, bu yeterliliklerde belirgin farklılıklar oluşturmuştur. Sonuçlar, yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile bilgi okuryazarlığına dair öz-yeterlilikleri arasında orta seviyede ve pozitif bir bağlantı olduğunu işaret etmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar, genellikle yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık gibi kavramları ayrı ayrı ele almıştır. Yapılan

çalışmalar, bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim süreçlerindeki etkisini (Wu vd., 2022; Trixa ve Kaspar, 2024) ve üstbilişsel farkındalığın öğrenmeye katkısını (Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales, 2022) vurgulamıştır. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim, motivasyon ve sebat gibi faktörlerle olan bağlantısı da detaylı bir biçimde incelenmiştir (Pilli, Sönmezler ve Göktan 2019; Sapieva vd., 2023). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin sıkça incelendiği görülmektedir (Feng ve Ha, 2016; Liu ve Jih-Lian, 2016; Özgür, 2016; Demirel ve Akkoyunlu, 2017; Yalız-Solmaz, 2017; Emisiko ve Severina, 2018; Yasa, 2018; Kozikoğlu ve Onur, 2019; İnci ve Çubukçu, 2022; Tachie-Donkor ve Ezema, 2023; Şengül-Bircan, 2024). Ancak, üstbilişsel farkındalık ile yaşam boyu öğrenme veya bilgi okuryazarlığı ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Dikmen ve Tuncer, 2018; Gogh ve Kovari, 2018; Demir ve Doğanay, 2019; Denke, jarson ve Sinno, 2020; Cengelci ve Egmir, 2022; Nierenberg ve Dahl, 2023). Bu üç kavramın birbiriyle olan potansiyel bağlantılarını ve etkileşimlerini bütüncül bir şekilde inceleyen bir araştırmaya ise literatürde rastlanmamaktadır. Bu boşluk, yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerin bütüncül bir perspektifle ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu tez çalışmasında, öğretmen adaylarının bu üç önemli yetkinlik arasındaki ilişkinin incelenmesiyle eğitim programlarının hem bilgi okuryazarlığı becerilerini hem de üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik tasarımına katkı sağlanarak, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artıracak bütüncül stratejiler sunulabilecektir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla kullanılan yöntem, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, hedeflerine uygun bir biçimde verilerin analizine yönelik koşulları sağlayan tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli mevcut durumun olduğu gibi betimlenmesini temele alır (Karasar, 2004).

Araştırma, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla genel tarama; bu değişkenlerin cinsiyet, branş ve sınıf değişkenlerine göre farklılıklarını incelemek için nedensel karşılaştırma; ayrıca bilgi okuryazarlık, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbiriyle ilişki gösterip göstermediğini analiz etmek için ilişki tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi incelendiğinden yordayıcı korelasyonel desenedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), İngilizce Öğretmenliği, Resim, Müzik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri kapsam dışında tutularak araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma evreni Temel Eğitim (Okul öncesi ve Sınıf öğretmenliği), Türkçe ve Sosyal Bilgiler (Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği), Matematik ve Fen (İlköğretim Matematik, Lise Matematik, Fen Bilgisi, Kimya ve Biyoloji Öğretmenliği) branşlarında öğrenim gören öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örnekleme, çalışma evreninde bulunan Temel Eğitim (273), Türkçe ve Sosyal (329), Matematik ve Fen (416) alanlarındaki öğretmen adaylarından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada 1018 öğretmen adayından oluşan çalışma evrenine yönelik uygulanan 820 ölçeğin 112 tanesinde eksik doldurma veya hatalı kodlama bulunduğundan değerlendirmeye alınmamış ve araştırmada 708 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklem sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Evrenini Oluşturan Branşlar ve Örneklem Sayıları

Sıra	Bölüm	Branş	Örneklem
1	Temel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	97
		Okul Öncesi Öğretmenliği	117
		Toplam	214
2	Sosyal Bilgiler ve Türkçe	Türkçe Öğretmenliği	91
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	80
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	31
		Toplam	202
3	Matematik ve Fen	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	112
		Lise Matematik Öğretmenliği	38
		Kimya Öğretmenliği	41
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	76
		Biyoloji Öğretmenliği	25
		Toplam	292
GENEL TOPLAM			708

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 1018 öğretmen adayından ne büyüklükte bir örneklem alınacağına hesaplanmasında $n = \left(\frac{z \cdot x \cdot \sigma}{e} \right)^2$ formülü kullanıldığında (Karasar, 2004) 117 öğretmen adayının çalışma evrenini temsil etmek için yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca, Krecie ve Morgan'ın (1970) örneklem hesabına göre ise 384 öğretmen adayının örneklem için yeterli olduğu hesaplanmıştır (Ural ve Kılıç, 2005). Çalışma evrenindeki 1018 öğretmen adayının 708' inden elde edilen verilerin analiz edildiği bu araştırmada, örneklemin çalışma evrenini temsil etmede yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu, bilgi okuryazarlık ölçeği, üstbilişsel farkındalık ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği olmak üzere dört farklı veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, branşları ve sınıf düzeylerine yönelik veriler kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu form aracılığıyla öğretmen adaylarına ait cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi bilgileri toplanmıştır.

Bilgi Okuryazarlık Ölçeği

Araştırmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit etmek için Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş olan Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçek, toplamda 29 maddeye sahip olup dört temel faktörden oluşmaktadır: bilgi ihtiyacını tanımlama (8 madde), bilgiye erişme (11 madde), bilgiyi kullanma (5 madde) ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri dikkate alma (5 madde). Beşli likert tipi bir değerlendirme aracı olan bu ölçek, en olumsuzdan en olumlu olana doğru “1: Hiçbir zaman, 2: Ara sıra, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman ve 5: Her zaman” şeklinde derecelenmiştir.

Geliştiricisi tarafından ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutu için .796, bilgiye erişme alt boyutu için .866, bilgiyi kullanma alt boyutu için .851 ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri dikkate alma alt boyutu için .832 olarak bulunmuş, ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .928 olarak rapor edilmiştir (Adıgüzel, 2011). Bu araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucunda, bilgi ihtiyacını tanımlama boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .843, bilgiye erişme alt boyutu için .866, bilgiyi kullanma alt boyutu için .851 ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeleri dikkate alma alt boyutu için .832 olarak ve ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .928 olarak yeniden hesaplanmıştır.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Fırat-Durdukoca'nın (2013) geliştirdiği Üstbilişsel Farkındalık

Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, toplamda 18 madde içermekte olup kişisel farkındalık (8 madde), organizasyonel farkındalık (6 madde) ve yargısal farkındalık (4 madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Beşli likert türünde olan bu araç, en olumsuzdan en olumluya doğru “1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Sık sık, 4: Genellikle ve 5: Her zaman” olarak derecelenmiştir.

Fırat-Durdukoca (2013) ölçeğin Cronbach-Alfa değerlerini; kişisel farkındalık alt boyutu için .79, organizasyonel farkındalık alt boyutu için .72 ve yargısal farkındalık alt boyutu için .62 olduğunu belirtmiş, ölçeğin geneli için ise bu değeri .75 olarak rapor etmiştir. Bu araştırma verilerine dayalı olarak yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise kişisel farkındalık alt boyutu için .771, organizasyonel farkındalık alt boyutu için .767 ve yargısal farkındalık alt boyutu için .82; ölçeğin geneli için ise .883 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek amacıyla Diker-Coşkun (2009) tarafından oluşturulan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, geliştirici tarafından .89 olarak belirlenmiştir. Dört boyutlu ve beşli Likert tipi olarak tasarlanan bu ölçek, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin iki olumlu ve iki olumsuz boyutu içermektedir. İlk iki boyut, yaşam boyu öğrenme motivasyonunu (6 madde) ve sebat davranışını (6 madde) temsil eden olumlu ifadeleri içerirken; diğer iki boyut, yaşam boyu öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) gibi olumsuz durumlara odaklanmaktadır. Altılı likert türünde olan bu araç, “Bu Madde Bana 1: Hiç Uymuyor, 2: Kısmen Uymuyor, 3: Çok Az Uymuyor, 4: Çok Az Uyuyor, 5: Kısmen Uyuyor ve 6: Her Zaman Uyuyor” olarak derecelenmiştir.

Verilerin analizlerine başlamadan önce öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarına, bu araştırmanın katılımcıları tarafından verilen yanıtlar ters kodlanmıştır. Olumsuz maddelerin düzenlenmiş hali ile oluşturulan bu araştırma verilerine dayalı olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yaşam boyu öğrenme motivasyonu alt boyutu için .816, sebat boyutu için .782, öğrenme düzenlemede yoksunluk boyutu için .728 ve merak yoksunluğu boyutu için .789; ölçeğin geneli için ise .773 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, gerekli etik kurul (E- 19928322-108.01-324841) ve kurum izinleri (E-70465693-300-306811) alındıktan sonra veri toplama araçlarının, çalışma evreninde yer alan ve uygulamanın yapıldığı zamanlarda sınıflarında bulunan öğretmen adaylarına uygulanarak elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek ve araştırmanın alt amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan analiz teknikleri bu bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

Veri analizlerine başlanılmadan önce kayıp verilerin kontrolü yapılmıştır. Çünkü nitelikli veriler, sonuçların geçerliliğini ve doğruluğunu güçlendirecektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Verilerin normal dağılım içerisinde yer alıp almadığının tespitinden önce uç değerlerin varlığı kontrol edilmiştir. Uç değerlerin fazlalığı, dağılımın normal yapısını bozacak bir etki yaratabilir (Can, 2014).

Normal dağılım, fonksiyon eğrisinin altında kalan x-ekseni ile sınırlı bölgenin alanının bir birime eşit ve grafiği y-eksenine göre simetrik özellik gösterdiği bir dağılım türüdür. Bu dağılıma göre, verilerin %68'i ± 1 standart sapma sınırları içinde, %95'i ± 2 standart sapma sınırları içinde ve %99,7'si ± 3 standart sapma sınırları içinde bulunmaktadır (Çil, 2002). Araştırmada kullanılan verilerin normal dağılıma uygunluğunun kontrolü için ayrıca Q-Q, histogram grafikleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları birlikte değerlendirilmelidir (Seçer, 2015). Yukarıda bahsedilen yöntemlere uygun biçimde araştırma verileri incelenmiş ve normal dağılıma uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Araştırma amacına ve alt amaçlarına yönelik yapılan analizlerden önce verilere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri gibi betimsel istatistiklere ilişkin analiz sonuçları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci, üçüncü ve beşinci alt amaçlarında belirtilen bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerinin seviyeleri, aritmetik ortalama ve standart sapma

değerleriyle değerlendirilmiştir. Veri toplama amacıyla kullanılan bilgi okuryazarlık ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri beşli likert tipi olduğundan seçeneklerin karşılık geldiği puan değerleri [(1.00–1.80 arası çok düşük), (1.81–2.60 arası düşük), (2.61–3.40 arası orta), (3.41–4.20 arası yüksek) ve (4.21–5.00 arası çok yüksek)] doğrultusunda değerlendirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği altılı likert tipindedir. Bu nedenle, seçeneklerin karşılık geldiği puan değerleri [(1.00–1.99 arası çok düşük), (2.00–2.99 arası düşük), (3.00–3.99 arası orta), (4.00–4.99 arası yüksek) ve (5.00–6.00) arası çok yüksek)] doğrultusunda değerlendirilmiştir.

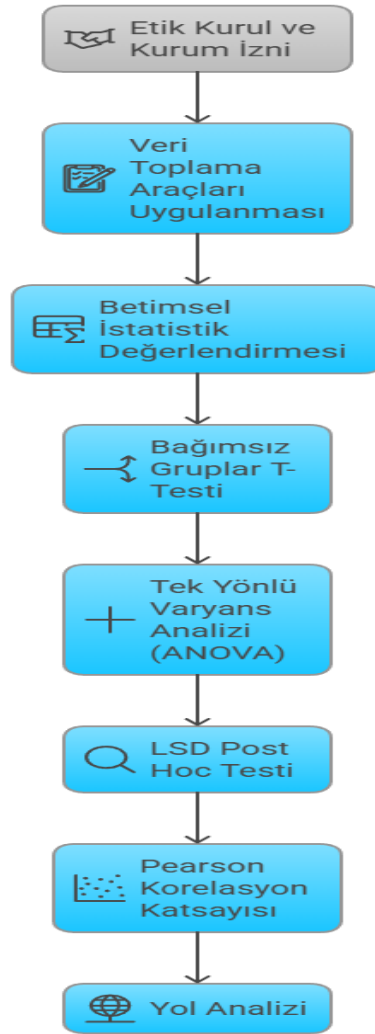
Araştırmanın ikinci, dördüncü ve altıncı alt amaçlarında yer alan bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Branşlar arasındaki farklılıkları incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış, anlamlı fark tespit edilen durumlarda gruplar arası detaylı karşılaştırmalar LSD post hoc testi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi referans olarak kabul edilmiştir. Post hoc testi gruplar arası farklılaşmanın hangi gruplar arası oluşturduğunu belirleyen bir istatistiktir (Kayri, 2009). LSD testine geçilmeden önce, testin ön koşullarını sağlamak amacıyla varyansların homojenliği değerlendirilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilgi okur yazarlık, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısından (r) yararlanılmıştır. Genel olarak pearson korelasyon katsayısı 0.00-0.30 arası zayıf, 0.30-0.70 arası orta düzeyde ve 0.70-1.00 arası güçlü bir ilişki şeklinde yorumlanır (Metin, 2015).

Araştırmanın sekizinci alt amacında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile bilgi okuryazarlık becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücünün belirlenmesinde yol analizinden yararlanılmıştır. Bu istatistik, dışsal ve içsel değişkenler arasındaki nedensellik ilişkilerinin doğruluğunu ve gücünü test eden, değişkenlerin birbiri üzerindeki etkileri yol şemasın ile görsel hale getirerek karmaşık etki sisteminin sunumu kolay bir halde yapılmasını sağlayan

bir tekniktir (Karaaslan, Oktay ve Akıncı, 2012). Yol analizine geçmeden önce, ölçümlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, doğrusal ilişki ve uç değerlerin bulunup bulunmadığı (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı durumu korelasyon analiziyle değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın araştırma süreci özeti Napkin.ai aracı kullanılarak aşağıda görselleştirilmiştir.



Şekil 5. Araştırma Süreci Özeti

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmanın amacı ile alt amaçlarına yönelik yapılan analiz sonuçları ve bu sonuçların yorumlarına yer verilmiştir.

Bu bölümde öncelikle öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular sırayla incelenmiştir. Ardından, bu özelliklerin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi faktörlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan karşılaştırmalarının ardından, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki düzeylerinin analiz sonuçları ilgili tablolarda sunulmuştur. Bölümün sonunda ise öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ne ölçüde öngördüğü değerlendirilmiştir.

4.1. Bilgi Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı beceri düzeyleri ile bu becerilerin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık gösterme durumuna ilişkin analizlerin sonuçları sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmada ele alınan ilk alt problem, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık seviyelerini tespit etmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamda, verilerin ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyine yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	3.83	.63	1.38	5.00	-.211	-.141
Bilgiye Erişme	3.92	.57	1.55	5.00	-.465	.720
Bilgiyi Kullanma	3.92	.68	1.00	5.00	-.526	.545
Etik ve Yasal Düzenlemeler	4.12	.61	1.40	5.00	-.552	.062
Genel Bilgi Okuryazarlığı	3.93	.54	1.52	5.00	-.385	.672

N=708

Bilgi okuryazarlık ölçeğinin genelinde toplam 29 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan en az puan 1.52, en çok puan ise 5.00 olarak belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık katsayısı -.385, basıklık katsayısı .672 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya etik ve yasal düzenlemelerin (\bar{X} =4.12; ss= .54) sahip olduğu ve bu boyutu sırasıyla bilgiyi kullanma (\bar{X} =3.92; ss= .68) ile bilgiye erişme (\bar{X} =3.92; ss= .57) takip ederken en düşük ortalamaya da bilgi ihtiyacını tanımlama (\bar{X} =3.83; ss= .63) boyutunun sahip olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen puanların ortalaması 3.93, standart sapma değeri ise .54 olarak bulunmuş olup, bu sonuç bilgi okuryazarlığı düzeyinin genel olarak yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşma durumu incelenmiştir.

4.1.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kadın	527	3.84	.63	.670	.503
	Erkek	181	3.80	.65		
Bilgiye Erişme	Kadın	527	3.92	.56	-.114	.909
	Erkek	181	3.93	.58		
Bilgiyi Kullanma	Kadın	527	3.94	.68	1.558	.120
	Erkek	181	3.85	.66		
Etik ve Yasal Düzenlemeler	Kadın	527	4.15	.58	2.638	.009*
	Erkek	181	4.00	.68		
Genel Bilgi Okuryazarlığı	Kadın	527	3.94	.53	1.070	.285
	Erkek	181	3.89	.55		

*p<.05; sd=706

Tablo 3'te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, etik ve yasal düzenlemeler boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamasının erkek adaya kıyasla [$t_{(706)}=2.638$; $p < .05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, kadın öğretmen adaylarının etik ve yasal düzenlemelere daha fazla önem vermesi veya bu konularda daha fazla farkındalığa sahip olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte, diğer alt boyutlar açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilgi okuryazarlık ölçeğinin genelinden alınan puanların ortalaması kadın adaylarda $\bar{x}=3.94$, erkek adaylarda $\bar{x}=3.89$ olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da bilgi okuryazarlığı düzeyinin genel olarak güçlü olduğu söylenebilir. Ancak, kadın adaylar lehine gözlemlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(706)}=1.070$; $p > .05$].

4.1.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan betimsel analizlere ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıkları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Temel Eğitim	214	3.87	.63	1.75	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.90	.63	1.38	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.75	.63	1.88	5.00
	Toplam	708	3.83	.63	1.38	5.00
Bilgiye Erişme	Temel Eğitim	214	3.92	.56	1.64	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.99	.57	1.55	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.88	.57	1.64	5.00
	Toplam	708	3.92	.57	1.55	5.00
Bilgiyi Kullanma	Temel Eğitim	214	3.97	.69	1.40	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.97	.69	1.80	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.84	.66	1.00	5.00
	Toplam	708	3.92	.68	1.00	5.00
Etik ve Yasal Düzenlemeler	Temel Eğitim	214	4.20	.56	2.60	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	4.12	.64	1.40	5.00
	Matematik ve Fen	292	4.05	.62	2.40	5.00
	Toplam	708	4.12	.61	1.40	5.00
Genel Bilgi Okuryazarlık	Temel Eğitim	214	3.96	.53	1.79	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.98	.55	1.52	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.87	.53	1.97	5.00
	Toplam	708	3.93	.54	1.52	5.00

Tablo 4’te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, Türkçe ve sosyal branşında olan öğretmen adaylarının bilgi ihtiyacını tanımlama (\bar{X} =3.90), bilgiye erişme (\bar{X} =3.99) ve bilgiyi kullanma (\bar{X} =3.97) alt boyutlarında en yüksek ortalamalara sahip olduğu, temel eğitim branşında olan adayların ise etik ve yasal düzenlemeler (\bar{X} =4.20) alt boyutunda en yüksek puanı elde ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeğinin geneline verilen yanıtlar branşları açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya Türkçe ve sosyal bilgiler (\bar{X} =3.98) adaylarının sahip olduğu, bu grubu sırayla Temel Eğitim (\bar{X} =3.96) ve Matematik ve Fen (\bar{X} =3.87) branş gruplarının izlediği görülmektedir. Branşlar genelinde bilgi okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler branşı, diğer gruplara kıyasla bilgi okuryazarlığı konusunda biraz daha öne çıkmaktadır, ancak tüm grupların ortalamalarının güçlü düzeyde bilgi okuryazarlığı becerilerine işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı seviyelerinin branşlara göre farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla yapılan gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 5. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	Fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Gruplar Arası	3.164	1.582	3.971	.019*	2>3
	Gruplar İçi	280.843	.398			
	Toplam	284.006				
Bilgiye Erişme	Gruplar Arası	1.412	.706	2.207	.111	
	Gruplar İçi	225.485	.320			
	Toplam	226.897				
Bilgiyi Kullanma	Gruplar Arası	2.835	1.417	3.097	.046*	1,2>3
	Gruplar İçi	322.640	.458			
	Toplam	325.475				
Etik ve Yasal Düzenlemeler	Gruplar Arası	2.607	1.304	3.502	.031*	1>3
	Gruplar İçi	262.462	.372			
	Toplam	265.069				
Genel Bilgi Okuryazarlık	Gruplar Arası	1.986	.993	3.476	.031*	1>3
	Gruplar İçi	201.351	.286			
	Toplam	203.337				

*p<.05; sd=2,705; 1: Temel Eğitim; 2: Türkçe ve Sosyal; 3: Matematik ve Fen

Tablo 5'te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutunda Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayların ortalamasının Matematik ve Fen branşına sahip öğretmen adayların ortalamasından [$F_{(2,705)}=3.971$, $p<.05$], bilgiyi kullanma alt boyutunda temel eğitim ile Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayların ortalamasının Matematik ve Fen branşına sahip öğretmen adayların ortalamasından [$F_{(2,705)}=3.097$, $p<.05$], etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda ise Temel Eğitim öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının, Matematik ve Fen branşına sahip öğretmen adayların ortalamasından [$F_{(2,705)}=3.502$, $p<.05$] anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgiye erişme alt boyutunda ise kayda değer bir fark [$F_{(2,705)}=2.207$, $p>.05$] bulunamamıştır. Bilgi okuryazarlık ölçeğinin genelinde Temel Eğitim öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının, Matematik ve Fen branşına sahip öğretmen adayların ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek [$F_{(2,705)}=3.476$, $p<.05$] olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre bilgi okuryazarlığı becerilerindeki farklılıkların, branşların eğitim süreçlerindeki odak noktalarından kaynaklandığı söylenebilir. Temel eğitim ve Türkçe-sosyal bilgiler alanlarının daha genel bilgiye dayalı ve çok yönlü düşünmeyi teşvik eden bir eğitim yaklaşımına sahip olması, bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiyi kullanma ve etik düzenlemelere uyma gibi becerilerde üstünlük sağlamış olabilir. Buna karşın, matematik ve fen branşlarının genellikle daha yapılandırılmış ve teknik bilgiye odaklanması, bu becerilerde daha düşük bir performansa yol açmış olabilir.

4.1.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1. Sınıf	365	3.74	.64	-3.768	.000*
	4. Sınıf	343	3.92	.61		
Bilgiye Erişme	1. Sınıf	365	3.87	.57	-2.337	.020*
	4. Sınıf	343	3.97	.56		
Bilgiyi Kullanma	1. Sınıf	365	3.86	.70	-2.342	.019*
	4. Sınıf	343	3.98	.65		
Etik ve Yasal Düzenlemeler	1. Sınıf	365	4.08	.63	-1.817	.070
	4. Sınıf	343	4.16	.59		
Genel Bilgi Okuryazarlığı	1. Sınıf	365	3.87	.54	-3.034	.002*
	4. Sınıf	343	3.99	.53		

*p<.05; sd=706

Tablo 6’da yer alan verilere göre bilgi okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, bilgi ihtiyacını tanımlama [$t_{(706)}=3.768$; $p<.05$], bilgiye erişme [$t_{(706)}=2.337$; $p<.05$] ve bilgiyi kullanma [$t_{(706)}=2.342$; $p<.05$] alt boyutlarında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda [$t_{(706)}=1.817$; $p>.05$] ise gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir. Bilgi okuryazarlık ölçeğinin genelinden alınan

puanların ortalaması dördüncü sınıf adaylarda $\bar{X}=3.99$, birinci sınıf adaylarda $\bar{X}=3.87$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında dördüncü sınıflar lehine olan bu farklılık istatistiksel olarak [$t_{(706)}=3.034$; $p<.05$] anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin birinci sınıflara birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıkması, eğitim sürecinde edinilen deneyim ve bilgi birikiminin etkisiyle açıklanabilir. Özellikle bilgi gereksinimini belirleme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanma gibi alt boyutlarda bu farkın oluşması, üst sınıf öğrencilerinin daha fazla akademik kaynakla çalışması ve bilgi kullanımı konusundaki farkındalıklarının artmış olabileceğini düşündürebilir. Ancak, etik ve yasal düzenlemeler konusunda anlamlı bir fark bulunmaması, bu konunun tüm sınıf düzeylerinde benzer şekilde ele alındığını gösterebilir.

4.2. Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile bu farkındalıkların cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerin bulguları sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, verilerin ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyine ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Kişisel Farkındalık	3.79	.61	1.50	5.00	-.406	.183
Organizasyonel Farkındalık	3.75	.70	1.00	5.00	-.345	.013
Yargısal Farkındalık	3.48	.82	1.00	5.00	-.068	-.449
Genel Üstbilişsel Farkındalık	3.71	.59	1.56	5.00	-.266	.227

N=708

Tablo 7’de yer alan verilere göre ölçek genelinden alınan en düşük puan 1.56, en yüksek puan ise 5.00’ tir. Çarpıklık katsayısı -.266, basıklık katsayısı ise .227 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya kişisel farkındalık boyutunun (\bar{x} =3.79; ss= .61) sahip olduğu ve bu boyutu sırasıyla organizasyonel farkındalık (\bar{x} =3.75; ss= .61) ve yargısal farkındalık (\bar{x} =3.48; ss= .82) boyutunun izlediği görülmektedir. Üstbilişsel farkındalık ölçeği, toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması 3.71, standart sapma değeri .59 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, katılımcıların üstbilişsel farkındalık seviyelerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşma durumu incelenmiştir.

4.2.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kişisel Farkındalık	Kadın	527	3.78	.60	-.399	.690
	Erkek	181	3.80	.65		
Organizasyonel Farkındalık	Kadın	527	3.78	.68	2.102	.036*
	Erkek	181	3.65	.73		
Yargısal Farkındalık	Kadın	527	3.49	.80	.711	.477
	Erkek	181	3.44	.88		
Genel Üstbilişsel Farkındalık	Kadın	527	3.72	.58	.865	.387
	Erkek	181	3.67	.63		

*p<.05; sd=706

Tablo8'de yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, organizasyonel farklılık boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla [$t_{(706)}=2.102$; $p < .05$] istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir fark bulunmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık puan ortalaması $\bar{X}=3.72$, erkek öğretmen adaylarının ise $\bar{X}=3.67$ olarak hesaplanmıştır. Ancak, kadın adaylar lehine gözlemlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde olmadığı belirlenmiştir [$t_{(706)}=865$; $p > .05$].

Kadın öğretmen adaylarının organizasyonel farkındalık boyutunda erkeklere göre daha yüksek puan alması, kadınların genellikle organizasyon ve düzen konularına daha fazla önem verme eğiliminde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark olmaması ise üstbilişsel farkındalık becerilerinin genel olarak cinsiyetten bağımsız bir şekilde benzer düzeyde geliştiğini düşündürülebilir.

4.2.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin branşlar temelinde farklılık gösterip göstermediğini anlamaya yönelik betimsel analiz bulguları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Kişisel Farkındalık	Temel Eğitim	214	3.84	.61	2.13	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.80	.63	1.50	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.74	.59	1.50	5.00
	Toplam	708	3.79	.61	1.50	5.00
Organizasyonel Farkındalık	Temel Eğitim	214	3.83	.67	2.00	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.74	.75	1.00	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.69	.67	1.33	5.00
	Toplam	708	3.75	.70	1.00	5.00
Yargısal Farkındalık	Temel Eğitim	214	3.56	.80	1.75	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.48	.83	1.00	5.00
	Matematik ve Fen	292	3.43	.83	1.00	5.00
	Toplam	708	3.48	.82	1.00	5.00
Genel Üstbilişsel Farkındalık	Temel Eğitim	214	3.77	.58	2.33	5.00
	Türkçe ve Sosyal	202	3.70	.63	1.56	4.94
	Matematik ve Fen	292	3.66	.58	1.61	5.00
	Toplam	708	3.71	.59	1.56	5.00

Tablo 9’da yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, temel eğitim branşında olan öğretmen adayların kişisel farkındalık ($\bar{X}=3.84$), organizasyonel farkındalık ($\bar{X}=3.83$) ve yargısal farkındalık ($\bar{X}=3.56$) alt boyutların tamamında en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geneline verilen yanıtlar branşları açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya temel eğitim ($\bar{X}=3.77$) öğretmen adaylarının sahip olduğu, bu grubu sırayla Türkçe ve sosyal ($\bar{X}=3.70$) ve matematik ve fen ($\bar{X}=3.66$) branş gruplarının izlediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının branşlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 10. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p
Kişisel Farkındalık	Gruplar Arası	1.121	.561	1.512	.221
	Gruplar İçi	261.436	.371		
	Toplam	262.557			
Organizasyonel Farkındalık	Gruplar Arası	2.506	1.253	2.595	.075
	Gruplar İçi	340.461	.483		
	Toplam	342.967			
Yargısal Farkındalık	Gruplar Arası	2.170	1.085	1.607	.201
	Gruplar İçi	476.020	.675		
	Toplam	478.190			
Genel Üstbilişsel Farkındalık	Gruplar Arası	1.735	.867	2.463	.086
	Gruplar İçi	248.274	.352		
	Toplam	250.009			

*p<.05; sd=2,705; 1: Temel Eğitim; 2: Türkçe ve Sosyal; 3: Matematik ve Fen

Tablo 10’da yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, kişisel farkındalık [$F_{(2,705)}=1.512$, $p>.05$], organizasyonel farkındalık [$F_{(2,705)}=2.595$, $p>.05$] ve yargısal farkındalık [$F_{(2,705)}=1.607$, $p>.05$] boyutlarında öğretmen adayların ortalamaları arasında kayda değer bir fark tespit edilememiştir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin genelinde öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(2,705)}=2.463$, $p>.05$].

4.2.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Sınıf seviyelerine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kişisel Farkındalık	1. Sınıf	365	3.75	.61	-1.493	.136
	4. Sınıf	343	3.82	.61		
Organizasyonel Farkındalık	1. Sınıf	365	3.70	.69	-1.708	.088
	4. Sınıf	343	3.79	.71		
Yargısal Farkındalık	1. Sınıf	365	3.42	.78	-2.118	.035*
	4. Sınıf	343	3.55	.86		
Genel Üstbilişsel Farkındalık	1. Sınıf	365	3.66	.58	-2.001	.046*
	4. Sınıf	343	3.75	.61		

*p<.05; sd=706

Tablo 11’de yer alan verilere göre, üstbilişsel farkındalık ölçeğinin yargısal farkındalık alt boyutunda 4. sınıflar lehine [$t_{(706)}=2.118$; $p<.05$] anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Kişisel farkındalık [$t_{(706)}=1.493$; $p>.05$] ve organizasyonel farkındalık [$t_{(706)}=1.708$; $p>.05$] alt boyutlarında gruplar arasında kayda değer bir fark tespit edilememiştir. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin genelinden alınan puanların ortalaması ise dördüncü sınıf adaylarda $\bar{X}=3.75$, birinci sınıf adaylarda $\bar{X}=3.66$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında dördüncü sınıflar lehine görülen bu fark istatistiksel açıdan [$t_{(706)}=2.001$; $p<.05$] anlamlıdır.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık ve yargısal farkındalık alt boyutlarında birinci sınıf adaylara göre daha yüksek puan alması, eğitim sürecinde kazanılan deneyimlerin ve eleştirel düşünme becerilerinin zamanla gelişmesiyle ilişkili olabilir. Bu durum, dördüncü sınıfların bilgiye daha eleştirel yaklaşmayı ve değerlendirme yapmayı öğrenmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalık alt boyutlarında kayda değer bir fark bulunmaması ise bu becerilerin eğitim sürecinin başlangıcından

itibaren belirli bir seviyede geliştiğini ve sınıf düzeyiyle büyük bir değişim göstermediğini düşündürebilir.

4.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim düzeyleri ile bu eğilimlerin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyi

Araştırmanın beşinci alt problemi, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim düzeylerini belirlemeye odaklanmıştır. Bu kapsamda, problemin çözümüne yönelik olarak verilerin ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon	4.94	.70	2.17	6.00	-.605	.167
Sebat	4.60	.73	1.17	6.17	-.425	.742
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	3.68	.70	1.50	5.67	-.105	.500
Merak Yoksunluğu	3.77	.68	1.56	6.00	.080	.642
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	4.19	.40	2.56	5.37	-.055	.238

N=708

Altılı likert tipinde olan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinde toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar arasında en düşük puan 2.56, en yüksek puan ise 5.37 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısı -.055, basıklık katsayısı ise .238 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın motivasyon boyutunda (\bar{X} =4.94; ss= .70) olduğu ve bu boyutun yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Motivasyonu sırasıyla, yüksek bir ortalamaya sahip olan sebat (\bar{X} =4.60; ss=.73) boyutu ve orta düzeyde bir ortalamaya sahip olan merak yoksunluğu (\bar{X} =3.77; ss=.68) boyutu takip etmektedir. En düşük ortalama ise öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (\bar{X} =3.68; ss=.70)

boyutunda görülmüş olup, bu boyutun da orta bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların ortalaması 4.19 olarak hesaplanmış ve bu değer yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlıkta, araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.3.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizinin sonuçları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Motivasyon	Kadın	527	4.97	.70	1.882	.060
	Erkek	181	4.86	.69		
Sebat	Kadın	527	4.64	.71	2.569	.010*
	Erkek	181	4.48	.77		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	527	3.64	.70	-2.162	.031*
	Erkek	181	3.77	.71		
Merak Yoksunluğu	Kadın	527	3.73	.66	-2.643	.008*
	Erkek	181	3.88	.71		
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	527	4.19	.41	-.555	.579
	Erkek	181	4.21	.39		

*p<.05; sd=706

Tablo 13'te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, sebat boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek adaylardan [$t_{(706)}=2.569$; $p < .05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(706)}=2.162$; $p < .05$] ve merak yoksunluğu [$t_{(706)}=2.643$; $p < .05$] boyutlarında ise erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, kadın adaylara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin motivasyon boyutunda [$t_{(706)}=1.882$; $p > .05$] ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine göre genel puan ortalamaları kadın adaylarda $\bar{X}=4.19$, erkek adaylarda ise $\bar{X}=4.21$ olarak hesaplanmıştır. Genel ortalamalar açısından erkek öğretmen adayları lehine gözlemlenen fark istatistiksel olarak anlamlı [$t_{(706)}=.555$; $p > .05$] bulunmamıştır.

Kadın öğretmen adaylarının sebat boyutunda erkeklerden daha yüksek puan alması, kadınların öğrenme sürecinde daha kararlı ve devamlı bir tutum sergileme eğiliminde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Erkek öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak boyutlarında kadınlara göre daha fazla puan alması ise, erkeklerin öğrenme sürecinde planlama ve yeni bilgilere olan ilgilerinin daha belirgin olabileceğini düşündürülebilir. Genel yaşam boyu öğrenme ve motivasyon boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması ise, her iki cinsiyetin de öğrenme sürecine benzer düzeyde istek ve ilgiyle yaklaştığını gösterebilir.

4.3.2.2. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin branşlara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Motivasyon	Temel Eğitim	214	5.02	.73	2.67	6.00
	Türkçe ve Sosyal	202	4.96	.72	2.17	6.00
	Matematik ve Fen	292	4.88	.66	2.67	6.00
	Toplam	708	4.94	.70	2.17	6.00
Sebat	Temel Eğitim	214	4.69	.68	2.67	6.00
	Türkçe ve Sosyal	202	4.55	.83	1.17	6.17
	Matematik ve Fen	292	4.56	.68	2.17	6.00
	Toplam	708	4.60	.73	1.17	6.17
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Temel Eğitim	214	3.70	.56	1.83	5.33
	Türkçe ve Sosyal	202	3.68	.90	1.50	5.67
	Matematik ve Fen	292	3.65	.64	1.67	5.50
	Toplam	708	3.68	.70	1.50	5.67
Merak Yoksunluğu	Temel Eğitim	214	3.78	.61	2.22	5.56
	Türkçe ve Sosyal	202	3.75	.83	1.56	5.67
	Matematik ve Fen	292	3.77	.60	2.33	6.00
	Toplam	708	3.77	.68	1.56	6.00
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	Temel Eğitim	214	4.24	.35	3.30	5.22
	Türkçe ve Sosyal	202	4.18	.49	2.56	5.33
	Matematik ve Fen	292	4.17	.37	3.07	5.37
	Toplam	708	4.19	.40	2.56	5.37

Tablo 14’ te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, motivasyon (\bar{x} =5.02), sebat (\bar{x} =4.69), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (\bar{x} =3.70) ve merak yoksunluğu (\bar{x} =3.78) boyutlarının hepsinde temel eğitim branşında olan öğretmen adaylarının ortalamalarının diğer branş gruplarından daha fazla ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin geneline verilen yanıtları branşlarına göre incelendiğinde en yüksek ortalamaya temel eğitim (\bar{x} =4.24) adaylarının sahip olduğu, bu grubu sırayla Türkçe ve sosyal (\bar{x} =4.18) ve matematik ve fen (\bar{x} =4.17) branş gruplarının izlediği görülmektedir. Branşlar genelinde yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Branşlarına Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	2.598	1.299	2.658	.071
	Gruplar İçi	344.577	.489		
	Toplam	347.174			
Sebat	Gruplar Arası	2.739	1.370	2.608	.074
	Gruplar İçi	370.169	.525		
	Toplam	372.908			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	.291	.145	.292	.746
	Gruplar İçi	350.350	.497		
	Toplam	350.641			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	.090	.045	.098	.907
	Gruplar İçi	322.073	.457		
	Toplam	322.162			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	Gruplar Arası	.752	.376	2.316	.099
	Gruplar İçi	114.485	.162		
	Toplam	115.237			

*p<.05; sd=2,705; 1: Temel Eğitim; 2: Türkçe ve Sosyal; 3: Matematik ve Fen

Tablo 15'te yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğretmen adayların ortalamaları arasında motivasyon [$F_{(2,705)}=2.658$, $p>.05$], sebat [$F_{(2,705)}=2.608$, $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(2,705)}=.292$, $p>.05$] ve merak yoksunluğu [$F_{(2,705)}=.098$, $p>.05$] boyutlarının tamamında istatistiksel açıdan kayda değer bir fark bulunamamıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinde temel eğitim öğretmen adayları lehine ortaya çıkan farklılığın istatistiksel açıdan önemli olmadığı [$F_{(2,705)}=2.316$, $p>.05$] belirlenmiştir.

4.3.2.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak değişim gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi analizinin sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Sınıf Seviyelerine Göre Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Motivasyon	1. Sınıf	365	4.87	.68	-2.680	.008*
	4. Sınıf	343	5.02	.72		
Sebat	1. Sınıf	365	4.56	.71	-1.338	.181
	4. Sınıf	343	4.64	.75		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Sınıf	365	3.70	.70	.754	.451
	4. Sınıf	343	3.66	.71		
Merak Yoksunluğu	1. Sınıf	365	3.78	.70	.439	.661
	4. Sınıf	343	3.76	.65		
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	1. Sınıf	365	4.18	.42	-1.028	.304
	4. Sınıf	343	4.21	.39		

*p<.05; sd=706

Tablo 16’da yer alan verilere göre ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, sebat [$t_{(706)}=1.338$; $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(706)}=.754$; $p>.05$] ve merak yoksunluğu [$t_{(706)}=.439$; $p>.05$] boyutlarında sınıf grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Motivasyon alt boyutunda ise dördüncü sınıflar lehine [$t_{(706)}=2.680$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen puan ortalamalarına göre, dördüncü sınıf adayların yaşam boyu öğrenme eğilimi puanı $\bar{X}=4.21$, birinci sınıf adayları için ise $\bar{X}=4.18$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü açısından ise, dördüncü sınıflar lehine gözlemlenen farkın istatistiksel olarak [$t_{(706)}=1.028$; $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir.

Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının motivasyon alt boyutunda birinci sınıf öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek puan alması, eğitim süreçlerinde ilerledikçe bireylerin mesleki hedeflerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Üst sınıflardaki öğrencilerin, yaklaşan mezuniyet ve kariyer beklentileri nedeniyle daha yüksek bir motivasyon sergilemeleri beklenebilir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmaması ise, sebat, öğrenmeyi düzenleme ve merak konularının eğitim sürecinin başlangıcından itibaren benzer bir seviyede gelişmiş olabileceğini düşündürülebilir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonların belirlenmesine yönelik geliştirilmiştir. Bu alt amacın yanıtlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen korelasyon analizine ait bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlar

Boyutlar	Kişisel Farkındalık	Organizasyonel Farkındalık	Yargısal Farkındalık	Üstbilişsel Farkındalık	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	Yaşam Boyu Öğrenme
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	.456*	.482*	.414*	.523*	.442*	.466*	.328*	.249*	.623*
Bilgiye Erişme	.470*	.475*	.407*	.525*	.422*	.437*	.348*	.273*	.624*
Bilgiyi Kullanma	.447*	.447*	.381*	.495*	.380*	.396*	.309*	.245*	.561*
Etik ve Yasal Düzenlemeler	.391*	.389*	.329*	.431*	.341*	.357*	.233*	.188*	.470*
Bilgi Okuryazarlık	.512*	.521*	.446*	.574*	.463*	.484*	.360*	.281*	.668*
Motivasyon	.568*	.533*	.454*	.606*	1	.654*	-.077*	-.184*	.515*
Sebat	.517*	.550*	.468*	.594*		1	.064	-.191*	.571*
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	.250*	.270*	.256*	.298*			1	.454*	.636*
Merak Yoksunluğu	.181*	.191*	.209*	.221*				1	.586*
Yaşam Boyu Öğrenme	.624*	.636*	.578*	.710*					1

* p< .05

Tablo 17’deki analiz sonuçları, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönlü orta ($r=.574$; $p<.05$) düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlıkları arasında pozitif yönlü orta ($r=.668$; $p<.05$) düzeyde ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında ise pozitif yönlü yüksek ($r=.710$; $p<.05$) düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Bilgi okuryazarlığı ölçeği ile üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan incelemelerde bilgi ihtiyacını tanımlama boyutu ile kişisel farkındalık ($r=.456$; $p<.05$), organizasyonel farkındalık ($r=.482$; $p<.05$), yargısal farkındalık ($r=.414$; $p<.05$); bilgiye erişme boyutu ile kişisel farkındalık

($r=.470$; $p<.05$), organizasyonel farkındalık ($r=.475$; $p<.05$), yargısal farkındalık ($r=.407$; $p<.05$); bilgiyi kullanma boyutu ile kişisel farkındalık ($r=.447$; $p<.05$), organizasyonel farkındalık ($r=.447$; $p<.05$), yargısal farkındalık ($r=.381$; $p<.05$); etik ve yasal düzenlemeler boyutu ile kişisel farkındalık ($r=.391$; $p<.05$), organizasyonel farkındalık ($r=.389$; $p<.05$), yargısal farkındalık ($r=.329$; $p<.05$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan incelemelerde bilgi ihtiyacını tanımlama boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.442$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.466$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ($r=.328$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.249$; $p<.05$); bilgiye erişme boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.422$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.437$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ($r=.348$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.273$; $p<.05$); bilgiyi kullanma boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.380$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.396$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ($r=.309$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.245$; $p<.05$); etik ve yasal düzenlemeler boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.341$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.357$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ($r=.233$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.133$; $p<.05$); seviyede pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Üstbilişsel farkındalık ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler üzerine yapılan incelemelerde kişisel farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.568$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.517$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ($r=.250$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.181$; $p<.05$); organizasyonel farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.533$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.550$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ($r=.270$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.191$; $p<.05$); yargısal farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta ($r=.454$; $p<.05$), sebat arasında orta ($r=.468$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ($r=.256$; $p<.05$) ve merak yoksunluğu arasında düşük ($r=.209$; $p<.05$) seviyede pozitif ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Genel olarak bu ilişkiler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bilgi okuryazarlığı ile üstbilişsel farkındalık arasında orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı arasında yine orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalık arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Alt boyutlar arasında yapılan incelemelerde, bilgi okuryazarlığı alt boyutlarının hem üstbilişsel farkındalığın alt boyutları hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler sergilediği görülmektedir. Benzer şekilde, üstbilişsel farkındalık alt boyutlarının da yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ve sebat alt boyutları ile orta düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutları ile düşük düzeyde ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birbirini destekleyen özellikler olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

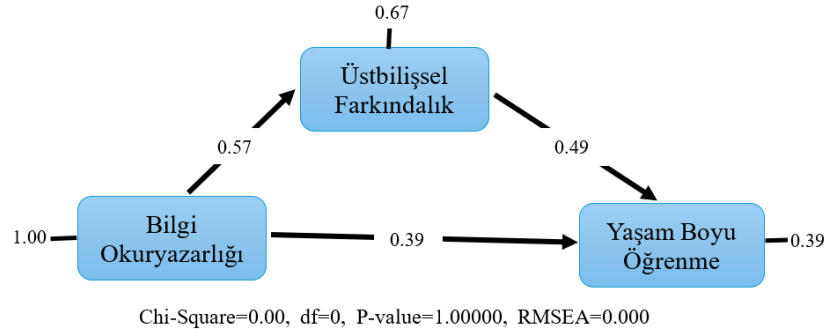
4.5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücünün belirlenmesi araştırmanın son sorusu olarak ele alınmıştır. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla uygulanan yol analiziyle ilgili bulgular Tablo 18 ve şekil 4'te yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	r	Kısmi r
R=0.563							
$R^2=0.317$							
			F(9,399)=20089		*p< .05		

Durbin Watson d= 2.012



Şekil 6. Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı

Tablo18 ve Şekil 4 birlikte incelendiğinde, bilgi okuryazarlık becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki yolların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin oldukça yüksek olduğu görülmüş, tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı yol katsayılarına ulaşılmıştır. Bilgi okuryazarlık becerilerinin, üstbilişsel farkındalıklarını orta düzeyde etkilediği ($\beta=.57$; $t=18.47$), üstbilişsel farkındalıkların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyde etkilediği ($\beta=.49$; $t=17.32$) ve bilgi okuryazarlık becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yine orta düzeyde ($\beta=.39$; $t=13.56$) etkilediği görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı birer yordayıcısı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ilişkiler değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık becerilerinin, onların yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık becerilerini orta düzeyde etkiler; bu da demek oluyor ki, bilgiye ulaşma ve kullanma becerileri, kişinin düşünme ve öğrenme yöntemlerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Üstbilişsel farkındalık ise, kişinin öğrenme sürecini daha iyi yönetmesini sağlayarak yaşam boyu öğrenme isteğini olumlu yönde etkiler. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı becerilerinin doğrudan yaşam boyu öğrenme üzerinde de etkisi olduğu görülmektedir. Bilgiyle çalışma becerisi geliştikçe, kişinin sürekli öğrenmeye olan ilgisi ve kararlılığı artabilir. Bu sonuçlar, bilgi okuryazarlığı ve üstbilgi becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmanın sonuçlarına yer verilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 708 öğretmen adayından elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmış ve tartışılmıştır.

5.1.1. Bilgi Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde yeterlilik hissettikleri alanın etik ve yasal düzenlemeler olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla bilgiyi kullanma, bilgiye erişim sağlama ve bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutlarındaki yeterlilikleri takip etmektedir

Yapılan çalışmalar genel olarak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Özgür (2016), Demir (2017), Yalız-Solmaz (2017), Yordamlı (2020), Becel ve Kaplan-Alptekin (2021) ile De-Vera ve Valencerina (2022) tarafından yapılan araştırmalar, bu becerilerin genel olarak yüksek seviyelerde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak literatürde bu eğilimi desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Büyükçolpan ve Yılmaz (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin eleştirel düşünme, atıf yapma, bilgi etiği, teknoloji kullanımı ve sunum yetenekleri açısından sınırlı olduğu belirlenmiştir. Kavak (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde bilgi

okuryazarlığı becerilerinde ilerlemeler kaydedildiği, ancak bu becerilerin istenen düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Yasa (2018) ve Öztürk vd., (2023) ise öğretmenlerin bilgi okuryazarlık seviyelerini "ortalama düzeyde" bulmuştur. Bu farklılıkların, çalışmalarda kullanılan ölçüm yöntemleri, katılımcı profilleri ve araştırmaların gerçekleştirildiği bağlamlar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri düzeylerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca etik ve yasal düzenlemeler boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek adaylardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Demir (2017), Yasa (2018), Atakişi (2019), Konan (2020), Becel ve Kaplan-Alptekin (2021) ve Thomas (2021) gibi araştırmalar, cinsiyetin bilgi okuryazarlığı düzeylerinde belirgin bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Buna karşılık, Yordamlı (2020) ile Öztürk vd., (2023) kadın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulurken, Büyükçolpan ve Yılmaz (2023), erkeklerin bilgi teknolojisi kullanımında ve bilgi sunma yeteneklerinde daha etkili olduklarını vurgulamıştır. Nierenberg ve Dahl (2023) ise lisans seviyesinde erkeklerin bilgi okuryazarlığı tahminlerinin daha doğru olduğunu, ancak yükseköğrenim düzeyi arttıkça bu farkın azaldığını ifade etmiştir. Bu farklılıklar, kullanılan ölçüm araçlarının farklı olması, katılımcıların farklı eğitim kurumlarının (özel veya devlet kurumları) veya bölümlerden gelmesi, eğitim sistemindeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Branş değişkenine göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde bir değişiklik olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde, en yüksek ortalamaya Türkçe ve Sosyal Bilgiler adaylarının sahip olduğu, bu grubu sırayla Temel Eğitim ve Matematik ve Fen branş gruplarının izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği, birçok çalışmada da ortaya konmuştur. Büyükçolpan ve Yılmaz (2023), Yabancı Diller Eğitimi bölümündeki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğunu belirtirken, Yasa (2018) da

bölüm değişkeninin bilgi okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı farklılıklar yarattığını tespit etmiştir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Konan (2020) tarafından yapılan araştırmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri programının en yüksek bilgi okuryazarlığı seviyesine sahip olduğu, buna karşılık Sınıf Öğretmenliği programında en düşük seviyenin gözlemlendiği belirtilmiştir. Buna karşılık, Atakişi (2019) çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin mezun oldukları bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Bu farklılıkların, bölümlerin sunduğu olanaklar, öğretim programı içeriği gibi değişkenliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, bireylerin kendi ilgi alanları ve beceri geliştirme çabaları da bu durum üzerinde etkili olabilir.

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinde bir farklılık olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin birinci sınıflara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar arasında, Thomas (2021) ve Nierenberg ve Dahl (2023) yer almakta olup, bu araştırmalar akademik düzeyin artışıyla bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Demir (2017) de 4. sınıf öğrencilerinin, daha alt sınıf seviyelerindeki öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve etik tutum geliştirme becerilerine sahip olduğunu rapor etmiştir. Ancak, Yasa (2018), Yordamlı (2020) ve Becel ve Kaplan-Alptekin (2021) gibi çalışmalarda, sınıf düzeyinin bilgi okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir. Bu farklılıkların katılımcıların akademik geçmişleri ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, bireylerin kendi çabaları, öğrenme fırsatlarına erişim düzeyleri ve eğitim kurumlarının sunduğu imkanlar, bu sonuçlardaki değişkenliğin temel nedenleri arasında yer alabilir.

5.1.2. Üstbilişsel Farkındalıklara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde yeterlilik hissettikleri

alanın kişisel farkındalık olduğunu göstermektedir. Bu alanı sırasıyla organizasyonel farkındalık ve yargısal farkındalık alt boyutlarındaki yeterlilikleri takip etmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genelde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ekici ve Uslu (2020), Özturan-Sağırılı, Baş ve Bekdemir (2020), Özçakmak vd., (2021), Kavas vd., (2023) gibi araştırmalar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu ortaya koyarken, Aydın (2022) de katılımcıların farkındalık seviyelerinin oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Ancak Demirel, Aşkın ve Yağcı (2015) ile Hasan ve Vijayarani (2022) tarafından yapılan araştırmalar, katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerini orta düzeyde bulmuş, yüksek düzeyde farkındalığa sahip bireylerin daha az olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılıklar, katılımcı gruplarının farklı özelliklere sahip olmasından (örneğin, branş, kültürel farklılıklar, eğitim düzeyi), ya da üstbilişsel farkındalığı etkileyen çevresel ve pedagojik koşullardan kaynaklanabilir. Özellikle üstbilişsel becerilerin gelişimini destekleyen eğitim programları veya uygulama fırsatlarının araştırma gruplarına göre değişiklik göstermesi bu sonuçları açıklayabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık becerilerine yönelik yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yalnızca organizasyonel farkındalık boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamaları, erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Lee, Teo ve Chai (2010), Jaleel ve Premachandran (2016), Ekici ve Uslu (2020), Özçakmak vd., (2021), Aydın (2022), Hasan ve Vijayarani (2022), Kavas vd., (2023) tarafından yapılan çalışmalar, cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak Demirel, Aşkın ve Yağcı (2015), Abdelrahman (2020), Alkan ve Açıkyıldız (2020), Özkan ve Yıldız (2023) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin bazı gruplarda fark yarattığı, kadınların veya erkeklerin lehine sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, katılımcı gruplarının demografik özellikleri, kullanılan ölçüm araçlarının farklılığı ve üstbilişsel farkındalık becerilerinin gelişimini destekleyen eğitim programlarının araştırma sonuçlarının yansımalarından kaynaklanıyor olabilir.

Branş değişkeni açısından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık becerileri incelendiğinde, en yüksek ortalama Temel Eğitim alanındaki öğretmen adaylarında gözlemlenmiştir. Bu grubu sırasıyla Türkçe ve Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri branşlarında yer alan öğretmen adaylarının izlediği belirlenmiştir. Ancak üstbilişsel farkındalık ölçeğinin genelinde öğretmen adaylarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Benzer şekilde, Kavas vd., (2023) tarafından yapılan araştırmada branş değişkeni ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın, Alkan ve Açıkyıldız (2020) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı ile diğer branşlar arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği aleyhine sonuçlar elde edilmiştir. Özturan-Sağırlı, Baş ve Bekdemir (2020) ise bölüm ve sınıf düzeyi kombinasyonlarının bu farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını, bazı bölümlerde farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu farklılıklar, araştırma gruplarının özellikleri, kullanılan ölçme araçlarının kapsamı ve farklı çalışma ortamlarının etkisi gibi metodolojik değişkenlerden kaynaklanmış olabilir.

Sınıf değişkeni açısından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık becerileri incelendiğinde, sonuçlar bazı alt boyutlarda farklılıklar göstermektedir. Genel üstbilişsel farkındalık ölçeği puanlarında ve yargısal farkındalık alt boyutunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak, kişisel farkındalık ve organizasyonel farkındalık alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu, sınıf değişkeninin belirli boyutlarda etkili olduğunu ancak tüm boyutlarda etkili olmadığını göstermektedir.

Sınıf değişkeni açısından yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle üstbilişsel farkındalık düzeylerinde sınıf seviyesi arttıkça bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Örneğın, Ekici ve Uslu (2020) ile Aydın (2022) son sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek üstbilişsel farkındalık sergilediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Alkan ve Açıkyıldız (2020), öğrenim düzeyine bağlı olarak üstbilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, Kavas vd., (2023) çalışmasında sınıf değişkeninin fark yaratmadığını belirlenmiştir. Bu farklılıklar, eğitimin niteliğinin veya sınıf düzeyine göre farklılaşan akademik yoğunluğun etkilerinden kaynaklanabilir.

5.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde motivasyona sahip olduğu bunu sırasıyla sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak alt boyutlarının izlediği görülmüştür.

Benzer şekilde, İzci ve Koç (2012), Yılmaz (2016), Demiralp ve Kazu (2017), Demirel ve Akkoyunlu (2017), Kozikoğlu ve Onur (2019), Pilli, Sönmezler ve Göktan (2019), Yalçın-İncik (2020), İnci ve Çubukçu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genellikle yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Diker-Coşkun ve Demirel (2012) ile Göloğlu-Demir (2022), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Evin-Gencil (2013), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yeterli düzeyde değerlendirirken, Karakış ve Demirtaş (2022) ise bu eğilimlerin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıkların, bireylerin kişisel özellikleri, öğrenme deneyimleri, motive edici faktörlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, branş ve sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapılan analizlerde, genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, sebat boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Demirel ile Akkoyunlu (2017) ile Pilli, Sönmezler ve Göktan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Buna karşılık, Göloğlu-Demir (2022) ile Karakış ve Demirtaş (2022) tarafından yapılan çalışmalarda, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde erkek öğretmen adayları lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, Evin-Gencil (2013) ve Demiralp ve Kuzu (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise bu farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın, bireylerin cinsiyete dayalı sosyal algılarından, öğrenme alışkanlıkları ve stratejilerinden, eğitim sisteminin sunduğu fırsat eşitliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Branş değişkeni açısından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Pilli, Sönmezler ve Gökten (2019) tarafından yapılan çalışmada da branşlar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırmada, Güzel Sanatlar alanında eğitim gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evin-Gencil (2013) ise İngilizce, Almanca, Türkçe ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer alanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar çalışmalarda kullanılan örneklemelerin özellikleri ve veri toplama yöntemleri farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, araştırmaların yapıldığı kurumlardaki eğitim programları, öğrenme ortamları ve eğitim yaklaşımlarının çeşitliliği de bu sonuçlardaki farklılıkların önemli bir nedeni olabilir.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demiralp ve Kuzu (2017), Demirel ve Akkoyunlu (2017) ile Karakış ve Demirtaş (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, Diker-Coşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmada, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında istatistiksel bir fark olduğu belirlenmiş, fakat bu farkın etki boyutunun oldukça düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu farklılıkların, araştırmalarda kullanılan örneklemelerin özellikleri ve veri toplama araçları farklılıkların yanı sıra, eğitim ortamları ve öğrenme deneyimlerindeki çeşitlilikten kaynaklanabileceği söylenebilir.

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları ve alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Denke, Jarson ve Sinno (2020), bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık becerilerinin birlikte ele alındığında bireylerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirdiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Dikmen ve Tuncer (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bilgi okuryazarlığı özyeterliliği ile üstbilişsel düşünme becerilerinin karşılıklı olarak birbirini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını desteklemekte ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin bireylerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirme potansiyelini doğrulamaktadır.

Bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bilgi ihtiyacını tanımlama boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ve merak yoksunluğu arasında düşük; bilgiye erişme boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ve merak yoksunluğu arasında düşük; bilgiyi kullanma boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında orta ve merak yoksunluğu arasında düşük; etik ve yasal düzenlemeler boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ve merak yoksunluğu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Liu ve Jih-Lan (2016), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ilişkiler bulmuş, Feng ve Ha (2016) ise öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini önemli ölçüde geliştirdiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Tachie-Donkor ve Ezama (2023), öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Özgür (2016) ve Yalız-Solmaz (2017) bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun aksine, Yasa (2018), bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçtaki farklılıklar, kullanılan ölçme araçlarının farklılığından ve örnekleme oluşturan bireylerin özelliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında kişisel farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ve merak yoksunluğu arasında düşük; organizasyonel farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ve merak yoksunluğu arasında düşük; yargısal farkındalık boyutu ile motivasyon arasında orta, sebat arasında orta, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında düşük ve merak yoksunluğu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Demir ve Doğanay'ın (2019) çalışması üstbilişin yaşam boyu öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu, üstbilişin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Matsumoto-Royo, Ramirez-Montoya ve Glasserman-Morales (2022), üstbilişsel düşünmenin öğrenmeyi sürdürmek ve değişen durumlara adapte olabilmek için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Gogh ve Kovari (2018) öğrencilerin farkındalık düzeylerini yeterli seviyede tuttuklarında, daha bilinçli seçimler yapabileceklerini ve öğrenme süreçlerini kesintisiz bir şekilde devam ettirebileceklerini ifade etmiştir. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını desteklemekte ve üstbilişsel becerilerinin bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını doğrulamaktadır.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi çerçevesinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü araştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, bilgi okuryazarlık becerileri ve üstbilişsel farkındalıkların, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlık becerilerinin üstbilişsel farkındalığı orta düzeyde etkilediği, üstbilişsel farkındalıkların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyde etkilediği ve bilgi

okuryazarlık becerilerinin doğrudan yaşam boyu öğrenme eğilimlerini orta düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, bilgi okuryazarlık becerileri ve üstbilişsel farkındalıkların, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları, bilgi okuryazarlık becerileri, üstbilişsel farkındalıklar ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ancak, literatür taraması sonucunda, bu üç değişkenin birlikte ele alındığı benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ve bu alandaki araştırma boşluğunu doldurmadaki katkısını göstermektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalıkları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde ele alarak anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmada, bilgi okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu, bu becerilerin özellikle etik ve yasal düzenlemeler boyutunda daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık düzeyleri genelde yüksek bulunmuş ve bireylerin en güçlü olduğu alanın kişisel farkındalık olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de genel olarak yüksek seviyede olduğu, motivasyon ve sebat boyutlarının bu eğilimlerde etkili faktörler olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlık becerilerinin üstbilişsel farkındalığı ve üstbilişsel farkındalıkların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde etkilediği, dolayısıyla her iki değişkenin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin güçlü yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ve diğer araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı alt boyutlarında en düşük ortalamaya bilgi ihtiyacını tanımlama boyutunun sahip olduğu görülmüştür. Bilgi ihtiyacını tanımlama becerilerinin artırılabilmesi için, öğretmen adaylarına problem temelli öğrenme etkinlikleri sunularak hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirleme yetkinlikleri geliştirilebilir. Ayrıca, bilgi

kaynaklarına erişim ve güvenilir kaynakların seçimi konusunda farkındalık artırıcı eğitimler sağlanabilir.

- Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri genelde yüksek bulunmuş ve bireylerin en güçlü olduğu alanın kişisel farkındalık olduğu belirlenmiştir. Organizasyonel farkındalık ve Yargısal farkındalık alanları daha düşük çıkmıştır. Organizasyonel farkındalık düzeylerini artırmak için öğretmen adaylarına zaman yönetimi, hedef belirleme ve iş birliğine dayalı grup projeleri sunulabilir. Yargısal farkındalık için ise eleştirel düşünme becerilerini geliştiren tartışma grupları ve öz değerlendirme çalışmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye dair eğilimlerinin genellikle yüksek olduğu ancak öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun orta düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarına öz yönetim becerileri kazandırmak için bireysel öğrenme stratejileri ve hedef belirleme yöntemleri üzerine eğitimler verilebilir. Öğrenme süreçlerini düzenlemeye yardımcı olan dijital araçlar örneğin, görev izleyiciler, not alma uygulamaları gibi uygulamalar tanıtılabilir ve bunların etkin kullanımı desteklenebilir. Kendi kendine öğrenme alışkanlıklarını güçlendirmek için öğretmen adaylarına düzenli ve yapılandırılmış geri bildirim sağlanabilir. Bu, bireylerin süreçlerini gözden geçirip iyileştirmelerine yardımcı olabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarından biri olan merak yoksunluğunun orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu beceriyi artırmak için öğretmen adaylarına ilgi çekici ve özgün problem temelli öğrenme etkinlikleri sunulabilir. Ayrıca, farklı disiplinlerde keşif yapmalarını teşvik edecek proje çalışmaları ve yenilikçi öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu süreçte, bireylerin ilgi alanlarını keşfetmelerini destekleyen rehberlik hizmetleri sağlanabilir.
- Öğretmen eğitiminde, bilgi okuryazarlığı ve üstbilişsel farkındalık becerilerini artırmaya yönelik içeriklerin eğitim programına dahil edilmesi önerilebilir. Özellikle, öğretmen adaylarına kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerileri kazandıran etkinlikler sunulmalıdır. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini desteklemek için dijital araçların kullanımını teşvik eden dersler ve uygulamalı projeler eğitim programına entegre edilebilir. Bu

yaklaşım, öğretmenlerin meslek hayatlarında sürekli öğrenme becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiler farklı sınıf seviyelerine göre tekrarlanabilir.
- Temel eğitim, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ve Matematik-Fen alanları dışındaki branşlarda, örneğin müzik, beden eğitimi veya yabancı diller gibi farklı disiplinlerde benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin meslek hayatı boyunca nasıl geliştiğini ve değiştiğini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkilerde yaş, sosyoekonomik düzey, akademik başarı, öğrenme stilleri, teknolojiye erişim düzeyi ve dijital okuryazarlık gibi farklı demografik ve kişisel değişkenler ele alınarak farklı çalışmalar yapılabilir.
- Bilgi okuryazarlığı, üstbilişsel farkındalık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri ve nedenlerini daha derinlemesine ortaya koymak için nitel araştırma yöntemi kullanılarak çalışmalar yapılabilir. Bu sayede, elde edilen nicel bulgular desteklenebilir ve zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdelrahman, R.M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman universty students, *Heliyon*, 6 (9), 2405-8440.
- ACRL (The Association of College and Research Libraries). (2000). *Information literacy competency standards for higher education*, Chicago: Association of College and Research Libraries.
- ACRL (Association of College and Research Libraries). (2015). *Framework for information literacy for higher education*. Chicago: Association of College and Research Libraries. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Adams, D.N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teacher. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Afolabi, O.E., Afolabi, O.E. and Aragbaye, M.O. (2022). Information literacy skills, teachers' self-efficacy, and use of information resources by secondary school teachers in selected secondary schools in Ijebu Ode local government, Ogun State. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7001>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 344-361.
- Akın, M., Berk, G., Akyüz, U. ve Oğuz, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye yönelik öğretmen görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8 (53), 3709-7637.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme [Information literacy and lifelong learning]. *International Educational Technology Conference (IETC)*' de sunulan açılış konuşması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktürk, A.O. ve Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *Millî Eğitim Bakanlığı*, 64, 23-48.
- Alkan, S. ve Açıkyıldız, G. (2020). Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (9), 43-63.
- ALA (American Library Association). (1989). *Presidential committee on information literacy: final report*. Chicago: American Library Association.

- Andresen, L., Boud, D. and Cohen R. (1995). Experience-based learning: contemporary issues. G. Foley (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 225-239). Sydney: Allen & Unwin.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 87-100.
- Aşkın-Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Aday öğretmenlerde meraklılık ve bilgi okuryazarlığı üzerine ilişkisel bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (2), 353-368.
- Ataalkın, A.N. (2012). *Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ataışı, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> (Erişim tarihi: 09.02.2024)
- Ayra, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10 (1), 17-28.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1), 121-131.
- Aydın, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin, fen öğrenme motivasyonları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, E. ve Kılıç-Mocan, D. (2022). Fen eğitiminin ortaokul öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık üzerindeki rolünün incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (2), 759-770.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa birliğine üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 139-173.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 551-566.
- Balashov, E., Pasichnyk, I. and Kalamazh, R. (2021). Metacognitive awareness and academic self-regulation of HEI students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9 (2), 161-172.

- Baran, B. ve Ata, F. (2014). An investigation of university students' information literacy self-efficacy perceptions by using decision tree method. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47 (2), 137-160.
- Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S. ve Malbeği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 77, 68-81.
- Beach, PT, Anderson, R. C, Jacovidis, J. N., and Chadwick, K. L. (2020). Making the abstract explicit: the role of metacognition in teaching and learning. *Inflexion, Policy Paper: Metacognition in Education*, 8-27.
- Becel, A. ve Kaplan-Alptekin, T. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (4), 1493-1506.
- Bilasa, P. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 527-556.
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology* 54 (2), 199-231.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (72), 2076-2104.
- Bozpolat, E. ve Yıldız, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14 (51), 183-209.
- Bradea, A. (2014). The role of metacognition in teaching. J.T. Karlovitz (Ed.), *Some current issues in pedagogy* in (pp. 138-150). Komárno, Slovakia: International Research Institute Sro.
- Breivik, P.S. (2000). Information literacy and lifelong learning: the magical partnership. *1st Lifelong Learning Conference*, Rockhampton: Central Queensland University, pp. 1-6.
- Brown, A.L. (1987). Executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert and R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* in (pp.65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bundy, A. (Ed.), (2004). *Australian and new zealand information literacy framework: principles, standards and practice* (2nd ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Büyükçolpan, T. ve Yılmaz, B. (2023). Çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyine etkisi. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 6 (1), 146-178.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cengelci, S. ve Egmir, E. (2022). The effect of 21st century learner skills and metacognitive awareness on early teacher identity. *Shanlax International Journal of Education*, 10 (1), 270-283.
- Çakmak, T. ve Önal, H.İ. (2013). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanecilerinin rolleri ve algıları. *Türk Kütüphaneciliği*, 2 (4), 633-647.
- Çalgıcı, G. ve Ogan-Bekiroğlu, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 182-194.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çil, B. (2002). *İstatistik*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De-Vera, G. and Valencerina, R. (2022). Information literacy competencies of pre-service teachers of higher education institutions (HEIs). *Southeast Asian Journal of Science and Technology*, 7 (1), 48-59.
- Demir, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M., Aydemir, C., Alaca, Ö., Yolcu, A. ve Aranlı, S. (2022). Halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 9 (79), 30-36.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2019). An Investigation of metacognition, self-regulation and social intelligence scales' level of predicting pre-service teachers' lifelong learning trends. *International Journal of Progressive Education*, 15 (5), 131-148.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 89-119.
- Demiralp, D. ve Kuzu, H. (2017). Öğretmen adaylarının etkili yaşam boyu öğrenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 71-85.
- Demirci, N. (2015). *Fen bilimleri dersinde üstbilişsel araştırmaya dayalı öğrenmenin dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve üstbilişsel süreçlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceeding of 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*- Ankara, 697-703.

- Demirel, M., Aşkın, İ. ve Yağcı, E. (2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 1521-1528.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlilikleri. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 12 (6), 329-337.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denke, J., Jarson, J. and Sinno S. (2020). Making the in visible: enhancing information literacy and metacognition with a constructivist activity. *IJ-SoTL*, 14 (2), 1-10.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diker-Coşkun, Y. and Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). Bilgi okuryazarlık öz yeterliliği inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiler. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 73-86.
- Doyle, C.S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information nad Technology
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. and Kelly, D.R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087-1101.
- Dunlap, J.C. and Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: a review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*. 16 (2), 6-25.
- Durgut, Y. ve Güzel, H. (2020). Farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerde farklı iki yöntemle göre yapılan öğretimin ders başarısına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 199-208.
- Eisenberg, M.B. (2008). Information literacy: essential skills fort he information age. *DECIDOC Journal of Library and Information Technology*, 28 (2), 39-47.
- Ekici, E. ve Uslu, Ç. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 432-456.
- Elçiçek, M. (2024). Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Bilgi ve İletişim teknolojileri Derisi*, 6 (1), 24-35.
- Emisiko, M. and Severina, N. (2018). Enhancing lifelong learning tendencies through information literacy practices in higher education institutions: a case of Cooperative University of Kenya. *International Journal of Social Sciences and Information Technology*, 4 (10), 169-180.

- Erdamar, G. (2021). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 222-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, Ö. (2021). *Bilgi okuryazarlığı ve kolektif öğretmen yeterliliği arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Esmer, E. ve Yorulmaz, A. (2017). Üstbilişsel farkındalık ölçeği öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 955-966.
- Evin-Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 238-252.
- Feng, L. and Ha, J.L. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12 (6), 1653-1663.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, S. (2019). *Ortaokul döneminde bilgi okuryazarlığı becerilerinin önemi: özel final okulları 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çankırı: Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* in (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J.H. (1978). Metacognitive development. J.M. Scandura and C.J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior* in (pp. 213–245). The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Friesen, N. and Anderson, T. (2004) Interaction for life-long learning. *British Journal of Educational Technology*. 35 (6), 679-687.
- Gogh, E. and Kovari, A. (2018). Metacognition and lifelong learning: a survey of secondary school students. *Proceedings of the 2018 IEEE 9th International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*, Budapest, Hungary: IEEE, pp. 271-276.
- Gödeneli, İ. (2023). *Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Göksan, T., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa birliğinin yaşam boyu öğrenme programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya: ss. 143-151.
- Göloğlu-Demir, C. ve Çetin, F. (2021). Okul dışı öğrenme (ODÖ) faaliyetlerine yönelik öğretmen öz- yeterlilik inançları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (1), 613-634.
- Göloğlu-Demir, C. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (4), 2488-2506.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-38.
- Gününç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 309-325.
- Hasan, S. and Vijayarani, K. (2022). Metacognitive awareness of student teachers. *Journal of Education: Rabindra Bharati University*, 24 (1), 27-30.
- Hassani, A.E. (2015). The role of information literacy in higher education: an initiative at al akhawayn university in morocco. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 7 (1), 32-37.
- Head, A.J. and Eisenberg, M.B. (2010). How today's college students use wikipedia for course-related research. *First Monday*, 15 (3). <https://ssrn.com/abstract=2281527> (Erişim tarihi: 09.02.2025)
- Hıdıroğlu, Ç.N. (2018). Üstbiliş kavramına ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 87-108.
- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking of life long learning. *Studies in Philosophy and Education*. 25, 93-109.
- Hindun, I., Nurwidodo. N. ve Wicaksono, A.G.C. (2020). Biyoloji hibrit öğreniminde yüksek akademik yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalık bileşenleri: profil ve korelasyon. *Jurnal Pendidikan Biologi Endonezya*, 6 (1), 31-38.
- IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions.
- İnci, T. ve Çubukçu, Z. (2022). Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bilgi okuryazarlığı özyeterlilik algısı arasındaki korelasyon: pedagojik formasyon öğrencileri. *Asya Studies-Academic Social Studeis* 6 (20), 1-8.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jaleel, S. and Premachandran, P. (2016). A Study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), 165-172.

- Kaan-Ulutaş, B. ve Akyol, B. (2023). Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri: bir karma yöntem araştırması. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 5, 93-121.
- Kalemkuş, J. (2021). Bilmeyi bilme: üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 471-495.
- Karaaslan, A., Oktay, E. ve Akıncı, M.M. (2012). Yol analizi yardımıyla dersler arasındaki etkileşimin araştırılması: Atatürk Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi işletme bölümünde okutulan dersler üzerine bir uygulama. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 26 (3-4), 67-83.
- Karakış, Ö. ve Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını yordaması. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (5), 77-92.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17), 1302-7905.
- Kaplan, G. ve Aykut, Ç. (2022). Üstbilişi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23 (1), 23-51.
- Katman, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavak, A. (2023). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılıkları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*. 8 (1), 50-73.
- Kavas, A., Tetik, A., Perek, Y. ve Demir, A. (2023). Öğretmenlerin üstbiliş farkındalıklarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Çalışmaları Dergisi*. 9 (111), 6817-6823.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 18-28.
- Kılıç, Ç. (2018). Bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenme ve eğitimdeki yansımaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (65), 48-62.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Knapper, K.C and Cropley, A.J, (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Great Britain
- Konan, E. (2020). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kovalik, C., Jensen, M.L., Schloman, B., and Tipton, M. (2011). Information literacy, collobaration, and teacher education. *Communications in Information Literacy*, 4 (2), 145-169.
- Kozikoğlu, İ. ve Onur, Z. (2019). Yaşam boyu öğrenmenin yordayıcıları: bilgi okuryazarlığı ve akademik özyeterlilik. *Cypriot Journal of Educational Science*. 14 (4), 492-506.
- Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610.
- Kuhlthau, C.C. (1987). *Information skills for and information society: a review of research*. Syracuse. NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. ED 297740.
- Kuhn, D. and Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43 (4), 268-273.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Kurbanoğlu, S. (2010) Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği* 24 (4), 723-747.
- Kuru, E. ve Çakmak, M. A. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalıklarına ve üstbiliş stratejileri kullanma yeterliliklerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 521-531.
- Kurt, E., Cevher, T.Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 152-160.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: a literature review*. Pearson Assessments Research Reports. Londra ve New York: Pearson.
- Lee, C. B., Teo, T., and Chai, C.S. (2010). Profiling pre-service teachers' awareness and regulation of their own thinking: evidence from an Asian country. *Teacher Development*, 14 (3), 295-306.
- LEE, Haejoo (2008). University continuing education for lifelong learning in Korea. *Journal of Adult and Continuing Education*, 14 (2), 190-202.
- Lenox, M.F. and Walker, M.L. (1993). Information literacy in trhe educational process. *The Educational Forum*, 57 (2), 312-324.
- Liu, F. and Jih-Lian, H. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *EurasiaJournal of Mathematics, Sciences and TechnologyEducation*, 12 (6), 1653-1663.

- Mandıracı, T. ve Zan, B.U. (2021). Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü örneği. *Bilgi Dünyası*, 22 (1), 131-159.
- Martinez, M.E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87 (9), 696-699.
- Marzano, R., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C., and Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matsumoto-Royo, K., Ramirez-Montoya, M. S. and Glasserman-Morales, L.D. (2022). Lifelong learning and metacognition in the assessment of pre-service teachers in practice-based teacher education. *Frontiers in Education*, 7 (879238). doi: 10.3389
- Matsumoto-Royo, K., Conget, P. and Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Feedback as an opportunity to promote lifelong learning in pre-service teachers: a mixed methods study. *Frontiers in Education*, 8, 1-12.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nierenberg, E. and Dahl, T.I. (2023) Is information literacy ability, and metacognition of that ability, related to interest, gender, or education level? a cross-sectional study of higher education students, *Journal of Librarianship and Information Science*, 55 (1), 57-69.
- Özbay, M. ve Benzer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 29-40.
- Özçakmak, H., Köroğlu, M., Korkmaz, C. and Bolat, Y. (2021). The effect of metacognitive awareness on academic success. *African Educational Research Journal*, 9 (2), 2354-2160.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 40-55.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 22-38.
- Özgüven, Ü. (2019). Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankırı: Karatekin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, B. ve Yıldız, E. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 2038-2058.
- Özkan, H.H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 10 (2), 114- 132.
- Özel, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerinin değerlendirilmesi: Anakara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 17 (2), 247-264.

- Özturan-Sağırlı, M., Baş, F. ve Bekdemir, M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 1-22.
- Öztürk, M., Mert, O.S., Gündoğmuş, R., Timuralp, T., Yetişgin, M. ve Sülun, M. (2023). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9 (26), 35-46.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 713-740.
- Pilli, O., Sönmezler, A. and Göktan, N. (2019). Pre-service teachers' tendencies and perceptions towards lifelong learning. *European Journal of Social Science Education and Research*, 6 (1), 153-163.
- Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory Into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Türkiye), ss. 143-159.
- Polat, C. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 19 (4), 408-431.
- Rajabi, F., Seyf, M. H., Sarmadi, M.R. and Talebi, S. (2022). Presenting a causal model of factors affecting metacognitive awareness: the mediating role of goal orientation and self- efficacy with seamless flipped learning among medical sciences students in general english course. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning Medical Sciences*, 13 (1), 23-33.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 551-569.
- Sapieva, M., Tynybayeva, M., Zhumabaeva, Z., Suleimenova, G., and Murzakulov, S. (2023). Investigation of primary school teachers' lifelong learning dispositions and technological competencies, *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11 (4), 999-1015.
- Satiroğlu, N.S. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzincan İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savaş-Yağcı, B. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SBB (Strateji ve Bütçe Başkanlığı). *On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028)*. Ankara: SBB.

- Schraw, G. and Dennison, R. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology*, 7 (4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- SCONUL Working Group on Information Literacy. (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy: Core model. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf> (Erişim tarihi: 09.02.2025)
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi-analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (1), 61-69.
- Sevim, O. ve Kavak, A. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 68, 583-599.
- Skager, R. and Dave, R.H. (1977). *Curriculum evolution for lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.
- Silik, Y. ve Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (4), 17-34.
- Singh, A. and Manjaly, J.A. (2022). Using curiosity to improve learning outcomes in schools. *Sage Open*, 12 (1), 1-15.
- Siswati, B.H. and Corebima, A.D. (2017). The effect of education level and gender on students' metacognitive skills in Malang, Indonesia. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4 (4) 163-168.
- Soruklu, E. ve Şentürk, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (35), 167-192.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, Y. ve Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7 (22), 278-310.
- Spitzer, K.L., Einsenberg, M.B., and Love, C.A. (1998). *Information literacy: essential skills for the information age*. Syracuse, New York: ERIC Clearing house on Information and Technology.
- Şen, H.Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetilerini kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Educational and Instructional Studies in the World*, 8 (2), 48-49.
- Şahin, A.E. (2006). Eğitim bilimine giriş. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 261-305). Ankara: Anı Yayıncılık

- Şengül-Bircan, T. (2024). 21. Yüzyılda yaşam boyu öğrenme yolunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyini anlamak. *Academic Social Resources Journal*, 9 (1), 67-76.
- Şimşek, S. (2020). Eğitim bilimine giriş. N. Saylan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 2-18). Ankara: Anı Yayıncılık
- Tachie-Donkor, G. and Ezema, I.J. (2023). Effect of information literacy skills on university student's information seeking behaviour and lifelong learning. *Heliyon*, 9, 2-11.
- Taşpınar, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teyfur, M. (2020). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar. N. Saylan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 315-346). Ankara: Anı Yayıncılık.
- The Society of College, National and University Libraries (SCONUL). (1999). *Information skills in higher education: A SCONUL position paper*. http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf (Erişim tarihi: 09.02.2025).
- Thomas, B.K. (2021). A study of information literacy skills among student teacher. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4 (36), 8462-8469.
- Thwe, W.P. and Kálmán, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 407-417.
- Tran, J.T. (2022). *Secondary teachers' perception of information literacy skills and their instruction in the classroom*. Unpublishing Doctoral Dissertation, Los Angeles: University of California.
- Trixa, J. and Kaspar, K. (2024). Information literacy in the digital ages: information sources, evaluation strategies and preservice teaching competences of pre-service teachers, *Frontiers in Psychology*, 15, 1-22.
- Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1000-1025.
- Tuzcuoğlu, S. (2018). Üstbilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde fiziksel aktivitenin rolü. *The Journal of Academic Social Science*, 6 (78), 581-591.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). Büyük Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 07.03.2024).
- UNESCO (1972). *Final report of third international conference on adult education*. Tokyo: UNESCO Publishing.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ustabulut, M.Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ile ilgili görüşleri. *Mavi Atlas*, 9 (1), 232-249.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 1059-1067.

- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (42), 1481-1504.
- Varveris, D., Saltas, V. and Tsiantos, V. (2023). Exploring the role of metacognition in measuring students' critical thinking and knowledge in mathematics: a comparative study of regression and neural networks. *Knowledge*, 3, 333-348.
- Wu, D., Zhou, C., Li, Y. and Chen, M. (2022). Factors associated with teachers' competence to develop students' information literacy: A multilevel approach. *Computers and Education*, 176, 1-13.
- Yalçın-İncik, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Yalız-Solmaz, D. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki. *Evrensel Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5 (6), 939-946.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yasa, H.D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşaroğlu, F. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ekiz, D. ve Durukan, H. (Ed.). *Eğitim Bilimlerine Giriş* içinde (s. 231-263). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Yazıcı, T. (2023). Bilgiye erişimde dijital okuryazarlık kullanımı: Muş Alparslan Üniversitesi gazetecilik bölümü 2. Sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 13 (3), 2709-2740.
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 117-133.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilim Enstitüsü Dergisi*, 35, 253-262.
- Yordamlı, D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zurkowski, P.G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science.

Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.12.2023-E.326041



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-88958771 -108.01-326041
Konu : Etik Kurul Onayı

13.12.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 08.12.2023 tarihli ve 19928322/108.01/324841 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zeynep Gül KARABODUR'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmaları için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 06.12.2023 tarihli ve 2023/09 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Sinem ŞAHNAGİL
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSULRDV9PT Pin Kodu :12452

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

Adres: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon: 2666121400 Faks: 2666121307

e-Posta: sbe@balikesir.edu.tr Web: sbe.balikesir.edu.tr

Keş Adresi: balikesiruniversitesi@h01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin

Unvanı: Tekniker

Tel No: 6121400-10000





T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-19928322-108.01-324841
Konu : Etik Kurul Onayı

08.12.2023

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.11.2023 tarihli ve 82780280/108.01/318866 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zeynep Gül KARABODUR'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmalar için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 06.12.2023 tarihli ve 2023/09 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPLHM3YYK Pin Kodu :53262

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

Adres: Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çarşı Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon: 2666121400 Faks: 2666121412

Web: <http://www.balikesir.edu.tr>

Kep Adresi: balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Necla Öztürk

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zeynep Gül KARABODUR'un Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Becerileri, Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışmaları için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 06.12.2023

Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Bayram ŞAHİN

Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye

Prof. Dr. Sebahattin KARAMAN
Üye

Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye

Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Cevaplayacağınız ölçme aracı, dört farklı bölümden oluşmaktadır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından gizli tutulacak, araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Araştırmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşması için, lütfen soruları samimi, tam ve doğru bir şekilde cevaplandırınız. Her ifadeye tek bir yanıt veriniz ve boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

Araştırmayı Yöneten

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Araştırmayı Yürüten

Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep GÜL KARABODUR

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2. Branşınız

3. Sınıfız: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

EK-2: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

Aşağıda sizinle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sizden beklenen içtenlikle cevap vererek bilimsel bir çalışmaya yardımcı olmanız. Lütfen bütün sorularla ilgili görüşlerinizi ifade ediniz. Katkılarınız için teşekkürler.

Normal maddeler

1= Hiçbir zaman 2= Ara sıra 3=Bazen 4=Çoğu zaman 5= Her zaman anlamına gelmektedir.

1. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma	1	2	3	4	5
2. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma	1	2	3	4	5
3. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme	1	2	3	4	5
4. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme	1	2	3	4	5
5. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma	1	2	3	4	5
6. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde	1	2	3	4	5
7. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme	1	2	3	4	5
8. Gerektiğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme	1	2	3	4	5
9. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme	1	2	3	4	5
10. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma	1	2	3	4	5
11. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma	1	2	3	4	5
12. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma	1	2	3	4	5
13. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme	1	2	3	4	5
14. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme	1	2	3	4	5
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma	1	2	3	4	5
16. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma	1	2	3	4	5
17. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme	1	2	3	4	5
18. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme.	1	2	3	4	5
19. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama	1	2	3	4	5
20. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme	1	2	3	4	5
22. Bilgi ihtiyacını tanımlama	1	2	3	4	5
23. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme	1	2	3	4	5
24. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme	1	2	3	4	5
25. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma	1	2	3	4	5
26. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme	1	2	3	4	5
27. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma	1	2	3	4	5
28. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme	1	2	3	4	5
29. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme	1	2	3	4	5

EK-3: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Aşağıda kendi düşünme ve öğrenme sürecinizin farkındalığını gösteren Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği yer almaktadır. Ölçek maddelerini dikkatle okuyunuz ve bu maddelerin size uygunluk derecesini yanlarındaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Faktörler	ÖLÇEK MADDELERİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Sık sık	Genellikle	Her zaman
Faktör 1: KİŞİSEL FARKINDALIK	1. Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.					
	2. Öğrendiğim bilgileri hatırlama konusunda hafızama güvenirim.					
	3. Bir konuya çalışırken bildiklerim ve bilmediklerimi kendime sorarım.					
	4. Bir konuya çalışmaya başlamadan önce o konunun güçlük derecesini sorgularım.					
	5. Bir problemi başarıyla çözebilmek için neye ihtiyacım olduğunu bilirim.					
	6. Çalışma becerilerimin sınıf arkadaşlarıma kıyasla daha iyi olduğunun farkındayım.					
	7. Bir konuyu en iyi nasıl öğrenebileceğimi kendime sorarım.					
	8. Bir konuyu öğrenebilmek için kendime ait stratejiler geliştirebilirim.					
Faktör 2: ORGANİZASYONEL FARKINDALIK	9. Karşılaştığım bir problemi çözebilmek için, bütün alternatif çözüm yollarını değerlendiririm.					
	10. Bir problemi çözmek için en doğru yolun hangisi olduğuna karar veririm.					
	11. Verilen bir görevi tamamlamak için ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyaç duyacağımı araştırırım.					
	12. Yeni öğrendiklerim ile önceki bilgilerim arasında ilişki kurmaya çalışırım.					
	13. Bir görevi yerine getirme sürecinde duraksar, izlediğim yolun doğru olup olmadığını sorgularım.					
	14. Bir konuya çalışırken “Daha farklı nasıl çalışabilirim?” diye kendime sorarım.					
Faktör 3: YARGISAL FARKINDALIK	15. Öğrenmem gereken konuları öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.					
	16. Bir problemi çözdükten sonra bütün çözüm yollarını gözden geçirip geçirmediğimi analiz ederim.					
	17. Bir görevi tamamladıktan sonra bu görevi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.					
	18. Bir problemi çözdüğümde elde ettiğim bilgiyi farklı problemlere nasıl uyarlayabileceğimi düşünürüm.					

EK-4: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						

. YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	Çok Uyuyor	Kısmen Uyuyor	Çok Az Uyuyor	Çok Az Uymuyor	Kısmen Uymuyor	Hiç Uymuyor
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK-5: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Kullanım İzni

Z

Zeynep Gül Karabodur

Alıcı: abduallahadiguzel

18 Eyl 2023 Pzt 14:33



Merhaba, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim programları ve Öğretim Anabilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Zeynep GÜL KARABODUR. "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki" başlıklı çalışmamda Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN danışmanlığında izniniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

A

Abdullah ADIGÜZEL

Alıcı: ben

19 Eyl 2023 Sal 10:54



Ölçek ektedir. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL



Eğitim Fakültesi

EK-6: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni



Zeynep Gül Karabodur

Alıcı: drsulefirat

18 Eylül 2023 Pzt 14:03



Merhaba, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim programları ve Öğretim Anabilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Zeynep GÜL KARABODUR. "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki" başlıklı çalışmamda Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN danışmanlığında izniniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum.



Sule firat

Alıcı: ben

2 Eki 2023 Pzt 10:01



Sevgili Zeynep,
merhaba, ölçeği elbette kullanabilirsin. Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN hocama saygılarımı da ilet lütfen. Kolaylıklar, başarılar dilerim.

Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA
Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi

EK-7: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Kullanım İzni



Zeynep Gül Karabodur

Alıcı: ydiker

18 Eyl 2023 Pzt 14:18



Merhaba, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim programları ve Öğretim Anabilim dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Adım Zeynep GÜL KARABODUR. "Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri, üst bilişsel farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki" başlıklı çalışmamda Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN danışmanlığında izniniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

3



Yelkin Diker Coskun

Alıcı: ben

9 Eki 2023 Pzt 16:33



Merhaba, ektedir.



Bir ek • Gmail tarafından tarandı



**EK-8: Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uygulama
İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.10.2023-E.307158



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-82780280 -300-307158
Konu : Anket İzni-Zeynep Gül KARABODUR

18.10.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 17.10.2023 tarihli ve 70465693/300/306811 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof.Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığını yaptığı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeynep GÜL KARABODUR'un tez çalışması Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OĞUZ
Müdür Yardımcısı

Ek:Anket İzni

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRLC2PBV7 Pin Kodu :02882

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

Adres: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çarşı Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121307

e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web: sbe.balikesir.edu.tr

Keş Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin

Unvanı: Tekniker

Tel No: 6121400-10000



Evrak Tarih ve Sayısı: 17.10.2023-E.306811



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-70465693-300-306811
Konu : Anket İzni

17.10.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 17.10.2023 tarihli ve 82780280/044/306038 sayılı yazı.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof.Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'ın danışmanlığını yaptığı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zeynep GÜL KARABODUR'un tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSL1C152Z7 Pın Kodu :00682
Adres:Dinkçiler Mah. Soma Cad. Merkez/Balıkesir
Telefon:2662412762-104 Faks:2662412762-104
e-Posta:goktas@balikesir.edu.tr Web:www.balikesir.edu.tr/hef
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

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

Bilgi için: Reyhan Pekdağ

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Tel No: 02662412762



