

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE
ÖĞRENME STİLLERİ**

Mehmet KOÇYİĞİT
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Haziran, 2011
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN NEDENSEL
YÜKLEMELERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ**

Hazırlayan

Mehmet KOÇYİĞİT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Şenay Yapıcı

AFYONKARAHİSAR 2011

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2011

Mehmet KOÇYİĞİT

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Yrd.Doç.Dr. Şenay YAPICI

Jüri Üyeleri : Prof.Dr. Mustafa ERGÜN

: Yrd.Doç.Dr. Levent ÇELİK

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mehmet KOÇYİĞİT' in "Üniversite Öğrencilerinin Nedensel Yüklemeleri ve Öğrenme Stilleri" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 30.06.2011 günü saat 10:30'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN NEDENSEL YÜKLEMELERİ VE
ÖĞRENME STİLLERİ

Mehmet KOÇYİĞİT

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Haziran 2011

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmek ve hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını belirleyebilmektir. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 akademik yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri normal öğretim 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın işlemsel örneklemini tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak bölümlere göre oranlı seçilen 136'sı erkek, 164'ü kadın olmak üzere 300 kişi teşkil etmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak McAuley, Duncan, ve Russell (1992)'den uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II ile Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler, çapraz tablolar ve ki-kare testi, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre *başarıya yapılan yüklemeler* içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, daimi ve fakat dışsal kontrole daha kapalıdır.

Başarısızlığa yapılan yüklemeler ise başarıya yapılanlara göre daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir, daha geçici fakat dış kontrole daha açıktır.

Örneklemin %43.7'si özümseyen öğrenme stiline, %32'si birleştiren öğrenme stiline, %14'ü ayırıştırıcı öğrenme stiline, ve %10.3'ü yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Sahip olunan öğrenme stillerinin dağılımında fakülte, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Anahtar Kelimeler: Nedensel yüklemeler, yaşantısal öğrenme, öğrenme stilleri.

ABSTRACT
CAUSAL ATTRIBUTIONS AND LEARNING STYLES OF UNIVERSITY STUDENTS

Mehmet KOÇYİĞİT

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2011

Advisor: Asst. Prof. Dr. Şenay YAPICI

The purpose of the research is to find out the dimensions of the causal attributions to success and failure of university students, and to identify their learning styles. The research is a descriptive one and survey method was used.

The study group consisted of 1. and 4. grade students of three faculties of Education, Engineering and Economics and Administrative Sciences in the academic year of 2010-2011. The sample consisted of a sum of 300 people, 136 of whom are male, and 164 of whom female, chosen through the technique of stratified sampling.

Causal Dimensions Scale II adapted from McAuley, Duncan, and Russell (1992) and Kolb Learning Style Inventory, which was translated into Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) were used as data collecting tools.

To analyse the data, frequency, percentages, crosstabs, chi-square, mean, standard deviation, independent samples t test, and one-way ANOVA tests were carried out.

As a result of the research, attributions to *success* were found out to be more internal, personally more controllable, stable, but externally less controllable. Attributions to *failure* are more external, externally more controllable but personally less controllable and stable than the ones to success.

43.7% of the sample have assimilating, 32% of the sample have convergent, 14% have divergent and 10,3% of the sample have accommodative learning styles. Distribution of learning styles shows no statistically significant difference in terms of the variables of faculty, grade level and gender.

Keywords: Causal attributions, experiential learning, learning styles.

ÖNSÖZ

Eğitimde başarıyı etkileyen faktörler arasında en önde gelen faktörlerden birisi motivasyon faktörüdür. Başarı motivasyonu öğrenen kişinin başarmak için ne kadar istekli olduğu ve bunun için ne kadar uğraşabileceği konusunda önemli bir belirleyicidir. Hakkında oldukça fazla çalışma olan bu konuda ortaya atılan kuramlardan bir tanesi Yükleme Kuramıdır.

Öğrenci öğrenme esnasında ne gibi tercihlere sahiptir, kendine özgü bir stili var mıdır, varsa bu özellikler nelerdir? Bu sorulara cevap vermeye çalışan öğrenme stili kuramlarından bir tanesi de Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelidir.

Bu çalışmada bu iki kuram incelenerek üniversite düzeyindeki öğrencilerin nedensel yükleme boyutları ve öğrenme stilleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında bilgi birikimi, sabrı ve yol göstericiliğiyle her zaman bana destek olan, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI 'ya, saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, Türkçe'ye uyarladığı öğrenme stilleri envanterini çalışmamda kullanmama izin veren sayın Prof. Dr. Petek AŞKAR'a, nedensel boyutlar ölçeğini kullanmama izin veren ve bu konudaki sorularıma sabırla cevap veren sayın Prof. Dr. Daniel W. RUSSELL'a, ölçeğin çevirisi konusunda yardımcı olan Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan değerli meslektaşlarım Okt. Abdullah SAYKILI, Okt. Cahit ERDEM, Okt. Hatice BÜYÜKÇETİN ve Gazi Üniversitesi'nde çalışan Okt. Soner ÇETİN'e, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan meslektaşlarıma ve manevi destekleri için aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Mehmet KOÇYİĞİT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv

GİRİŞ.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
PROBLEM CÜMLESİ	3
Alt Problemler	3
Denenceler	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
SAYILTILAR.....	5
SINIRLILIKLAR.....	5
TANIMLAR	5

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME, MOTİVASYON VE ÖĞRENME STİLLERİ

1. ÖĞRENME.....	7
2. MOTİVASYON	8
2.1. BAŞARI MOTİVASYONU.....	9
2.2. YÜKLEME KURAMI.....	11
3. ÖĞRENME STİLLERİ.....	19
3.1. ÖĞRENME STİLİ NEDİR?.....	19
3.2. FARKLI ÖĞRENME STİLLERİ.....	20
3.3. KOLB ÖĞRENME STİLLERİ MODELİ	22

3.3.1. Kolb Modelinin Aşamaları	24
4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
4.1. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	30
4.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	30
4.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	32
4.2. ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
4.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
4.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	35

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE TÜRÜ	38
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	38
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
3.1. NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ II.....	40
3.1.1. NBÖII'nin Geçerlilik ve Güvenirliği.....	42
3.2. ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ.....	48
3.2.1. Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirliği	51
4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	52
5. VERİLERİN ANALİZİ	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	53
2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIKLARINA DAİR YÜKLEMELERİ.....	54
2.1. BAŞARIYA YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN BOYUTLARI.....	55
2.2. BAŞARISIZLIĞA YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN BOYUTLARI	56
3. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK.....	58
3.1. BAŞARIYA YAPILAN YÜKLEMELERDE.....	58
3.2. BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELERDE	59
4. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK.....	61
4.1. BAŞARIYA YAPTIKLARI YÜKLEMELER.....	61
4.2. BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELER.....	62

5. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK.....	63
5.1. BAŞARIYA YAPILAN YÜKLEMELERDE	63
5.2. BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELERDE	64
6. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ.....	64
6.1. FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ.....	66
6.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ.....	67
6.3. SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ.....	68
SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	69
ÖNERİLER	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	82

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Fakülte, Bölüm ve Sınıfların Mevcutları; Fakülte Mevcutlarının Yüzdeleri ve Sınıflarda Bölüm Mevcutlarına Oranla Uygulanan Ölçek Sayıları.....	39
Tablo 2. NBÖII Orijinal Versiyonu Madde Faktör Yükleri.....	42
Tablo 3. NBÖII Başarı Durumunda Faktör Analizi Varimax Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	44
Tablo 4. NBÖII Başarısızlık Durumunda Varimax Döndürülmüş Bileşen Matrisi...	45
Tablo 5. Dört Nedensel Boyut İçin Güvenirlik Değerleri.....	46
Tablo 6. Orijinal Versiyon Alt Ölçekler Arası Korelasyonlar.....	47
Tablo 7. Başarıya Yapılan Yüklemelerde NBÖII Alt Boyutları Pearson Korelasyonu	47
Tablo 8. Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerde NBÖII Alt Boyutları Pearson Korelasyonu	48
Tablo 9. Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçe Versiyonu Güvenirlik Katsayıları.....	51
Tablo 10. Öğrenme Biçimlerinin Güvenirlik Katsayıları.....	51
Tablo 11. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı.....	53
Tablo 12. Örneklemin Fakültelelere Göre Dağılımı.....	53
Tablo 13. Örneklemin Bölümlere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 14. Başarıya Dönük Nedensel Yüklemeler Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo 15. Başarısızlığa Dönük Nedensel Yüklemeler Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 16. Fakülte Değişkenine Göre Başarıya Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	58
Tablo 17. Fakülte Değişkenine Göre Başarısızlığa Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	59
Tablo 18. Fakülte Değişkenine Göre Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerde Kişisel Kontrol Boyutuna Uygulanan Post-hoc (scheffe) Testi	60
Tablo 19. Başarıya Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma t Testi Sonuçları	61
Tablo 20. Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma t Testi.....	62
Tablo 21. Başarıya Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma t Testi	63
Tablo 22. Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma t Testi.....	64
Tablo 23. Öğrenme Stilleri	64
Tablo 24. Fakültelelere Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri.....	66

Tablo 25. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri	67
Tablo 26. Sınıflarına Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri.....	68

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.: Aktaran

AY: Aktif yaşantı

Bkz.: Bakınız

CDS: Causal Dimensions Scale

İ.İ.B.F: İktisadi ve idari bilimler fakültesi

KÖSE: Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

NBÖ: Nedensel Boyutlar Ölçeği

SK: Soyut Kavramsallaştırma

SY: Somut Yaşantı

vb.: Ve benzer

YG: Yansıtıcı gözlem

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu zaman aynı anlamda ve birbirlerinin yerine kullanılsa da anlamda bazı farklılıklar mevcuttur. Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir ve bu sürece giren kişilerde bu değişmenin kendi yaşantıları yoluyla, istenilen yönde ve kasıtlı olması beklenir. Öğretim ise söz konusu davranış değişikliğinin programlı bir Şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her an her yerde olabilirken öğretim daha çok okullarda yapılmaktadır (Demirel, 2009).

Eğitim ve öğretim kavramlarının yanında bir diğer önemli kavram öğrenme kavramıdır. Çünkü eğitim ve öğretim kavramları ancak öğrenen varsa hayat bulabilir.

Öğrenme bireyin bilgisinde ya da davranışında yaşantı –kişinin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan, gözlenebilir, nispeten kalıcı izli değişmedir. Bu değişme kasıtlı ya da kasıtsız, daha iyiye ya da daha kötüye doğru, bilinçli ya da bilinçsiz, doğru ya da yanlış, kendiliğinden veya yönlendirilmiş olarak belli bir zaman diliminde meydana gelebilir (Woolfolk, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

Eğitim sürecinde, gerek “öğreten” gerek “öğrenen” olsun, insan unsuru ön plandadır. İnsanın olduğu her yerde insan psikolojisi de doğal olarak işin içine girecektir. Eğitim sürecinde kuramsal ya da uygulama alanlarında insan psikolojisinin dikkate alınmaması düşünülemez. Bundan dolayı öğrenen bireyin tutumları, öğrenme yöntemi ile ilgili tercihleri ve bu tutum ve tercihleri temelden etkileyen psikolojik yapısı ile ilgili araştırmalar eğitim bilimleri alanında büyük yer tutmaktadır.

Motivasyon (güdülenme) kavramı öğrenme sürecinin başarıyla sonuçlanması ve öğrenenin davranışının altında yatan temel faktörü anlamak için çok önemli bir faktördür.

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Öğretme öğrenme süreci iyi planlansa ve doğru teknikler kullanılsa dahi öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği bu sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Yani motivasyon, öğrenme- öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Motivasyon kavramı, psikolojide ve eğitim psikolojisinde önemli bir yere sahiptir. Bu kavramla ilgili farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlardan bir kısmı dürtüler, açlık, susuzluk, ihtiyaçlar hiyerarşisi gibi fizyolojik durumları ve ihtiyaçları ön plana çıkaran kuramlardır. Bunların yanında karmaşık insan güdülerini inceleyen kuramlar da mevcuttur. Bu karmaşık insan güdülerinden bir tanesi başarıya gereksinimidir (Cüceloğlu, 2008). Bir insan neden başarılı olmayı ister, bu isteğin az ya da çok olması bireyin başarıya yönelik motivasyonunu ve davranışlarını nasıl etkiler? Bu tür sorulara cevap arayan, başarı motivasyonunu etkileyen faktörleri inceleyen kuramlardan bir tanesi de yüklem kuramıdır. Bu çalışmada eğitimde ve psikolojide önemli bir yer tutan motivasyonla ilgili ortaya atılan kuramlardan birisi olan yüklem kuramından (attribution theory) bahsedilecektir.

İnsan nasıl öğrenir, öğrenirken ne gibi tercihler yapar gibi sorulara cevap arayan ve öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilen öğrenme stilleri de Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli özelinde bu çalışmada incelenecektir. Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme stillerini dört başlık altında sıralamıştır. Bu başlıklar Türkçeye çevrilirken farklı araştırmalarda farklı karşılıkların kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmada isimlendirme yapılırken 'assimilating' için özümseyen, 'convergent' için birleştiren, 'divergent' için ayırıştırıcı, 'accommodative' için yerleştiren karşılıkları kullanılmıştır. Öğrenme stilleri açıklanırken bu konuda ayrıntılı bilgi verilmiştir (bkz: s. 26-27).

Öğrencilerin yaptıkları yüklemeler ve öğrenme stili tercihleri hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencilerin tanınması ve başarının artırılabilmesi için öğretme öğrenme durumlarında gerekli tedbirlerin alınması hususunda önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmek, hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını belirleyebilmek ve çeşitli değişkenler açısından bunları incelemektir.

PROBLEM CÜMLESİ

Üniversite Öğrencilerinin başarı/başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutları ve öğrenme stilleri nelerdir ve yüklemeler ile stiller; cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

Yukarıda genel hatlarıyla belirtilmeye çalışılan araştırma problemine çözüm getirebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlerin cevapları bulunmaya çalışılmıştır:

1. Üniversite öğrencileri başarı ve başarısızlıklarına ne tür nedensel yüklemelerde bulunurlar?
2. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri fakülte değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri cinsiyet değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite Öğrencileri hangi öğrenme stillerine sahiptir?
6. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri fakülte değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri cinsiyet değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Denenceler (H₀)

1. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri arasında fakülte değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur
2. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri arasında cinsiyet değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri arasında sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında fakülte değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

5. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında cinsiyet değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında sınıf değişkenine göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Başarı motivasyonu eğitim bilimleri literatüründe çok önemli bir yer tutmaktadır. Başarı motivasyonunu etkileyen faktörler ve bu kavramın kendisi hakkında birçok kuramsal çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Yükleme kuramı da başarı motivasyonunu etkileyen faktörler hakkında ortaya atılmış ve literatürde önemli bir yere sahip bir kuramdır.

İnsanlar başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini anlamaya çalışırken bazı açıklamalar ya da yargılarda bulunur ve bunları yaparken bazı yüklemeler yaparlar. Yüklemelerin boyutları ve yönü insanların duygularını, inançlarını ve kendilerine olan özsayıgılarını etkiler. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar belli tavırlar, tutum ve davranışlar sergileyebilirler. Eğer başarı veya başarısızlığa yapılan nedensel yüklemeler başarı uğraşlarını belirliyorsa, mantıksal olarak bu inançlarda oluşacak değişiklikler başarı davranışında da değişimler oluşturacaktır (Feshbach ve Weiner, 1991: 505). Gerekli değişikliklerin yapılmasına ortam hazırlamak ve başarı motivasyonunu yüksek seviyede tutabilmek için öğrencilerin nedensel yüklemelerinin bilinmesi önemlidir.

Yaşantısal öğrenme kuramı öğrenci tercihlerinin öğrenmeyi etkilediğini savunur. Öğrencilerin nedensel yüklemelerinin yanında eğitimde gerekli başarının sağlanabilmesi için öğrenenlerin öğrenme stillerinin bilinmesi de önemlidir. Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bir fikir sahibi olunabilirse öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde mümkün olduğu kadar öğrencilerin öğrenme stilleri de dikkate alınabilir. Doğrudan öğrenmeyi etkilediği savunulan bu stillerin bilinmesi de eğitimde başarıyı sağlayabilmek için oldukça önemli olmalıdır.

Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyebilecek bu özelliklerin bilinmesi, uygulamada; öğretme öğrenme sürecinin planlanmasında ve süreç esnasında hem öğrenen hem de öğretenden açısından yeni ipuçları ve kolaylıklar sağlayacaktır. Kuramsal olarak

bakıldığında da toplanacak veriler ve bulgular söz konusu kuramlarla ilgili yapılan araştırmaların veritabanına katkı sağlayacaktır.

SAYILTILAR

Araştırmada;

- Her öğrencinin kendini başarılı ve başarısız görebileceği bir ders olduğu,
- Başarı ve başarısızlığın altında yatan bir nedenin olduğu,

varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

Örnekleme 2010-2011 akademik yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi normal öğretim 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Başarı Motivasyonu: Karmaşık insan güdülerindedir. Bireyin bir davranışı ya da bir görevi başarma isteğini, başarıya verdiği önemi başarısızlıktan korkmayı kapsar (Cüceloğlu, 2008).

Yükleme Kuramı: Yükleme kuramı insanların doğal olarak olayların nedenlerini anlamak isteyecekleri varsayımına dayanmaktadır. Güdülenmenin bilişsel açıklamalarından biri olan yükleme kuramına (attribution theory) göre insanlar başarının ve başarısızlığın nedenlerini anlamaya çalışırlar. Bu teori yüklemelerin güdülenmeyi nasıl etkileyebileceğini açıklar (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 221).

Öğrenme Stili: Kısaca bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları (Felder, 1996 akt. Yenice ve Saracaloğlu, 2009 :162) olarak tanımlanabilir.

Kolb Yaşantısal Öğrenme Modeli: Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler. Yaşantısal öğrenme modeli; birbiriyle zıt ilişkili unsurlar içeren iki adet deneyim kavrama biçimini (somut yaşantı, ve soyut kavramsallaştırma) ve yine birbirleriyle zıt ilişkili unsurlar içeren iki adet deneyim dönüştürme biçimini (yansıtıcı gözlem ve aktif deneyim) içermektedir. Bireysel

öğrenme stilleri zıt özellikleri barındıran bu iki biçimden birinin lehine tercih kullanılması yoluyla belirlenmiş olur ve “Birleştiren”, “Ayrıştıran”, “Özümseyen”, “Yerleştiren” öğrenme stilleri ortaya çıkar. Öğrenmeye yapılandırmacı bir açıdan yaklaşan yaşantısal öğrenme, farklı bağlamlarda bu dört öğrenme türü arasında tercih yapılmasını içeren bilginin yapılandırılması sürecidir (Mainemelis, Boyatzis ve Kolb, 2002; Kolb ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb 2009).

BİRİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME, MOTİVASYON VE ÖĞRENME STİLLERİ

Bu bölümde araştırmanın teorik temellendirmesini oluşturan ve literatür taranarak elde edilen bilgilere yer verilmektedir.

1. ÖĞRENME

Öğrenme genel olarak, yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenme ile ilgili yapılan tanımlarda davranış kavramı çok önemli olsa da bu kavramdan hareketle öğrenmenin tanımlanması birçok yönden tartışmaya açıktır (Aydın, 2008). Öğrenmeyle ilgili farklı akımların farklı tanımları ve önem verdikleri farklı boyutları mevcuttur.

Öğrenme ile ilgili farklı yaklaşımlar öğrenmenin farklı boyutlarına vurgu yapmışlardır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenmenin belirtisi davranışta gözlenebilen değişikliklerdir ve bu yaklaşım birey üzerinde dış olayların etkisini vurgular. Bu yaklaşım öğrenmede motivasyonun artırılabilmesi için pekiştirici, ödül, ceza gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşım ise davranıştan çok bilgide değişikliğin önemine inanır ve öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen içsel bilişsel bir aktivite olduğunu öne sürer. Bu akım öğrenmeyi hafıza, düşünme, bilgi işleme gibi süreçleri inceleyerek anlamaya çalışır. Zihinsel işlemlerden en iyi verimin alınması için bilişsel yapının bilinmesi, bireyin kendisini tanıması ve bilişsel yapısına uygun öğrenme stratejilerine sahip olması önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede bilginin yapılandırılması ve anlam çıkarılmasında öğrenen kişinin aktifliğine vurgu yapmaktadır. Yapılandırmacılığın iki türünden bireysel (psychological/individual) yapılandırmacı yaklaşım bireysel bilgi, inanışlar, benlik kavramı ya da kimlikle ilgilenmektedirler (Woolfolk, 2004).

Her yaklaşımın öğrenmenin farklı bir boyutunu vurgulaması öğrenmeyi tanımlamak için sadece davranış kavramının yeterli olmadığını ipuçlarını

vermektedir. Şu şekilde bir tanımlama daha kapsamlı ve öğrenme hakkında daha bilgi verici olabilir:

Öğrenme bireyin bilgisinde ya da davranışında yaşantı –kişinin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan, gözlenebilir, nispeten kalıcı izli değişimdir. Bu değişim kasıtlı ya da kasıtsız, daha iyiye ya da daha kötüye doğru, bilinçli ya da bilinçsiz, doğru ya da yanlış, kendiliğinden veya yönlendirilmiş olarak belli bir zaman diliminde meydana gelebilir (Woolfolk, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

Öğrenci açısından öğrenmeyi etkileyen faktörlerden bazıları olarak

- Öğrenci-öğretmen etkileşimi
- Öğrenciler arası işbirliği, paylaşım, etkileşim
- Öğrenmeye etkin katılım
- Öğrenme için yeterli zaman ayrılması
- Öğrenciye dönüt, ipucu ve pekiştireç verilmesi
- Motivasyon, beklenti düzeyi
- Öğrenme stilleri ve hızları sıralanabilir (Demirel, 2009; Ocak, 2008).

Sıralanan öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi olan motivasyon (güdülenme) kavramı öğrenme sürecinin başarıyla sonuçlanması ve öğrenenin davranışının altında yatan temel faktörü anlamak için çok önemli bir faktördür.

2. MOTİVASYON

Motivasyon kavramının değişik tanımları mevcuttur. Aynı zamanda yabancı kökenli olan bu kavram için farklı Türkçe karşılıkların kullanılabildiği de görülmektedir.

Motivasyon kavramının dilimizde tam bir karşılığını bulmak zordur. Güdü, saik veya harekete geçirici olarak adlandırılabilir. Motivasyon, bir veya birden fazla insanı belirli bir gaye ve amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 210).

Bunun yanında motivasyon kavramının farklı anlamları taşıdığından da söz edilmektedir.

Güdü (motivasyon) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Fizyolojik kökenli dürtülere (açlık vb) dürtü (drive)

adı verilir. İnsana özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir (Cüceloğlu, 2008: 229-230).

Motivasyon dürtüleri de kapsayan bir kavramdır ve dürtüler de fizyolojik ihtiyaçlarla ilgili olduklarında dürtü diye nitelendirilirken, başarıma isteği gibi dürtülere ihtiyaç ya da gereksinim dendiği görülmektedir. Bu tür dürtüler insan ve hayvanlarda bulunan fizyolojik dürtülerden farklı görülmektedir.

Güdüler organizmayı (1) uyarır ve faaliyete geçirir, (2) organizmanın davranışını belli bir amaca doğru yöneltir. Bu özelliklere sahip olan organizma güdülenmiş denilir (Cüceloğlu, 2008: 230).

Motivasyon kavramı içinde iki eylemi birden barındırmaktadır. Bu kavram hem güdülenmek hem de güdülemek eylemlerini kapsamaktadır ve değişik akımlar tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Motivasyon kavramıyla ilgili aynen öğrenme kavramında olduğu gibi farklı akımların farklı yaklaşımları mevcuttur. Davranışçılar pekiştireç, ödül ve cezanın etkili olduğu dıştan güdülenmeye vurgu yaparken, hümanist kuram ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, insan gereksinimlerinin belli bir öncelik ve önem sırasına göre doyurulmasının insan güdülenmesini etkileyeceğini öne sürmektedir ve kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar dolayısıyla oluşan içsel motivasyona vurgu yapmaktadır. Bilişsel akım bireyin anlam, anlama, yeterlilik arayışı ve bireyin yüklemelerinin ve yorumlarının gücüne vurgu yapmaktadır ve öğrenen bireyi merkeze alarak doğal gereksinim ve yönelimlerini harekete geçirmeyi amaçlayarak içten güdülenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Sosyokültürel görüşler bir topluluk içerisine meşru katılımı ve kimliği vurgulamaktadırlar. Bu akımların sonucunda bireyin kişilik özelliklerinin, benlik algısının ve başarı motivasyonunun ele alındığı başarı kuramları ortaya çıkmıştır (Woolfolk, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

2.1. BAŞARI MOTİVASYONU

David McClelland ve John Atkinson başarı güdülenmesi alanında yoğunlaşan ilk bilim adamları arasındadırlar (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 218). Başarıma gereksinmesi (achievement need) bir görevi ya da davranışı mükemmellik standartlarına göre, hatta onun daha üstünde yapma isteğiyle kendini gösterir (Cüceloğlu, 2008: 251). Başarıma gereksinmesi karmaşık insan güdülerindenidir ve

insan davranışının şekillenmesinde de rol oynar. Başarma gereksinmesi yüksek olan bireyler düşük olan bireylere göre başarılı olmaya daha çok önem verirler. Atkinson (1957, 1964) (McClelland'ın önceki iş arkadaşlarından bir tanesi) başarı ihtiyacından başarıdan gurur duyma kapasitesi açısından bahsetmiştir. Onun başarı davranışına götüren sebeplerinin analizi sadece başarma motivasyonuna vurgu yapmaz, fakat aynı zamanda başarısızlığı önleme motivasyonuna da vurgu yapar (Fineman, 1977: 2). Yani bir kişi herhangi bir işi kusursuz bir biçimde yapıp bitirmek istiyorsa bunun sebebi ya başarma şevki, ya da başarısızlık korkusu olabilir (Cüceloğlu, 2008). Başarı gereksinimi yüksek ya da düşük olan bireyler arasındaki temel davranışsal farklılıklar şöyledir: Yüksek güdülü gruptaki bireyler düşük güdülü bireylere göre başarı aktivitelerine öncülük etmeye daha meyillidirler, daha yoğun çalışırlar, başarısızlık karşısında daha uzun süre sebat ederler ve daha çok orta zorlukta işler seçerler (Weiner, 1972 :208).

Bazı teorisyenler başarı motivasyonunu daimi bir kişisel özellik – ki bir bireyde biraz veya çok olabilir-, kavramsallaştırırlar. Örneğin McClelland (1961, 1971, 1978) başarı motivasyonunun temel olarak erken çocukluktan, büyüme dönemindeki deneyimlerden kaynaklanan bilinçsiz bir kişisel özellik olduğunu iddia eder (Stipek, 1988: 9). Bu şekilde düşünülecek olursa belli bir yaştan sonra bireyin sahip olduğu başarma güdüsü sabit ve daimi olmalıdır. Çocukluk dönemi geride kaldığından birey sabit oranda bir güdüye sahiptir ve değiştirmesi ya çok zor ya da imkânsızdır. Fakat bazı kuramcılar da bu konuda farklı görüşler belirtmişlerdir. Onlara göre başarı motivasyonu çocukluktan gelen bilinç dışı bir güdü değildir. Daha çağdaş olan bu görüşe göre bu güdünün edinilmesinde bilinçli inanç ve değerler söz konusudur. Dolayısıyla daha yakın zamandaki deneyimler ön plana çıkar. Eğitim açısından bakıldığında da bu görüş öğretmenin başarı motivasyonunu artırma konusunda önemli bir fırsat ve sorumluluk sahibi olabileceğini ima etmektedir (Stipek, 1988).

Başarı motivasyonu oranının yükseltilebilir olması başarısızlığın nedenlerinin tespit edilip buna göre tedbirler alınması sonucunu doğurabilir. Yükleme kuramı tam da bununla yani başarı ve başarısızlığın nedenleriyle ilgilenen bir kuramdır.

Yükleme kuramı kısaca başarı ve benlik kavramı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve nedensel yüklemelerin başarı ve başarısızlıkta duyuşsal reaksiyonu belirlediğini vurgular. Bu kuram motivasyon kavramıyla ilişkilidir (Duman, 2004). Nedensel yüklemelerin boyutları yaşanan bazı duyguları (Weiner, 1980; 2000a) ve duygular da sosyal ve bireysel motivasyonu (Weiner, 1994) etkilemektedir. Yine Weiner (1972 :206) nedensel yüklemeler ve başarı çabası (achievement striving) arasında şöyle bir bağlantı kurmaktadır:

Nedensellik algısı başarı odaklı aktivitelerde yaşanan duygulanımı etkilediği için, kişinin başarıyı ya da başarısızlığı yorumlaması sırasındaki nedensel önyargıları başarı çabası için önemli ipuçları taşımaktadır. Başarı çabalarının kısmen nedensel yüklemelerle belirlendiği ve başarıya gereksinimindeki bireysel farklılıkların sistematik bir şekilde nedensellik algısındaki farklılıklarla ilişkili olduğu yorumunda bulunmak akla yatkındır.

2.2. YÜKLEME KURAMI

İnsanların bir işin başarı ya da başarısızlık gibi çıktıklarına yönelik belirttikleri sebeplere yüklemeler denmektedir (Heider, 1958 akt. Nokelainen, Tirri, Merenti-Välimäki, 2007 :66)

Güdülenmenin bilişsel açıklamalarından biri olan yükleme kuramına (attribution theory) göre insanlar başarının ve başarısızlığın nedenlerini anlamaya çalışırlar. Bu teori yüklemelerin güdülenmeyi nasıl etkileyebileceğini açıklar (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 221). Yüklemeler insanları doğal olarak olayların nedenlerini anlamak isteyecekleri varsayımına dayanmaktadır. Stipek (1988: 81) özellikle olayların beklenmedik bir şekilde tezahür ettiği zaman bunun daha olası olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde bir sınavda başarılı olmayı bekleyen bir öğrenci ‘neden sınavdan kaldım?’ sorusuna cevap bulmak isteyecektir. Tam tersi sınavda başarısız olmayı bekleyen bir öğrenci de başarılı olursa bunun nedenini sorgulayabilir. Bunu aynı şekilde Weiner (2000a :2) şu şekilde açıklar: Bilişsel limitlerden dolayı bütün olaylardan sonra araştırma yapılmaz, ve bu sorgulamanın yapılması özellikle bir sonuç negatif, beklenilmeyen ve/veya önemli ise daha muhtemeldir. Bundan dolayı bir kişi başarmayı umar ve başarırsa neden sorusunu sormaz. Ama önemli bir sınavdan umulmadık bir başarısızlık yüklemesini uyandırır.

Bu gibi durumlarda bireyin bir olayın nedenini sorgulayıp yorum yapmaya çalıştığı görülmektedir. Yani yüklemeler bireyin yorumlarını temele alır, burada

yorum yapan kuramcılar değildir. Watkins ve Astilla (1980: 443) kuramı şöyle betimlemektedirler:

Bir bireyin kendisinin ya da diğer insanların başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini nasıl yorumladığı üzerine çalışmalar son yıllarda psikolojik araştırmalar içerisinde büyük bir alan haline gelmiştir.... Bu modelin temel varsayımı bazı eylemlerde başarı ve başarısızlık nedenleri hakkındaki inançların o eyleme yönelik müteakip duygu, beklenti ve davranışları etkilediğidir.

Yükleme kuramı aslen insanların diğer insanlar hakkındaki yargılarıyla, özelde diğer insanların niyetleri hakkında çıkarım yapmalarıyla ilgiliyken şu anda bu alandaki araştırmalar insanların hayatlarındaki olayların nedenlerini nasıl anlamaya çalıştıklarının tüm boyutlarıyla alakalıdır (Feshbach ve Weiner, 1991). Bu kuram belirli bir olayın, durumun, ya da sonucun neden ortaya çıktığını ve nedenselliğin sonuçlarını açıklamaya odaklanır (Weiner, 2000b). Buradan, önceleri yükleme kuramının bir insanın bir diğerinin niyetini anlamak için bazı şeylere yükleme yapmasıyla ilgili olduğunu fakat daha özelde insanların hayattaki olayların nedenini anlamaya çalışırken nasıl bir yol izlediklerinin konunun ilgi alanı olduğu anlaşılmaktadır.

Yükleme kuramının temel fikirleri ilk olarak 1940'ların ortalarında ve 1950'lerde geliştirilmiştir. (Heider, 1944, 1958) fakat ancak 1960ların sonunda popüler hale gelmiştir (Jones ve Davis, 1965; Kelley, 1967 akt. Feshbach ve Weiner, 1991: 369).

Heider (1958)'a göre tüm insanlar hem kendilerinin hem de diğerlerinin davranışlarının nedenine yönelik açıklamalar getirme ihtiyacındadırlar. Böylece tutarlı ve dengeli bir dünya anlayışına sahip olurlarken aynı zamanda çevrelerini ve dünyayı kendileri için daha kontrol edilebilir hale getirirler (Piri ve Kabakçı, 2007: 199).

Daha sonraları bu konuda Bernard Weiner'in (1972, 1980, 1994, 2000a, 2000b) öne çıktığı görülmektedir. Weiner, Rotter'in denetim odağı (locus of control) kuramını daha da geliştirmiş ve ayrıntılandırmıştır.

Yükleme kuramcıları nedensellik algılamasını ya da belli bir olayın neden oluştuğuna ilişkin hükümleri araştırırlar. Sorumluluğun dağıtılması açıkça müteakip davranışa yön verir (Weiner, 1972: 203).

Bernard Weiner, yükleme teorisini okul öğretimiyle ilişkilendiren önemli eğitim psikologlarından biridir. Weiner, Rotter'in tek içsel-dışsal denetim odağı boyutunu 3 ayrı boyuta ayırarak geliştirmiştir: odak (locus), istikrar (stability) ve kontrol (control). Odak boyutu nedenin kaynağına (içsel, dışsal), istikrar sürekliliğine, kontrol boyutu ise bireyin neden üzerinde denetim sahibi olup olmadığına gönderme yapar (Stipek, 1988; Yapıcı ve Yapıcı, 2010; İçmez, 2009). Örneğin, kabiliyet ve çaba başarı için içsel nedenler olarak düşünülürken, işin kolaylığı veya başkalarının yardım etmesi dışsal nedenlerdir. Matematik yeteneği gibi bazı nedenler daimi olarak algılanırken şans gibi diğer nedenler istikrarsız ya da geçici olarak algılanırlar. Son olarak çaba gibi nedenler istemli olarak değiştirilebilirken diğerleri değiştirilemez. Şans ve yetenek böyledir (Weiner 2000a :4). Bir örnekle somutlaştırmak gerekirse, üniversite giriş sınavlarında başarısız olan bir öğrenci neden olarak bir yakınının vefat etmesinden duyduğu üzüntüyü gösteriyor. 'Moralim çok bozuktu, sorulara yoğunlaşamadım'. Başarısızlığa yüklediği bu neden Weiner'in üç boyutuna göre incelenecek olursa, (1) moral bozukluğunun kaynağı bir vefat olayıdır, yani dışsaldır, (2) istikrar açısından bakıldığında geçici bir olaydır, nihayetinde ömrü boyunca üzgün bir şekilde hayatını devam ettiremez ve (3) üzerinde kontrol sahibi değildir, akrabasının vefatını engelleyemez, ya da erteleyemezdi. Bu üç boyut altında incelendiğinde öğrencinin başarısızlığa yüklediği nedenin karakteristiği de ortaya çıkmış olmaktadır.

Başarı sonuçlarının nedeninin algılanmasına nedensel yüklemeler (causal attributions) denmektedir. Başarı durumlarındaki en yaygın yüklemeler kabiliyet (ability) (zeki, aptal), ve çaba (effort) (çalışma) dır (Weiner, 1986 akt. Stipek, 1988). Şanslıydım, açtım gibi diğer yüklemeler de olabilir ama daha az yaygındır. Öğrenciler arasında sıkça duyulan ya da öğrencilik zamanlarında belki de söylenen yüklemeler hatırlanabilir. Örneğin söyle bir diyaloga şahit olmak oldukça olasıdır:

A: 'Matematikten yine zayıf aldım, galiba yeterince zeki değilim.'

B: 'Ben öyle düşünmüyorum, bence yeterince çalışırsan başarılı olursun.'

Bir arkadaş diğerini belki teselli etmekte, ya da belki de gerçeği söylemektedir. Bu örnekte birinci öğrencinin yüklemesi kabiliyet ile ilgili iken ikinci öğrencinin bahsettiği yükleme çaba ile ilgilidir.

Weiner'in nedensel boyutları Rotter'in içsel-dışsal denetim odağı yönü'nden daha detaylı ve geliştirilmiştir. Weiner'e göre neden'in içsel ya da dışsal olarak algılanması olayı tam olarak anlatmaz, özellikle de hedef başarı durumlarında davranışı tahmin etmekse. Örneğin Rotter'e göre ikisi de içsel ve eşdeğer olan kabiliyet (ability) ve çaba (effort) yüklemeleri davranışta farklı uygulamalara neden olabilir; çaba birey tarafından kontrol edilebilirken kapasite anlamında kabiliyet genelde kontrol edilebilir olarak algılanmaz (Stipek, 1988: 82). İçsel olan yüklemeler insanın kendisiyle alakalı, dışsal olan yüklemeler çevresiyle alakalı olarak düşünülebilir. Bir öğrencinin kendini yeterince zeki görmemesi onu başarısızlığı kanıksamaya yöneltebilir, ya da öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına sebep olabilir, fakat öğrencinin daha çok çalışarak, ya da derslere düzenli devam ederek başarılı olabileceğine yönelik bir inancı varsa bu da onu daha çok çaba harcamaya ve başarılı olmaya motive edebilir. Görüldüğü üzere Rotter'e göre ikisi de içsel olan bu yüklemeler oldukça farklı sonuçlara yol açabilmektedir.

Yükleme kuramcılarına göre bu nedensel boyutların her biri belirli duygularla ya da eylemlerle alakalıdır. Bunlara biraz daha ayrıntılı bakılacak olursa (Feshbach ve Weiner, 1991: 418-419):

- **Nedensellik odağı (locus of causality)**

Başarıyla ilgili içsel yüklemelerin övünç için gerekli olduğu düşünülmektedir. Örneğin bir birey bir sınavdan başarılı olmasını kabiliyetine ya da çabasına yüklerse gurur duyar. Fakat sınavın kolay olmasına yüklerse, (diğer öğrenciler de yüksek not almıştır), gurur hissedilmeyecektir. Hissedilen gurur ise benzer durumların daha sık üstlenilebilmesi olasılığını artıran bir pekiştiricidir İçsel yüklemelerle öz-saygı arasındaki ilişki aslında günlük etkileşimler arasında da kullanılan ve bilinen bir şeydir.

Günlük hayatta böyle olaylarla sıkça karşılaşılabilir. Bir kişinin çok kötü şarkı söyleyen arkadaşına 'sende kabiliyet yok' ya da 'sesin çok kötü' demesi karşıdaki kişinin duygularını incitip, özsaygısını zedeleyebilir, bundan dolayı bu şekilde bir içsel yükleme yerine 'dinlemek isterdim ama şu an işim var' gibi dışsal bir yükleme yapması gibi olaylar oldukça yaygındır. Bunu yapan kişi yaptığı şeyin ne olduğunun, ya da bilimsel bir kurama örnek teşkil ettiğinin farkında bile olmayabilir. Başarıya kabiliyet, çaba, kişilik gibi içsel yüklemeler yapıldığında dışsal yüklemelere göre gurur, kendine güven tatmin gibi duygular sıkça yaşanırken, şans veya diğer insanların yardımı gibi yüklemeler minnettarlık ve şükran gibi

diğerlerine yöneltebilecek duyguları uyandırır. Başarısızlık içinse, içsel yüklemeler suçluluk duygusunu ortaya çıkarırken, dışsal yüklemeler kızgınlık ve şaşkınlığın artmasına yol açar (Weiner, 1980).

- **Nedensel istikrar (causal stability)**

Bir nedenin istikrarı o nedenin gelecekte değişip değişmeyeceği ile alakalıdır. Bundan dolayı ümit (değişken bir nedene atfedilen başarısızlık) ve ümitsizlik (değişmez bir şeye atfedilen başarısızlık) algılanan nedensel istikrar ile ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991).

Burada (Feshbach ve Weiner, 1991: 419) önceki bölümlerde bir benzerinden bahsedilen bir örnek verildiği görülmektedir. Genel olarak tekrarlamak gerekirse, bir dersten başarısızlığını o derse ilişkin kabiliyetinin az oluşuna bağlayan bir öğrenci bu kabiliyetini değiştiremeyeceğini düşündüğü için gelecekte de muhtemelen başarısız olacaktır. Fakat başarısızlığını az çalışmış olmasına bağlıyorsa, ümidini kaybetmeyecek ve daha çok çalışıp başarılı olabileme fırsatını yakalayacaktır.

- **Nedensel kontrol (causal controllability)**

Strateji, çaba gibi bazı nedenler istedik olarak değiştirilebilirken yetenek, hava koşulları, şans gibi nedenler değiştirilemez. Algılanan denetlenebilirlik çeşitli duygulanımlarla ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991: 419).

Kızma (anger), acıma (pity), suçluluk (guilt) ve utanç (shame) bu duyguların başlıcalarıdır. Kızgınlık örneğın başka insanlar tarafından sergilenen kontrol edilebilir davranışlar bireyi olumsuz etkilediğinde ortaya çıkabilecek bir duygudur. Okula geç kalan bir öğrenci ‘Erkenden kalkmak istemedim’ derse öğretmen sinirlenebilir. Bunun farkında olan öğrencinin çoğu zaman ‘Otobüs durmadı’ veya ‘Yolda kaza olmuştu’ şeklinde bahanelerle aslında kontrol edemediği olayları öne sürerek kızgınlık duygusunu önlemeye çalıştığına şahit olunabilir. Acıma duygusu (bazen sempati) kişinin içindeki durumun nedenlerini denetleyememesi, kontrolü altında olmamasından kaynaklanır. Bir yayaya otomobil çarptığında yayanın bu olayda bir hatası veya başka bir değişle bir kontrolü yoksa böyle bir duygu ortaya çıkabilmektedir. Suçluluk duygusu da buna zıt bir şekilde denetlenebilir olmasıyla alakalıdır. Arkadaşına bile bile yalan söyleyen bir kişinin hissedebileceği bir duygudur. Utanç ise kontrol edilemeyen nedenlerle alakalıdır. Beden eğitimi

dersinde arkadaşları gibi koşamayan bir ergen utanç hissedebilir. Bazen utanç ve suçluluk duygusu ikisi de olumsuz olduğu için karıştırılabilmektedir (Feshbach ve Weiner, 1991; Stipek, 1988) Başarısızlığın içsel ve kontrol edilebilir olan yetersiz çabaya yüklenmesi sıklıkla suçluluğa neden olurken, içsel ve kontrol edilemez olan yeteneksizliğe yapılan atıf sıklıkla utanç, mahcubiyet ve aşağılanma duygularını uyandırır. Nedenselliğin kontrol edilebilirlik boyutundan etkilenen diğer duygulanımlar bilhassa öfke ve sempatidir (Weiner, 2000a :5).

İnsanlar başarılarının veya başarısızlıklarının nedenlerini anlamaya çalışırken bazı açıklamalar ya da yargılarda bulunur ve bunları yaparken bazı yüklemeler yaparlar. Yüklemelerin boyutları ve yönü insanların duygularını, inançlarını ve kendilerine olan özsaygılarını etkiler. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar belli tavırlar, tutum ve davranışlar sergileyebilirler. ‘Öğretmen hakkımda olumsuz düşünüyor, kesinlikle dersi geçemem’ diyen bir öğrenci dışsal, daimi olan ve kontrol edemediği bir nedene yüklemeye yaptığından kuvvetle muhtemel ya o dersten geçemeyecek veya okulu bırakmak gibi kararlar alabilecektir.

Öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı başarıya ulaştıklarına inanırlar ve bu inanç ve ilgileri başarısızlıkla nasıl mücadele etmeleri gerektiği konusunda, almak istedikleri risklerde ve karşılaştıkları öğrenme fırsatları ve problemlere karşı nasıl karşılık verecekleri hususunda karar verirken çok önemlidir. Bundan dolayı öğrencilerin başarı ya da başarısızlık sebepleri hakkındaki ilgi ve inançları başarılarını dramatik bir biçimde etkileyebilir (Siegle, Rubenstein, Pollard ve Romey, 2010 :92).

İnsanların kendileri için yaptıkları yüklemelerle beraber sosyal bir varlık olan insan hakkında diğer insanların yaptıkları yüklemeler de farklı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Sosyal hayatta bu tarz yüklemelerin sıkça yapıldığının görülmesinin yanında eğitim bağlamında ise öğretmenin öğrenciyle, öğrencinin öğretmenle veya öğrencinin başka bir öğrenciyle ilgili yüklemeleri bu yüklemelere gösterilebilecek örneklerden bazıları olabilir. Bu tarz yüklemeler yapılırken de kişiler yüklemeye konu olacak bireyin başarı ya da başarısızlığının sebebine ve niteliğine göre yüklemelerde bulunurlar.

‘Özellikle engellerin üstesinden gelerek başarılı olan bireyleri överiz (kabiliyet yok, biraz çaba var) ve yine özellikle sahip oldukları potansiyeli

kullanmayanları da uyarırız (kabiliyet var, çaba yok). Bu iki grup en fazla alınan ödül ya da cezanın büyüklüğünde farklılaşırlar ve başarıyla ilişkili bağlamlarda temelde faydalı bir yükleme olan (sosyal takdir açısından) kabiliyet yetersizliğinden sorumlu tutulurlar. Bu bulgular Weiner ve Kukla'da tekrar verilmiştir' (Weiner, 1972 :205)

Şöyle ki çeşitli engelleri aşip, çok fazla kabiliyeti olmamasına rağmen çalışarak başarılı olan öğrenci, kabiliyeti olduğu halde çalışmayan öğrenciye göre daha fazla sosyal takdir alacaktır. Bunu takdir eden yine eğitim bağlamında öğretmen, diğer öğrenciler, veliler kısacası o bireyin bulunduğu eğitim sistemi ile ilgili herhangi bir kişi olabilir. Aynı şekilde başarısızlık söz konusu olduğunda kabiliyeti olduğu halde çalışmadığı için başarısız olan öğrenci, kabiliyeti olmayan ama çalışan ve fakat başarısız olan bir diğer öğrenciye göre daha fazla ceza alacaktır.

Deneyisel çalışmalar açıkça belgelemektedir ki yeteneksizliğe yapılan başarısızlık yüklemeleri çabaya yapılan başarısızlık yüklemelerine göre diğer insanların daha az cezalandırması sonucuna yol açmaktadır. Ek olarak başarısızlığa yapılan yeteneksizlik yüklemesi çaba yetersizliğine yapılan yüklemelere göre sonraki performansların daha kötü olması sonucunu doğurmaktadır (Weiner, 1994 :557 özet kısmı). Başarısız olan ve yeterli çaba göstermediği için bu sonucu aldığını düşünen öğrenci daha sonraki performanslarında (örneğin bu bir sonraki sınav olabilir) yeterli çabayı gösterdiğinde başarılı olabileceğini düşünürse söz konusu diğer sınav için daha fazla çaba gösterip başarılı olma ihtimali yüksek olur. Aynı şekilde başarısız olan öğrenci bunu kabiliyetsiz olmasına yüklerse bir sonraki sınav için yeterli çabayı gösterme ve başarılı olma ihtimali düşük olacaktır, çünkü ona göre ne kadar çalışırsa çalışsın yeteneksizdir ve artık başarısız olmaya mahkûmdur.

Anlaşıldığı üzere bir bireyin, bir diğerinin başarı ya da başarısızlığının nedenleri hakkında yaptığı yüklemeler yüklemeyi yapanın diğer bireye yönelik tutumunu da etkilemektedir. En basitinden somutlaştırmak gerekirse; hiç okula gitmemiş bir bireyin çalışarak kendi kendine okuma yazma öğrenebilmesi insanlar tarafından büyük bir takdirle karşılanabilir. Burada kabiliyete bir yükleme söz konusu değildir, aksine çabaya bir yükleme vardır. Benzer şekilde okula giden, öğretmenleri tarafından zeki ve yetenekli olduğu düşünülen bir öğrenci çalışmadığı için dersten başarısız olursa, ya da en azından öğretmen bu yüklemeyi yaparsa, öğrencinin alacağı ceza daha büyük olacaktır. Aynı derste çok da yetenekli olmadığı

düşünülen bir başka öğrenci de yetersiz çalışmadan dolayı başarısız olsa yine de kabiliyetli olduğu düşünülen öğrenciye göre daha az ceza alacaktır.

Bireyler bu şekilde birbirlerinin başarısına ya da başarısızlığına yükleme yapıp bunun sonucunda takdir, ceza, övme, kızma gibi tutumlar alırken, kendisine karşı bu tutumların alındığı bireylerde de utanç, gurur gibi duygular ortaya çıkar. Anlaşıldığı kadarıyla gurur, başarı çaba ve düşük kabiliyet yüklemesi yapıldığında yükselirken, utanç en fazla kabiliyetin mevcut olduğu ama motivasyonun olmadığı zamanda ortaya çıkar (Weiner, 1972 :205).

Yükleme Çatışması

Belgelenmiştir ki bireyler başarı çıktılarını kabiliyet ve/veya çabaya yükleme temayüllerinde farklılaşmaktadırlar. Aynı zamanda bu unsurların başarı çıktılarının nedensel faktörleri olarak algılanma ihtimalini değiştirecek çeşitli çevresel faktörler de vardır. Örneğin daha önceki başarı ve başarısızlık deneyimlerinin sayısı ve yüzdeleri, performansın şekli, öncelik durumu ve yakın zamanda olması, sosyal normlar, maksimum performans düzeyi, iş için harcanan zaman, teşvik edici çıktılarının ilişkili değişimleri ve bir sürü diğer faktörler kişinin nedensellik yüklemelerinin çıkarımını yaparken kullandığı ipuçları arasındadır (Weiner, 1972 :211).

Nedensel yüklemeleri yaparken etkili olan çok fazla değişkenlerin olması kişilerin de başarı durumlarına ait çıktılarını çabaya ya da kabiliyete yükleme eğilimlerinde farklılıklar oluşması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu çeşitli değişkenlerin yanında başarının ve başarısızlığın sebepleri tam olarak belirgin olmadığında yükleme çatışmalarının ortaya çıkması olasıdır. Eğitim bağlamında Weiner (1972) bu çatışmaları şu başlıklar altında örneklerle sıralamıştır:

- Öğrenci içinde çatışma

Örneğin bir öğrenci herkesin başarılı olduğu bir sınavdan başarılı olursa burada yükleme sınavın kolaylığına mı yoksa öğrencinin çalışmasına mı yapılacaktır?

- Öğrenci-öğretmen çatışması

Bir öğrenci ileride daha çok çalışıp başarılı olabileceğini düşünürken, öğretmen o öğrencinin hep bu şekilde başarısız kalacağını düşünebilir (çabanın değişken olup olmaması çatışması).

- Öğretmen- gözlemci çatışması

Örneğin bir öğretmenin başarılı olan öğrencilerin başarısından kendisini, başarısızlığından öğrencileri sorumlu tutması, ancak dışardan gözlemcilerle göre öğretmenin başarısız öğrencilerden başarılı olanlara göre daha fazla sorumlu olarak görülmesi.

- Gözlemci-gözlemci çatışması

Bir kişi bir öğrencinin zeki olup olmadığına ödevini yaparken harcadığı zamanın azlığına ya da çokluğuna göre karar verebilirken, bir başka kişi için bu bilgi hiçbir şey ifade etmeyebilir.

Sonuç olarak, eğer başarı veya başarısızlığa yapılan nedensel yüklemeler başarı uğraşlarını belirliyorsa, mantıksal olarak bu inançlarda oluşacak değişiklikler başarı davranışında da değişimler oluşturacaktır (Feshbach ve Weiner, 1991: 505). O halde bu inançlarda değişiklik yapılması gerekliliği bir başka deyişle eğitimde bu anlamda bir unsura yer verilmesi, öğrencilerin okul ve derslerdeki problemleri konusunda olumlu yönde yönlendirilmesi gerekliliğinden bahsedilebilir.

3. ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrencilere, öğrenmenin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulduğunda, öğrenme sürecini farklı kavramlarla ve farklı yönleriyle tanımladıkları görülmektedir. Tanımlara bakıldığında ise, bir yönünde bilgi veya duyuların toplanması şeklinde nicel yönleriyle açıklanan, diğer yönünde ise kendini gerçekleştirme ve kişisel gelişim gibi nitel yönlerden ele alınan bir süreklilikle karşılaşılır (Van Rossum ve Schenck, 1984; Saljo, 1982 akt. Eren, 2002: 6)

Yani öğrencilere göre öğrenme sadece bilgi toplama süreci değildir. Bu sürecin içerisinde psikolojik etmenler, kendini gerçekleştirme ve geliştirme isteği de mevcuttur denilebilir.

3.1. ÖĞRENME STİLİ NEDİR?

Öğrenme stili kavramı, ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Bu yıldan itibaren de üzerinde sürekli araştırmalar ve çalışmalar yürütülmüştür. 1980'li yıllardan sonra da öğrenme stili ile ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından artmıştır (Babadoğan, 1995, s.1058, akt. Güven ve Kürüm, 2004: 2).

Öğrenme stili ile ilgili değişik kuramcılarının olgunun değişik boyutlarını vurgulayan farklı tanımlar ortaya attıkları görülmektedir.

“Öğrenme stili”, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. (Güven ve Kürüm, 2004: 2).

Cornet, bir bireyin öğrenme stili boyutlarını üç noktada sınıflandırmıştır (Erkan, 1996: 5 akt. Demir, 2006: 31): Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimi. Duyuşsal Boyut: Gudu, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma vb. alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikler. Fizyolojik boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde en iyi öğrenmenin sağlanacağı zaman aralığı (Demir, 2006: 31).

Keefe (1979: 4) öğrenme stili kavramını, “bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde buldukları ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” biçiminde tanımlamaktadır (akt Evin Gencel, 2006 :28). Gregorc, “bireysel yetenekler hakkında ipucu veren, gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt edici olan davranışları öğrenme stilleriyle ilişkilendirmektedir. Kolb’a (1984) göre ise öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (akt. Evin Gencel, 2006: 28)

Öğrenme olgusunda tanımlarda ortak olarak davranış kavramı görülmektedir. Öğrenen kişinin davranışlarında değişiklik meydana gelmiş olması öğrenme açısından önemlidir. Bunun yanında öğrenme stili işin içine girdiği zaman davranışın yanında öğrenenin tercihlerinin ve psikolojisinin de öğrenme sürecine dâhil olduğu görülmektedir.

3.2. FARKLI ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenme stilleri birçok bilim adamı tarafından sınıflandırılmıştır. Ne tür sınıflandırma olursa olsun bu stillerin öğretmen tarafından bilinmesi ona tüm öğrencilere daha verimli olabilecek programlar geliştirmede yardım edecektir. Literatürde en sık rastlanan öğrenme stili sınıflandırmaları şunlardır (Kazu ve Özdemir, 2009):

- **Gregorc Öğrenme Stili Modeli:** Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random ve Soyut Random Öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır.

- **McCarthy Öğrenme Stilleri Modeli:** Kolb'un öğrenme stillerine dayanır ve bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihidir.

- **Honey'in Öğrenme Stilleri Modeli:** Honey öğrenme stillerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır.

Aktifler: Farklı aktiviteler ararlar, her fikre hemen atlarlar

Yansıtıcılar: Derin düşünme ve öğrenmeyi birleştirerek asenkron ortamdan en fazla yarar sağlayan gruptur.

Yararcılar: Öğrendiklerini hemen denemek isterler

Teorist (Kuramcılar) : Fikir ve durumlar arasındaki bağıntıları keşfetmek isterler ve zamana ihtiyaç duyarlar.

- **Fleming'in Öğrenme Stilleri Modeli:** Kolb'un modelinden hareketle temel olarak görsel (visual –V), işitsel (aural –A), oku/yaz (read/ writer – R) ve kinestetik (kinesthetics – K) gruplarını tanımlamış, ancak iki veya daha fazla öğrenme stilleri aynı ağırlıkta olanları çok-tarzlı olarak kabul etmiştir. Bu tanımlara göre öğrenme tarzı görsel olan kişiler şemalar, diagramlar ve benzeri görsel teknikler yardımıyla daha iyi öğrenirler. Öte yandan işitsel duyuları yardımıyla daha iyi öğrenen kişiler en iyi dinleyerek öğrenenlerdir. Yazılı bir metinden öğrenmeyi veya çalışırken not tutarak çalışmayı yeğleyen grup oku/yaz grubudur. Kinestetik öğrenme tarzına sahip kişiler ise konuyu en iyi kendileri yaptıklarında öğrenirler. Bu gruplardan herhangi birini ağırlıklı olarak kullanmak yerine birden fazla stili birlikte kullananlara ise çok-tarzlı denmiştir (Akman ve Muğan, 2004 :5).

- **Dunn ve Dunn Öğrenme stilleri modeli:** Başarı eksikliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen ve öğrencilerin farklı yollarla öğrendiği ilkesine dayanan bir modeldir. Öğrenme ortamı oluştururken kişisel tercihlerin belirlenmesinin mümkün olduğu ve öğretim ortamının da bu tercihlere göre şekillendirilebileceği varsayımlarına dayanmaktadır. Modelde çevresel, duygusal,

sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik boyutlar ve bunların alt boyutu olan 21 öğrenme stili mevcuttur (Çelik, 2004).

Farklı öğrenme stili modelleri ve bu modellerin ön gördüğü farklı özellikler literatürde mevcuttur. Fakat yukarıda sıralanan öğrenme stilleri arasında Kolb'un yaşantısal öğrenme stili verilmemiştir. Araştırmada asıl olarak Kolb'un bu teorisi irdeleneceğinden aşağıda ayrıca ve daha ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.3. KOLB ÖĞRENME STİLLERİ MODELİ

Kolb'un modeli bilişsel psikologlar tarafından tipik olarak kullanılan bilişsel büyümenin ve öğrenmenin 2 boyutunu: somut-soyut boyut ve aktif-yansıtıcı boyut tek bir çerçevede entegre etmektedir (Sugarman, 1985 :264). Bu teori ve model köklerini Piaget, Dewey, Lewin, Freire ve James'in çalışmalarından almıştır (Baker, Jensen ve Kolb, 2005).

Bu model bireyin yaşantısı ve gelişmiş düşünme kabiliyetiyle birlikte yeni öğrenmelere temel oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle öğrenme, mevcut yaşantıyla başlamakta ve bu yaşantı kavramlar ve genellemelerle özümşenerek yeni öğrenmelere ve çevre ilişkilerine dönüşmektedir. Dolayısıyla algılama ve sürece sokma olarak iki unsur göze çarpmaktadır. Algılama gözlemlerin, hislerin ve kavramlaştırmanın birlikte çalışmasından ortaya çıkmaktadır. Sürece sokma da ise seyretme ve yapma ön plandadır. (Demir, 2010: 8).

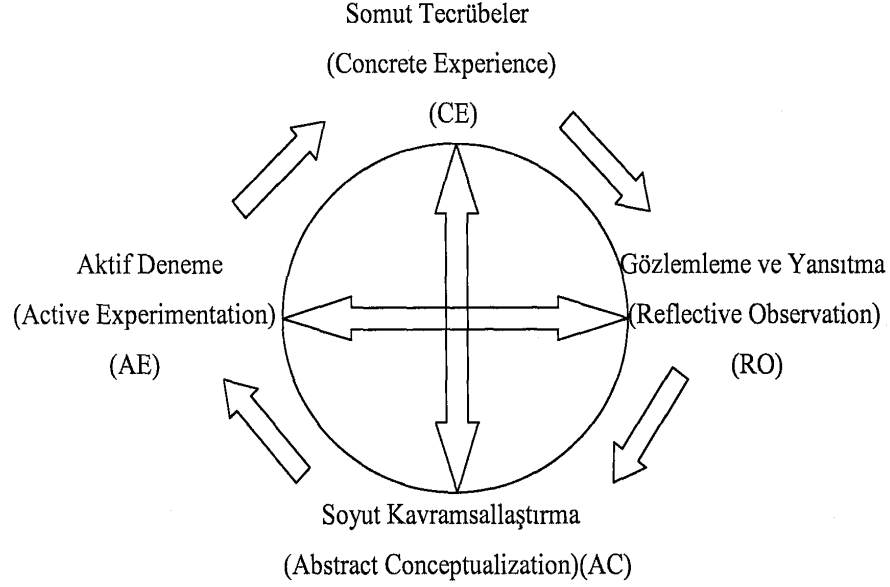
Birey ilk olarak mevcut yaşantısına sahiptir. Bu yaşantının üzerine kavramlar ve genellemeler eklenerek yeni öğrenmelere ve ilişkilere yol açılmaktadır. Bu özümşeme sürecinde bireyin tercihleri, düşünme yolları ve algılamaları etkindir. Yani bireysel özellikler ve yaşantı öğrenmede etkindir denilebilir.

Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmelerin sonuçlarını daha kolay değerlendirebilirler. Yaşantıya dayalı öğrenme, kişisel gelişim ve öğrenme için seçim metodu hâline gelmiştir ve kolejlerde, üniversitelerde yaygın bir şekilde bir öğretim metodu olarak kabul edilmiştir. Kolb'un yaşantıya dayalı öğrenme modeli, 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modeline dayanır. Jung'un modelinden etkilenen Kolb, 1960'lı yıllardan itibaren yaşantıya dayalı öğrenme üzerinde çalışmış, 1970'lerde kişilerin öğrenme stillerini temel alan yaşantıya dayalı öğrenme modelini ortaya

koymuştur. Öğrenmeyi dört adımda oluşan bir süreç olarak açıklamış ve bireylerin yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimleri farklı biçimlerde gözlemleyerek yansıttıklarına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sonuçta bireyler, söz konusu genellemeleri daha sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bir rehber olarak kullanmaktadır (Peker, 2003; Evin Gencil, 2006: 38 akt. Demir, 2008: 135.)

Kolb ve diğerleri (1971) Lewin, Dewey ve Piaget tarafından öne sürölen öğrenme modellerinin farklı unsurlarını deneyimsel ve döngösel bir model olarak önermişlerdir: deneyim ve bu deneyimin analizi özömsenmiş ve organize edilmiş kavramlar oluştırmaya yardım eder ki bunlar yeni deneyimlere uygulanabilir. İnsan davranışında uzman bir grubun yardımıyla öğrenmenin safhalarını yansıtabilecek maddeleri bir araya getirmişler ve faktör analizi ile süzgeçten geçirdikten sonra Öğrenme Stilleri Envanteri'ni oluşturmuşlardır (Cano-Garcia ve Justicia-Justicia 1994: 240-241). Bu envanter Somut Yaşantı (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conseptualization) ve Aktif Deneyim (Active Experience) öğrenme türlerini kapsamaktadır (Kolb, 1984: 68; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:37-38).

Şekil 1. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli (Yazıcı, 2004: 19)



Öğrenme stilleri bir stilin diğerlerinin üzerinde tercih edilmesi durumudur, fakat bu tercihler diğer stillerin atılması anlamına gelmez, zaman zaman ve durumdan duruma değişiklik gösterir. Bu stillerin sabit özellikler olarak algılanması ve bireyin ve davranışının kalıba sokulması tehlikeli bir durum arz etmektedir (Kolb, 1981). Kalıtsal özellikler, hayat tecrübeleri ve çevrenin beklentilerine göre birey tercih ettiği bir yol geliştirir (Kayes, Kayes ve Kolb, 2005 :334). Jung'un yetişkinin gelişiminin belirli bir uyum sağlama yönteminden holistik, entegre bir yöntemle doğru ilerlediği modelinden hareketle, öğrenmede gelişmişlik bir alanda yoğunlaşmaktan entegrasyona doğru ilerleme olarak görülmektedir. Entegre öğrenme, öğrenme durumuna ve öğrenilene bağlı olarak öğrencinin gerekli stillerin hepsinden faydalanması sonucu oluşan ideal öğrenme döngüsü ya da spirali olarak tarif edilebilir (Mainemelis, Boyatzis ve Kolb, 2002).

3.3.1 Kolb Modelinin Aşamaları

Somut yaşantıya yönelim deneyimlerle ve kişiye özgü bir yolla anlık (doğrudan) insani durumlarla başa çıkmakla içli dışlı olmayı vurgular. Düşünmeye

karşı hissetmeyi, teori ve genellemelere karşı benzersizlik kaygısı ve mevcut gerçekliğin karmaşıklığını, problemlere sistematik ve bilimsel yaklaşımlara karşı sezgisel bir “sanatsal” yaklaşımı vurgular. Somut deneyim yönelimli insanlar diğerleriyle ilişki kurmada iyidirler ve zevk alırlar. Sıklıkla iyi birer sezgisel karar vericilerdir ve yapılandırılmamış durumlarda iyi iş görürler. Bu yönelimde bir insan insanlarla iletişime ve gerçek durumlara katılmaya değer verir ve hayata karşı açık fikirli bir yaklaşımları vardır (Kolb, 1984 :68). Yani bir kuram ya da teori ortaya atmak bu aşamada bir amaç değildir. O anki sorunun çözümü daha önemlidir denilebilir.

Öğrenme döngüsünün ikinci aşamasını oluşturan, *yansıtıcı gözleme* yönelim fikirlerin ve durumların anlamını dikkatle gözlemleyerek ve tarafsızca betimleyerek anlamaya vurgu yapar. Pratik uygulamaya karşı anlamayı, neyin işe yarayacağına yönelik kaygı yerine neyin doğru olduğu, ya da işlerin nasıl gerçekleştiğine yönelik kaygıyı, aksiyona karşı yansıtmanın önemini vurgular. Yansıtıcı yönelimli insanlar durumların ve fikirlerin anlamını sezmekten hoşlanırlar ve yansımaları görmekte iyidirler. Farklı perspektiflerden olaylara bakmakta ve farklı görüş açılarını değerlendirmede iyidirler. Görüşlerini oluşturmak için kendi düşünce ve hislerine güvenmeyi severler. Bu yönelimde insanlar sabra, tarafsızlığa ve hesaplı, iyi düşünülmüş yargılara değer verirler (Kolb, 1984 :68).

Soyut kavramsallaşturmaya bir yönelim mantığı, fikirleri ve kavramları kullanmayı vurgular. Hissetmeye karşı düşünmeyi, eşsiz belli alanları sezgisel olarak anlamaya karşı genel teoriler inşa etme kaygısını, problemlere sanatsal bir yaklaşımdansa bilimsel bir yaklaşımı vurgular. Soyut kavramsal yönelimli bir insan sistematik planlamada, soyut sembollerin manipülasyonunda ve nicel analizlerde iyidir. Bu kişiler kesinliğe, fikirlerin analizinde ihtimam ve disipline, düzgün kavramsal bir sistemin estetik niteliğine değer verirler (Kolb, 1984 :69).

Öğrenme döngüsünün son aşaması, aktif deneyimdir. *Aktif deneyim* yönelimi aktif olarak insanları etkileme ve değişen durumlar üzerinde yoğunlaşır. Yansıtıcı anlayışa karşı pratik uygulamaları, kesin doğrunun ne olduğu kaygısına karşın neyin işe yaradığı pragmatik kaygısını, gözleme karşı ‘yapma’yı vurgular. Aktif deneyim yönelimli insanlar bir şeyleri başarıyla tamamlamakta iyidirler ve bundan zevk

alırlar. Hedeflerine ulaşmak amacıyla biraz risk almaya isteklidirler. Etraflarındaki çevre üzerinde etkilerinin olmasına değer verirler ve sonuçları görmekten hoşlanırlar (Kolb, 1984 :69).

Genel olarak bakıldığında somut yaşantılarda bireyin herhangi bir kavram ya da kuram geliştirmeksizin anlık bir problemi çözmesi, yani etkinliğe tamamen aktif bir şekilde katılması, yansıtıcı gözlem basamağında farklı bakış açıları geliştirmesi söz konusudur. Soyut kavramsallaştırmada mantık yürütme ve soyut düşünme yoluyla öğrenme, aktif deneyim aşamasında da öğrenilenlerin uygulanması söz konusudur denilebilir.

Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bunlar; Somut Yaşantı için “Hissederek Öğrenme”, Yansıtıcı Gözlem için “İzleyerek, Dinleyerek Öğrenme”, Soyut için “Düşünerek Öğrenme” ve Aktif Deneyim için ise “Yaparak Öğrenme” dir. Bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir öğrenme biçimi bulunmamaktadır. Her bir bireyin öğrenme stili bu dört temel öğrenme biçiminin bileşenidir (Numanoğlu ve Şen, 2007: 133; Kolb, 1981). Bireyin bu özelliklerden sadece birine sahip olduğu ve diğerlerine olmadığını düşünmek yanlış olacaktır. Farklı özelliklere sahip olan bireyde bu özelliklerden bir veya birkaç tanesi baskın olabilir.

Bu öğrenme türlerinin bileşiminden öğrenme stilleri formüle edilmiştir. Bu öğrenme stillerinin özelliklerine bakmadan önce bir noktayı belirtmek gerekli görülmektedir. Literatürde öğrenme stilleri için farklı Türkçe karşılıkların kullanıldığı görülmüştür. Örneğin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) *diverger*=değiştiren, *assimilator*=özümseyen, *converger*=ayrıştıran ve *accomodator*=yerleştiren şeklinde bir isimlendirme yaparken, Ülgen (1995) *diverger*=ayırt edici, *assimilator*=özümleyici, *converger*=dönüştürücü ve *accomodator*= uyum sağlayıcı şeklinde bir isimlendirme yapmıştır.

Bu çalışmada ise öğrenme stillerinin Türkçe karşılıkları seçilirken göz önünde bulundurulmuş bazı hususları belirtmek gereklidir. “Converge” kelimesi İngilizce sözlükte bir noktada birleşmek, kavuşmak anlamında açıklanmıştır ve “diverge” kelimesi zıt anlamlı olarak farklılaşmak ayrılmak anlamıyla verilmiştir (<http://www.ldoceonline.com/dictionary>; <http://tureng.com>). Bundan dolayı her ne

kadar Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Evin Gencil (2007), Numanoğlu ve Şen (2007) ve Demir (2008) vd. *converger* ya da *convergent* kelimelerini ayrıştırıcı / ayrıştıran ya da Ülgen (1995) dönüştüren şeklinde kullanmışlarsa da bu çalışmada Yazıcı (2004)'te olduğu gibi birleştiren / birleştirici olarak kullanılması uygun görülmüştür. Aynı şekilde *diverger* / *divergent* kavramları ise bazı araştırmalarda olduğu gibi (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Evin Gencil, 2007; Kaf Hasırcı, 2006) vd. değiştiren değil, yine Yazıcı (2004) ve Yazıcı ve Sulak (2008)'de olduğu gibi ayrıştırıcı / ayrıştıran şeklinde kullanılmıştır. Ülgen (1995)'de bu kavram için ayırt edici karşılığını kullanmıştır. *Assimilator/assimilating* ve *accommodative/accommodator* kavramlarının karşılıkları olarak da Aşkar ve Akkoyunlu (1993)'ün kullandığı özümseyen ve yerleştiren karşılıkları aynen kullanılmıştır. Oluşabilecek bir kavram kargaşasını önlemek amacıyla yer yer öğrenme stillerinin İngilizceleri de parantez içinde verilmiştir.

Birleştiren (convergent) öğrenme stili temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimlemenin baskın öğrenme yeteneklerine dayanır. Bu yaklaşımın en güçlü yanı problem çözmede, karar vermede ve fikirlerin pratik uygulamasında yatar. Bu öğrenme stiline birleştirici (*converger*) denilmiştir çünkü bu stile sahip bir kişi geleneksel zeka testlerinde, bir soruya ya da probleme tek bir doğru cevabın ya da çözümün olduğu durumlarda en başarılı gibi gözükmektedir (Torrealba, 1972; Kolb 1976 akt. Kolb, 1984 :77). Bu öğrenme stilinde bilgi hipotetik-çıkarımsal mantıkla organize edilir ve spesifik problemlere yoğunlaştırılabilir. Sosyal ve kişilerarası konularla ilgilenmektense teknik görev ve problemlerle baş etmeyi tercih ederler. Bu öğrenme becerileri uzmanlık ve teknoloji kariyerleri için önemlidir. Formel öğrenme durumlarında bu kişiler yeni fikirlerle deneyi, simülasyonları, laboratuvar görevlerini ve pratik uygulamaları tercih ederler. (Kolb, 1984, Kayes, Kayes ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb, 2005, 2009). Aktif olarak fikirleri denemeyi ve bu fikirlerin uygulama ile yakınlığını test etmeyi tercih ederler. İlgileri teorilerin uygulanmasındadır (Sugarman, 1985 :265).

Ayrıştıran (divergent) öğrenme stili birleştirici stilin zıt güçlerine sahiptir, ki somut deneyimi ve yansıtıcı gözlemi vurgular. Bu yönelimin en büyük gücü imgesel (hayal gücü) yeteneği ve anlamın ve değerlerin farkındalığına sahip olmasıdır. Ayrıştırıcılığın temel uyum yeteneği somut durumları birçok perspektiften görmektir.

Bu eğilimde vurgu eylemden çok gözlemlerle uyum sağlamadır. Bu stil ayrıştırıcı olarak adlandırılmıştır çünkü “beyin fırtınası” gibi alternatif fikirler ve çıkarımlar üretmeyi gerektiren durumlarda bu tip kişiler daha iyi performans gösterirler. Ayrıştırıcılar insanlarla ilgilidirler, hayal gücü kuvvetli olmaya meyillidirler ve his-merkezlidirler. Bilgi toplamayı severler. Geniş kültürel ilgileri vardır ve sanatta uzmanlaşmaya meyillidirler. Formel öğrenme durumlarında grupla çalışmayı, açık bir zihinle dinlemeyi ve kişiselleştirilmiş dönüt almayı tercih ederler (Kolb, 1984, Kayes, Kayes ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb, 2005, 2009). Somut öğrenme durumlarını soyuta ve yansıtmayı aktif katılıma tercih ederler. En güçlü yanları hayal gücü yeteneklerinde ve somut durumları farklı açılardan görmelerinde yatmaktadır (Sugarman, 1985 :265).

Özümsemede baskın öğrenme kabiliyetleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu yönelimin en güçlü yanı bütünleşik açıklamalara farklı gözlemleri asimile etmekte, tümevarımsal akıl yürütme ve teorik modeller oluşturma kabiliyetinde yatmaktadır (Grochow, 1973 akt. Kolb 1984 :78). Bu yönelim insanlar üzerinde daha az yoğunlaşmakta fakat fikirler ve soyut kavramlarla daha çok ilgilenmektedir. Burada önemli olan bir teorinin mantıksal olarak sağlam ve kesin olmasıdır. Bilimde kariyer için bu öğrenme stili önemlidir. Formel öğrenme durumlarında bu tür kişiler okuma yapmayı, sunuşu (lecture), analitik modelleri keşfetmeyi ve birşeyler üzerinde düşünebilmeleri için zamana sahip olmayı tercih ederler (Kolb, 1984, Kayes, Kayes ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb, 2005, 2009). Yansıtma ve soyut durumları tercih ederler. Teorik modeller üretmede ve farklı gözlemleri bütünleşmiş açıklamalarda özümlemekte iyidirler. Tek perspektifi yansıtan programlarla tatmin olmazlar (alternatifleri ve bir bakış açısının neden diğerine tercih edildiğini bilmek isterler) (Sugarman, 1985 :265).

Yerleştiren (accommodative) öğrenme stili özümsemenin zıt güçlülüklerine sahiptir. Somut yaşantı ve aktif deneyime vurgu yapar. Bu yönelimin en güçlü yanı bir şeyler yapmakta, planları ve görevleri yerine getirmekte ve yeni deneyimlere katılmakta yatmaktadır. Bu yönelimin vurgusu fırsat arama, risk alma ve eylemdir. Bu stile yerleştiren denmiştir çünkü kişinin değişen anlık şartlara kendini adapte etmesi gerektiği durumlara en uygundur. Teorinin ya da planın gerçeklere uymadığı durumlarda bu stile sahip olanlar büyük ihtimalle plan veya teoriyi gözden

çıkarcaklardır. Bu yönetime sahip insanlar problemleri sezgisel bir deneme-yanılma tarzıyla (Grochow, 1973 akt. Kolb 1984 :78), kendi analitik kabiliyetlerine güvenmektense bilgi almak için yoğun bir şekilde diğer insanlara dayanarak (Stabell, 1973 akt. Kolb 1984 :78) çözmeye meyillidirler. Bu stile sahip olanlar diğer insanlarla rahattırlar fakat bazen sabırsız ve “öne çıkmaya çalışan” olarak görülürler. Bu stil pazarlama ve satış gibi aksiyon odaklı kariyerler için önemlidir. Formel öğrenme ortamlarında verilen görevlerin yerine getirilmesi için diğer insanlarla çalışmayı, hedefler koymayı, saha çalışması yapmayı, ve bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımlar denemeyi tercih ederler (Kolb, 1984, Kayes, Kayes ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb, 2005, 2009). Aynı zamanda uygulayıcılar (executors) olarak da isimlendirilirler (Carlsson, Keane, & Martin, 1976 akt. Sugarman, 1985 :265), somut durumlara aktif katılımı tercih ederler. Problemleri deneme yanılma yoluyla çözerler ve bilgi için diğer insanlara dayanırlar (Sugarman, 1985 :265).

Yaşantısal öğrenme kuramına göre, düşünceler durağan değildir, deneyimlere bağlı olarak sürekli değişmektedir (Güven, 2004: 25). Öğrenme stillerinin genetik ve biyolojik olarak değişmez olmadığı daha önce vurgulanmıştı. Aynı şekilde başarı motivasyonunun da yaşantı ve deneyimlerle değişebileceği vurgulanmıştı. Buradan bunların bir sonucu olarak öğretim esnasında öğretmenin bu değişkenleri etkileyeceği anlamı çıkarılabilir. Hatta Sugarman (1985 :264) Kolb’un ortaya attığı bu stillerin müfredat planlama, uygulama ve değerlendirme için faydalı bir temel oluşturabileceğini de belirtmiştir.

Bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları değerlendirme süreci, karar ve seçim yapma ile ilgili bir durumu ortaya koymaktadır. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylar da gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece, bireyler yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini biçimlendirmektedirler. Deneyim seçimi, kişinin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir (Kolb, 1984: 68 akt. Güven, 2004: 26). Kısaca buradan bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararların bireyin ve öğrenme biçiminin şekillenmesinde etkili olduğu çıkarılabilir.

Sonuç olarak tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda motivasyonun ve öğrenme stillerinin öğrenmede etkili olduğu, nedensel yüklemelerin de motivasyonda

ve öğrenme tercihlerini etkileyen kararlarda önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Her iki kavram da genetik ve biyolojik olarak sabit olmadığından öğretici kişi veya kurumun öğrencilerin bu özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yükleme kuramı ve öğrenme stilleri ile ilgili literatürde mevcut yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalardan bazıları verilmiştir.

4.1. YÜKLEME KURAMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Can (2005) çalışmasında bu araştırmada ölçek olarak uyarlanan Russell'ın nedensel boyut ölçeğinin (Causal Dimensions Scale II) birinci versiyonunu kullanmıştır (Causal Dimensions Scale). Can çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin kendi belirttikleri başarı ve başarısızlıklarıyla ilgili nedensel yüklemelerini, nedensellik odağı, değişmezlik ve kontrol edilebilirlik boyutları bakımından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'un 12 ayrı bölgesinde bulunan 21 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 152 kadın, 79 erkek toplam 231 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere, kendilerini mesleklerinde 'en başarılı' ve 'en az başarılı' buldukları alanlar ve bu sonuçların algılanan en önemli nedenleri ile ilgili açık uçlu soruları takiben söz konusu ölçeği içeren bir anket uygulamıştır. Araştırmasında açık uçlu sorular için içerik analizi yapmış ve cinsiyet, mezun olunan yüksekokul türü, kıdem ve algılanan sonucun (başarı veya başarısızlık), öğretmenlerin nedensel yüklemelerine olan etkilerini incelemiştir. Başarı ve başarısızlık nedeni kategorilerini, nedensellik odağı, değişmezlik ve kontrol edilebilirlik açısından karşılaştırmıştır. Can, araştırmasında başarıyla ilgili nedensel yüklemelerin, başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere göre daha içsel, değişmez ve kontrol edilebilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kadın öğretmenlerin başarılarını erkek öğretmenlere göre daha içsel nedenlere bağladıkları; bunun yanında, erkek öğretmenlerin ise başarısızlıklarını kadın öğretmenlere göre daha kontrol edilebilir buldukları nedenlere yüklediklerini de gözlemiştir. Kıdem ve mezun olunan yüksekokul türünün başarı ve başarısızlıkla ilgili nedensel yüklemelere etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Taşkıran (2010), çalışmasında Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfı öğrencilerinin (başlangıç ve düşük orta kur) İngilizce öğrenme sürecindeki başarı ve başarısızlık algılarını ve bu algılara yaptıkları nedensel yüklemeleri denetim odağı, değişmezlik ve kontrol odağı boyutları açısından incelemiş ve karşılaştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 158 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 81 i başlangıç, 77 si düşük orta seviye ve 17 si tekrar öğrencisidir. Kendini başarısız olarak algılayan öğrenci sayısının başarılı olarak algılayanlara göre biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar başarı durumuna kıyasla başarısızlık durumu için daha fazla nedensel yükleme yapmışlardır. Kendisini başarılı bulan öğrencilerin başarısız bulanlara oranla önemli derecede daha fazla içsel ve kontrol edilebilir, nispeten daha fazla değişmez yükleme tarzları olduğu tespit edilmiştir.

Kasap (1996), İşbirlikli öğrenme, fen başarısı, hatırd tutma, öğrenci yüklemeleri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim başlıklı çalışmasında öğrenci yüklemelerini incelemiştir. Araştırmasını 1995-1996 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulu II. Kademe III. Sınıf öğrencileri arasından 74 öğrenci üzerinde yapmıştır. Kasap araştırmasında öğrenci yüklemelerine ilişkin verileri Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği (BYÖ) ve ses kayıtlarıyla toplamıştır. Ses kayıtlarına göre içsel ve dışsal olarak saptanan öğrenci konuşmalarını analiz etmiştir. Bu araştırmayı ilgilendiren yükleme boyutları ile ilgili sonuçlar şu şekildedir. İçsel öğrencilerde dışsal öğrencilere göre (işbirlikli öğrenmede) grubu yönetme, uğraştırıcılığı tercih etme, ortak çalışma isteği ve yarışmacı tutumların daha çok olduğunu tespit etmiştir. İçsel öğrencilerin dışsal öğrencilere göre grup üyelerini önemseme oranları daha azdır. Dışsal öğrencilerde ise emir alma ya da danışma isteği daha fazla görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğrenme yöntemlerini kullanan öğrencilerin başarı yüklemeleri arasındaki farkı anlamsız bulmuş, başarısızlık yüklemeleri ile arasındaki farkı ise anlamlı bulmuştur.

Özdiyar (2008), başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri başlıklı çalışmasında 2007–2008 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 252 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırmanın verilerini 45 maddelik anket ve görüşme yoluyla toplamıştır.

Sonuç olarak, başarı ve başarısızlığın nedenleri olarak dersi, öğretmeni sevmeye, konulara ilgi duyma gibi duygusal özelliklerin ön plana çıktığını gözlemlemiş, başarı ve başarısızlık nedenlerinin daha çok dışsal, değişken ve kontrol edilemeyen boyutlarda olduğunu tespit etmiştir.

4.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Campbell ve Henry (1999), makalelerinde 113 erkek 94 kadından oluşan örnekleme yüklemesi stili anketi (ASQ)'nun modifiyeli bir versiyonunu uygulamışlardır. Veriler genel olarak yüklemesi stilinde cinsiyete göre bir farklılık arz etmemektedir. Aynı zamanda katılımcıların performansları hakkındaki temel nedeni algılamalarındaki tahmin performansının doğruluğu ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki tespit edememişlerdir. Bir dersteki performansın açıklanmasında cinsiyet farklılıkları görülmüştür. Çaba en çok seçilen açıklama olmuştur ama kadınlar da erkeklerden daha sık bu açıklamayı seçmişlerdir. Kadınlar dersteki performanslarını erkeklere oranla daha az kabiliyete yüklemişlerdir.

Watkins ve Astilla (1980), 64 erkek 182 kadın Filipinli üniversite öğrencileriyle çalışmışlardır. Öğrenciler olası başarıyı dışsaldan çok içsel kaynaklara atfetmektedirler ama olası başarısızlığı bu iki kaynağa eşit olarak yüklemesi yapmışlardır. Şans sadece küçük bir öneme sahip olarak algılanmıştır. Başarıya yapılan içsel yüklemeler her dört durumun üçünde başarı sonucu oluşan tatmin hissiyle anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Çaba yüklemesi de öğrencilerin ne kadar çalışmış oldukları gerçeğiyle aynı ilişkiye sahiptir.

Nokelainen ve diğerleri (2007) yüklemesi stillerinin matematik yeteneği gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kabiliyet ve çaba yüklemelerini ölçen kendine güven tutum yüklemesi ölçeği adında bir ölçeği yüksek, orta ve hafif derecede matematik yeteneğine sahip Finlandiyalı ergen ve yetişkinler üzerinde (N=203) uygulamışlardır. Yüksek ve orta derecede yetenekli olan öğrencilerin başarı için kabiliyetin çabadan daha önemli olduğunu düşündüklerini, fakat hafif derecede yetenekli olanların ise çabayı başarıya götüren faktör olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Orta ve hafif derecede matematik yeteneği olan öğrenciler başarısızlığı yetersiz çabaya yüklerken, yetenekli öğrenciler başarısızlığı kabiliyet eksikliğine yüklemişlerdir.

4.2. ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

4.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) Kolb öğrenme stilleri envanterini Türkçe 'ye çevirme çalışmaları sırasında 62 kadın 41 erkek toplam 103 kişiye bu envanteri uygulamışlardır. Bu kişilerin %7'si yerleştiren, %17'si ayrıştıran, %11'i değiştiren, %65'i Özümseyen öğrenme stilinde yer almakta olduğunu tespit etmişlerdir.

Ok (2009) ilköğretim öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmada 216 öğrenci katılımcı olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda baskın öğrenme stilinin değiştiren, baskın öğrenme biçimlerinin ise aktif yaşantı olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ve biçimlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı olarak değişmediği, fakat aktif yaşantı öğrenme biçimi puanlarında kız öğrenciler lehine bir farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Bunun yanında öğrenme biçimi puanları ile bazı derslerin başarı puanları ve genel akademik başarı puanları arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuş, ama öğrenme stil ve biçimleri ile genel akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Demir (2006) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının (n=301) öğrenme stillerini belirlemek ve sosyal bilgiler öğretimi açısından bu sonuçları irdelemek istemiştir. Öğrenme stillerinin cinsiyet ve öğretim türü değişkenine göre anlamlılığını tespit etmeye çalışmıştır. Uygulanan KÖSE sonucunda öğrencilerin yaklaşık %5'inin değiştiren, %33'ünün özümseyen, %44'ünün ayrıştıran ve %18'inin de yerleştiren öğrenme stillerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, öğretim türleri (normal öğretim- ikinci öğretim) ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Numanoğlu ve Şen (2007) 154 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin %46,8'i ayrıştıran, %32,5 i özümseyen, %11,7 si değiştiren ve %9,1' i ise yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yaşlarıyla öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Mezun oldukları lise türü, branşları ve cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Güven (2004) 880 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Örneklemdeki öğrencilerin %46,6'sı özümleyici öğrenme stiline, %27,1 i ise ayırt edici öğrenme stiline sahiptir. %16,8 i dönüştürücü, %9,5'i de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete göre öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kızlar erkeklere nazaran özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stillerine sahiptir. Erkekler ise daha çok ayırt edici ve uyum sağlayıcı stillere sahiptirler. Başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başarı düzeyi iyi olan öğrenciler daha çok özümleyici iken orta seviyede başarılı olanlar daha çok ayırt edici stile sahiptirler. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alana göre de öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fen alanında öğrenim görenler çoğunlukla dönüştürücü ve özümleyici, sosyal ve çocuk gelişimi öğrenimi gören öğrencilerin daha çok uyum sağlayıcı, mesleki ve teknik alanlarda eğitim gören öğrencilerin ise daha çok ayırt edici oldukları tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri ile ilgili sonuçlarda son olarak öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stiline göre öğrenme stratejilerinde de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Kaf Hasırcı (2006) ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencileri üzerinde (n=202) bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin %41'inin özümseyen öğrenme stiline, %33,2'sinin ayırtçı öğrenme stiline, %17,3'ünün değiştiren öğrenme stiline, %8,4'ünün yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu bulmuştur. Sınıf düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Tuna (2008) çalışmasında Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin (n=98) öğrenme stilleri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin %57,1'i özümseyen, %24,5'i ayırtçı, %13,3'ü değiştiren ve %5,1'i yerleştiren öğrenme stiline sahiptir.

Peker ve Mirasyedioğlu (2008) ilköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada iki üniversitede eğitim fakültesi ilköğretim öğretmen yetiştirme programlarına kayıtlı %54,4'ü kadın, %45,6'sı erkek 281 öğretmen adayından oluşan bir örneklem

üzerinde çalışmışlardır. Örnekleme Öğrenme Stili Envanteri ve Matematik Tutum Ölçeği ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmaya göre birleştiren ve özümseyen öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Birleştiren öğrenme stiline sahip olanlar özümseyen öğrenme stiline sahip olanlara göre matematiğe karşı daha olumlu bir tutuma sahiptirler. Ayrıca örneklemin %55.5'inin (156 kişi) özümseyen, %28.1'inin (79 kişi) birleştiren (convergent), %11.4'ünün (32 kişi) ayrıştıran (divergent) ve %5'inin (14 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Çelik (2004) Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu başlıklı çalışmasında ilk ve orta öğretim düzeyindeki okullardan toplam 1037 öğrenciden oluşan bir örnekleme öğrenme stil tercihlerinde eğitim kademesi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türüne göre farklılık olup olmadığını ve teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla geliştirdiği öğrenme stil envanterini uygulamıştır. Sonuç olarak eğitim kademesine göre ses, sorumluluk ve bireysel/arkadaşla çalışma tercihlerinde ilköğretim öğrencileri lehine, cinsiyete göre çalışma ortamı, kararlılık, sorumluluk, beyin yarı küreleri, bireysel/arkadaşla çalışma ve görsel öğrenme tercihlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. İlköğretim kademesinde bireysel/arkadaşla çalışma tercihlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark tespit etmiştir. Ortaöğretim kademesi için okul türüne göre bireysel/arkadaşla çalışma ve görsel öğrenme tercihlerinde Anadolu Lisesi lehine bir farklılık tespit etmiştir. Sınıf düzeyine göre kararlılık, sorumluluk ve dokunsal öğrenme tercihlerinde anlamlı bir farklılık bulmuştur.

4.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kolb (1981) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çeşitli meslek gruplarından 800 kişinin öğrenme stili belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ticaret alanında çalışanların yerleştirme, mühendislerin ayrıştırma, tarih, psikoloji ve politik bilimlerle ilgili iş alanlarında çalışanların değiştirme, matematik, kimya, sosyoloji alanlarında çalışanların ise özümseme öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (akt. Evin Gencel, 2006 :58).

Stice (1991) Kolb öğrenme stili modelini temel alarak kimya mühendisliği öğrencilerine yapılan eğitimin, öğrencilerin öğrenme durumlarını daha iyi düzeye getirip getirmediği konusunda öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Kolb öğrenme stili modelinde belirtilen her bir öğrenme stiline sahip öğrenciler belirlenerek bu öğrencilere bir öğretim yılı süresince uygun öğrenme durumları düzenlenmiştir. Araştırma 38 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 19'unun (%50) özümseyen, 16'sının (%42) ayırıştırıcı, 2'sinin (%5) yerleştiren ve 1'inin (%3) değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen eğitim durumlarında daha başarılı oldukları ve daha kolay öğrendikleri belirlenmiştir (akt. Çelik, 2004)

Snyder (2000) lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında geçerliliğini kontrol etmek için NASSP tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Profili ve Armstrong (1194) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Envanteri ile karşılaştırarak oluşturduğu öğrenme stilleri ve çoklu zekâ ile ilgili kavramları içeren bir ölçek geliştirmiştir. Bunun yanında öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için standart test sonuçlarından ve öğrencilerin puan ortalamalarından faydalanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme stilleri arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Çoklu zekâ boyutları ile öğrenme stilleri arasında ve akademik başarıda anlamlı ilişkilerin mevcut olduğunu belirtmiştir.

Matthews (1996) "Lise Öğrencilerinin Algılanan Akademik Başarıları ve Öğrenme Stilleri Hakkında Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin akademik başarılarını nasıl algıladıkları sorusuna cevap aramıştır. Örneklem farklı bölgelerden seçilen 19 liseden 6218 öğrenciden oluşmuştur. Örnekleme Kolb öğrenme stilleri envanteri ve kendi oluşturduğu Öğrenci Demografik Anketi'ni uygulamıştır. Öğrenme stili öğrencilerin akademik başarı algılarıyla anlamlı bir ilişki göstermiştir. Birleştiren stile sahip öğrenciler kendilerini diğer stillere sahip öğrencilerden daha başarılı olarak görmüşlerdir. Öğrencilerden 2.046 tanesi özümseyen, 1936 tanesi ayırıştırıcı (divergent), 1.045 tanesi yerleştiren ve 808 tanesi birleştiren olarak tespit edilmiştir. Algılanan akademik başarıdaki farklılıklar cinsiyet, ırk ya da sınıf düzeyleri değişkenlerine göre

incelendiğinde dört öğrenme stilinden her biri için benzerlikler göstermiştir. Buna göre öğrenme stili etkileri bu üç özelliğe bakmaksızın değişmezdir, farklılıklardan sadece öğrenme stili sorumludur sonucuna ulaşılmıştır.

Perry ve Ball (2004) tarafından öğretmenlerin alan özellikleri ile öğrenme stilleri, psikolojik tipleri ve çoklu zekâları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Örneklemi 336 kişilik ilköğretim ve ortaöğretim alanında eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Alanları İngiliz dilleri, fen-matematik, sağlık, fizik eğitimi ve sanat oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda akademik alanlarla öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma boyutlarında cinsiyet bakımından farklılaşma görülmüştür. Her iki boyutta da erkeklerin puanlarının kızların puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir. Alanlar ile psikolojik tipler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çoklu zekâ puanları ile alanlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (akt. Kural, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçlarla toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ VE TÜRÜ

Bu araştırma betimsel, bir araştırmadır. Örnekleme Nedensel Boyutlar Ölçeği II ve Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanarak saha taraması (survey) yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir (Tanrıöğen, 2009).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi normal öğretim 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan her üç fakültenin 1. ve 4. sınıf bölümlere göre toplam öğrenci sayıları 3 Mart 2011 tarihinde öğrenci işlerinden alınmıştır. Toplam sayının 1973 olduğu görülmüştür. Bu esnada 4. sınıfı bulunmayan Kamu Yönetimi ve Kimya bölümleri örneklemden çıkarılmıştır. Kalan (N=1880) çalışma evrenini teşkil etmektedir.

Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 :105). Bu tabakaların her birini bir evren (yığın) gibi düşünüp, bunların her birine ait alt kümeler belirlenir. Bu kümelere tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak örneklem alınır. Her örneklem de örneklem birimi oranında temsil edilir (Tanrıöğen, 2009 :123). Bu çalışmanın evreninde bölümler fakültelerin alt birimleridir.

İlk olarak 450 kişiye ulaşmak hedeflenmiş ve bu sayının sınıflara göre dağılımı her bölümün 1 ve 4. sınıf öğrenci sayılarının örneklem toplam sayısına oranı hesaplanarak yapılmış ve ölçme araçları 28 Mart 2011- 2 Mayıs 2011 tarihleri arasında üç fakültede uygulanmıştır (bkz. Tablo 1). Böylece toplam örneklem içinde her sınıf eşit düzeyde veya evrendeki oranı ölçüsünde temsil edilebilir. Sonuçta elde edilecek bulguların evreni temsil etme gücü de o ölçüde artacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 :105).

Tablo 1. Fakülte, Bölüm ve Sınıfların Mevcutları; Fakülte Mevcutlarının Yüzdeleri ve Sınıflarda Bölüm Mevcutlarına Oranla Uygulanan Ölçek Sayıları

Fakülte	Sınıf		Toplam	Sınıf Mevcutlarının Bölüm Mevcutlarına Oranla Örneklem		Uygulanan Ölçek Sayısı
	1. sınıf	4. sınıf		1. sınıf	4. sınıf	
Mühendislik (%27)						
Harita (%27)	59	76	135	15	18	33
Malzeme (%25)	56	71	127	14	16	31
Maden (%31)	66	90	156	16	22	38
Kimya (%0)	44	0	44	0	0	0
Gıda (%17)	47	40	87	11	10	21
Toplam	272	277	549	56	66	123
Eğitim Fakültesi (%26)						
Sos bil öğrt (%30)	75	74	149	18	18	36
Türkçe Öğrt (%20).	57	42	99	13	10	23
Sınıf Öğrt. (%29)	76	68	144	18	16	34
Okul Öncesi (%20)	57	44	101	13	11	24
Toplam	265	228	493	62	55	117
İktisat Fakültesi (%47)						
İktisat (%21)	99	90	189	23	22	45
İşletme (%30)	139	128	267	33	31	64
Maliye (%22)	90	103	193	22	25	47
İng. İşletme (%13)	58	53	111	15	13	28
Ulus. Tic. Fin. (%14)	61	61	122	15	15	30
Kamu yönetimi (%0)	49	0	49	0	0	0
Toplam	496	435	931	108	106	214
Gen top:			1973	Gen top:		454

Bahsi geçen iki ölçek yapılan oranlamadan sonra 454 öğrenciye uygulanmış, hatalı cevaplama yapılan, boş madde bırakılan, demografik bilgiler bölümünde eksikleri olan, örnekleme ait olmayıp alttan/üstten ders alan öğrenciler tarafından doldurulan, uygulanan sınıfta yeterli öğrenciye ulaşamadığı için boş kalan 154 tanesi dışarıda bırakılarak 300 kadarı işleme tabi tutulmuştur. Araştırmanın örnekleme evrenden alınan 300 öğrenci oluşturmaktadır ki bu evrenin yaklaşık % 15'ini kapsamaktadır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan bir tanesi öğrencilerin yükleme boyutlarını ölçmek amacıyla kullanılmış olan Russell (1982) tarafından geliştirilmiş nedensel boyutlar ölçeği (CDS)'nin ikinci ve geliştirilmiş versiyonu CDSII'den (McAuley, Duncan ve Russell, 1992), uyarlanan Nedensel Boyutlar Ölçeği II'dir. Diğer ölçek ise Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan öğrenme stilleri envanteridir (KÖSE II).

3.1. NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ II

Nedensel Boyutlar Ölçeği II (NBÖII), kuramsal olarak Weiner'in yükleme kuramının nedensellik odağı, nedensel istikrar ve nedensel kontrol boyutlarını içermekle beraber nedensel kontrol boyutunu da içsel ve dışsal kontrol olarak iki alt boyutta ölçmeyi hedeflemektedir.

Literatür taraması esnasında ölçeğin birinci versiyonuna rastlanılmış ve kullanım izni için Russell'la temasa geçilmiştir. Bu esnada Russell ölçeğin daha yeni bir versiyonu olduğunu, istenirse o versiyonu kullanmanın daha iyi olduğunu belirtmiş ve izin alınmıştır (bkz. Ek 1). Bu ikinci versiyonda (McAuley ve diğerleri, 1992) ilkinden farklı olarak kontrol boyutunda değişiklik yapılmıştır. İlk versiyonda kontrol boyutunun iç tutarlılığının zayıf olduğunun düşünülmesi ve kontrol boyutunun kişinin kendisinden veya dışardan kaynaklanabileceği gerçeği bu boyuta ekleme ve düzeltilmeler yapılması sonucunu doğurmuştur (McAuley ve diğerleri, 1992). Bu şekilde yeni versiyon üzerinde (CDSII) dört farklı çalışmanın sonuçlarına göre boyutların güvenilirlik değerleri verilmiştir. Çalışmada boyutlar arası iç

tutarlılıklar hesaplanmış ve dört çalışmada Cronbach Alpha .60 ve .92 arasında değiştiği belirtilmiştir (McAuley ve diğerleri, 1992).

İzin alındıktan sonra ölçeğin uyarlanması için çalışmalara başlanmıştır. İlk olarak ölçek Yabancı diller yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları (n=3) ve araştırmacının kendisi tarafından ayrı ayrı Türkçe 'ye çevrilmiştir. Daha sonra bu farklı çeviriler toplanarak ölçeğin ilk versiyonunun çevirisinden de faydalanılarak (Can, 2005) sentezlenmiş ve en uygun kelimeler seçilerek ortaya bir çeviri ölçek çıkarılmıştır. Ölçeğin bu çevirisi de yine yabancı diller yüksekokulundan başka bir öğretim elemanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinal versiyonuyla uyum sağlanana kadar (2 defa) Türkçe versiyon düzenlenmiş ve bu işlem tekrarlanmıştır.

Sonuçta ortaya çıkan ölçek demografik bilgiler ve öğrencilerden başarı ve başarısızlığın nedenlerini yazmalarını isteyen 2 adet açık uçlu soru eklenerek uyarlanmış ve 60 kişilik örneklem dışı (aynı fakültelerin aynı bölümlerinde 2. ve 3. sınıf öğrencilerine) bir gruba uygulanarak anlaşılmayan maddeleri ve bölümleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulamadan sonra da gereken düzeltmeler yapılarak ölçek son halini almıştır. Ölçeği kullanmak için yazardan izin alındıktan sonra yayıncıdan da izin alınmıştır (bkz. Ek 2, Ek 3).

Ölçek nedensel yüklemeleri 4 alt boyutta (nedensellik odağı (1-6-9. maddeler), dışsal kontrol (5-8-12. maddeler), istikrar (3-7-11. maddeler), kişisel kontrol (2-4-10. maddeler)) ölçek 12 maddeli bir ölçektir. 9 aralıklı ölçekte her maddede karşıt iki ifade konulmuş ve katılımcı kendisini hangi ifadeye yakın hissediyorsa bu ifadeye yakınlık derecesine göre rakam seçmesi istenmiştir (bkz. Ek 4). Her alt boyutta bulunan üçer maddeden alınabilecek en yüksek puan 27, en düşük puan ise 3'tür. Bu alt boyutlarda alınan yüksek puan nedenin içsel, istikrarlı ve kişisel olarak kontrol edilebilir olduğunu göstermektedir. Ölçekte katılımcının açık uçlu soruya verdiği cevabı bu ifadelere göre sınıflandırması istenmektedir. Veriler analiz edilirken 9'lu likert şeklinde paket programa girilmiş ve analiz bu şekilde yapılmıştır.

3.1.1. NBÖII'nin Geçerlilik ve Güvenirliği

McAuley ve diğerleri (1992) dört ayrı çalışma sonucu toplanan dataların kombinasyonu kullanarak (N=380) nedensel boyutlar ölçeği üzerinde faktör analizi yapmışlardır. Maddelerin ait oldukları faktörler ve faktör yükleri tablodaki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. NBÖII Orijinal Versiyonu Madde Faktör Yükleri

Item	Nedensellik Odağı	İstikrar	Kişisel Kontrol	Dışsal Kontrol
1	.554			
2			-.741	
3		.701		
4			.764	
5				-.689
6	-.747			
7		-.635		
8				-.802
9	.632			
10			-.710	
11		-.583		
12				-.821

Kaynak: McAuley ve diğerleri (1992 :570)

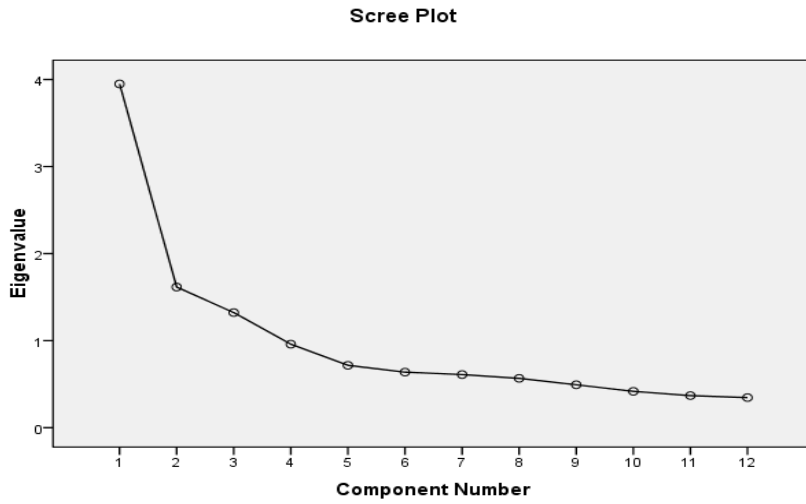
Tablodaki değerler .05 anlamlılık düzeyindedir, negatif değerler ise maddelere verilen cevapların tersine çevrildiğini göstermektedir (McAuley ve diğerleri 1992 :570).

Ölçeğin bu çalışmada kullanılan uyarlanmış versiyonuna faktör analizi uygulandığında KMO .82, Barlett küresellik testi .00 derecesinde anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, 2010 :126). KMO değeri .90'larda ise mükemmel, .80'lerde çok iyi .50'nin altında ise kötüdür (Tavşancıl, 2006). Çıkan KMO değerine bakıldığında örneklem büyüklüğünün yeterli, ve Barlett sonucunda ise evrendeki dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Paket programda açılımlı faktör analizi istendiğinde ilk olarak 3 faktör ortaya çıkmıştır. Fakat kuramsal olarak ölçeğin 4 faktöre sahip olduğu bilindiğinden ve ayrıca screeplot'a bakıldığında (bkz Şekil 2) eigen değeri 1'in biraz altında

gözüke de (.959) yatay eğriye dâhil olmayan son faktör olarak 4. faktörün de alınabileceği düşünülerek paket programdan 4 faktör istenmiştir. Her bir faktörün eigen değeri soru sayısına bölündüğünde toplam varyansın ne kadarını açıkladığı saptanır. Faktör sayısını hesaplamada grafik yöntemlerinden de yararlanılarak geliştirilmiş yöntemler vardır. Burada varyans açıklama oranlarındaki hızlı düşüş belirlenerek temel bileşen sayısına karar verilir (Tavşancıl, 2006).

Şekil 2: NBÖII Başarı Durumunda Faktör Analizi Scree Plot Çizgi Grafiği



Bu şekilde 4 faktör istenmiş ve sosyal bilimlerde en çok kullanılan dik döndürme türlerinden Varimax döndürme kullanılarak (Büyüköztürk, 2010) faktör analizi yapılmıştır.

Tablo:3 NBÖII Başarı Durumunda Faktör Analizi Varimax Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Alt Boyutlar			
	1	2	3	4
BasarıM4	,843			
BasarıM10	,769			
BasarıM2	,766			
BasarıM9	,606			,463
BasarıM12		,813		
BasarıM8		,794		
BasarıM5		,787		
BasarıM11			,805	
BasarıM3			,703	
BasarıM7			,616	
BasarıM6				,840
BasarıM1				,676

Tablo incelendiğinde madde faktör yüklerinin .45'ten büyük olduğu görülmektedir ki bu faktör yükleri için yeterli bir değer olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2010 :124). Burada 9. Maddenin nedensellik odağı boyutunda değil kişisel kontrol boyutunda da faktör yükünün yüksek olduğu görülmektedir. Bu duruma ölçek başarısızlık yüklemelerini ölçmek için kullanıldığında rastlanılmamıştır. ve tüm faktörler McAuley ve diğerlerinin (1992) belirttiği şekilde gerçekleşmiştir. Bu durumun sebebi olarak uyarlanmış ölçeğin uygulandığı örnekleme orijinal versiyonun uygulandığı örneklem arasında bir kültür farklılığı gösterilebilir. Fakat tablo 2 de görüldüğü üzere 9. maddenin teorik olarak olması gerektiği faktörde de faktör yükü geçerli olarak kabul edilen .45'ten yüksektir (Büyüköztürk, 2010). Boyutlar arası korelasyonlara bakıldığı zaman da (Tablo 6, s. 62) söz konusu maddenin ait olduğu nedensellik odağı faktörünün kişisel kontrol boyutu ile yüksek korelasyona sahip olduğu da görülecektir.

Uyarlanan ölçek başarısızlığa yapılan yüklemeleri ölçmek için kullanıldığında ise Varimax rotasyonla faktörler aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

Tablo 4. NBÖII Başarısızlık Durumunda Varimax Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Alt Boyutlar			
	1	2	3	4
Başarısız10	,811			
Başarısız4	,689			
Başarısız2	,672			
Başarısız12		,823		
Başarısız5		,758		
Başarısız8		,734		
Başarısız6			,789	
Başarısız1			,749	
Başarısız9			,602	
Başarısız7				,815
Başarısız3				,733
Başarısız11				,707

Görüldüğü üzere başarısızlık ölçülürken ölçeğin faktör yapısı orijinalinde önerildiği şekilde çıkmıştır. KMO değeri .81 ve Barlett küresellik testi sonrası sig. değeri .00 dir.

Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha değerinin .60 ve .92 arasında değiştiği belirtilmişti. Ölçeğin ilk versiyonunu Türkçe'ye uyarlayan Can (2005 :20) ise her alt boyut için ölçeğin iç tutarlılık katsayısını nedensellik odağı, istikrar ve kontrol edilebilirlik alt ölçeklerinde sırasıyla .58, .55 ve .73 olarak belirtmiştir. Ölçeğin bu versiyonu ise 9 madde değil, 12 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. McAuley ve diğerleri (1992) orijinal ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik değerlerini dört ayrı çalışmanın sonuçlarını tablolaştırarak şöyle vermişlerdir:

Tablo 5. Dört Nedensel Boyut İçin Güvenirlik Değerleri

Boyut	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 3	Çalışma 4
Nedensellik Odağı	.714	.712	.659	.600
İstikrar	.683	.660	.681	.651
Kişisel Kontrol	.767	.902	.792	.715
Dışsal Kontrol	.711	.917	.820	.844

Kaynak: McAuley ve diğerleri (1992 :569)

Ölçeğin uyarlanan bu versiyonunda ise yapılan yüklemelerde alt boyutlara göre Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki gibi bulunmuştur:

Nedensellik odağı .66

Dışsal kontrol .75

Kişisel kontrol .77

İstikrar .56

Boyutların güvenirlilik katsayıları Tablo 5'te verilen güvenirlilik katsayıları ile benzerlik göstermektedir. Bir tek istikrar boyutunun katsayısı önerilenden daha düşük bulunmuştur, fakat tabloya bakıldığında da dört çalışmanın genelinde faktörler arasında en düşük katsayıya yine bu faktörün sahip olduğu görülmektedir. Tablo 5'te görüldüğü gibi alt ölçeklerin güvenirlilikleri ile bu çalışmanın güvenirlilik değerleri paralellik göstermektedir.

Başarısızlığa yapılan yüklemeleri ölçerken de NBÖII'nin alt boyutlarında güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür.

Nedensellik odağı .71

Dışsal kontrol .74

Kişisel kontrol .77

İstikrar .65

Tavşancıl (2006 :29) Özdamar'dan (1999 :522) aktararak alpha katsayısının değerlendirme ölçütünü şu şekilde vermiştir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Buna göre NBÖII ölçeği alt ölçekleri itibariyle oldukça güvenilirlikli olarak kullanılabilir.

McAuley ve diğerleri (1992 :571) ölçeğin boyutlar arası korelasyonlarını şu şekilde vermişlerdir:

Tablo 6. Orijinal Versiyon Alt Ölçekler Arası Korelasyonlar

	Nedensellik Odağı	İstikrar	Kişisel Kontrol
İstikrar	.002		
Kişisel Kontrol	.711*	-.328*	
Dışsal Kontrol	-.646*	.156*	-.558*

Sadece nedensellik odağı ve istikrar boyutlarının ilişkisiz olduğu görülmektedir. Bir nedenin kişisel olarak kontrol edilebilir olması ile nedensellik odağı arasında pozitif bir ilişki çıkması beklenildiği gibi gerçekleşmiştir. Aynı şekilde dışsal kontrol de negatif ilişki göstermektedir. Kişisel ve dışsal kontrol boyutları arasında da güçlü bir negatif ilişki görülmektedir. Kişisel kontrol nedenin değişken olarak algılanmasına sebep olmakta iken dışsal kontrol nedenin istikrarlı olarak algılanmasına sebep olmuştur (McAuley ve diğerleri, 1992).

Tablo 7. Başarıya Yapılan Yüklemelede NBÖII Alt Boyutları Pearson Korelasyonu

	Nedensellikodağı	Dış Kontrol	İstikrar	Kişiselkontrol
Nedensellikodağı	1	-,354**	,309**	,542**
Dış Kontrol	-,354**	1	-,153**	-,286**
İstikrar	,309**	-,153**	1	,285**
Kişiselkontrol	,542**	-,286**	,285**	1

** . p0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo incelendiğinde başarıya yapılan yüklemenin dış kontrol boyutuyla kişisel kontrol ve nedensellik odağı boyutları arasında öngörüldüğü gibi negatif bir korelasyonun varlığı göze çarpmaktadır. En güçlü pozitif korelasyon kişisel kontrol

boyutu ile nedensellik odağı boyutları arasında görülmektedir. İstikrarla dış kontrol boyutu arasında orijinal versiyonunda diğer boyutlara göre düşük de olsa bir korelasyon gözlemlenebilirken uyarlanmış versiyonda hemen hemen aynı oranda ama negatif bir etki görülmektedir. Dışsal kontrol Türkçe versiyonda yükleme yapılan nedenin değişmezliğini etkiliyor gibi gözükmektedir. Bu tabloda tüm korelasyonlar p.01 düzeyindedir.

Tablo 8. Başarısızlığa Yapılan Yüklemlerde NBÖII Alt Boyutları Pearson Korelasyonu

	Başarısız Nedensel Odak	Başarısız Dışsal Kontrol	Başarısız İstikrar	Başarısız Kişisel Kontrol
Nedensel Odak	1	-,473**	,029	,561**
Dış Kontrol	-,473**	1	,132*	-,425**
İstikrar	,029	,132*	1	-,271**
Kişisel Kontrol	,561**	-,425**	-,271**	1

** . p0.01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü). * . p0.05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü).

Tablo incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerde dışsal kontrol boyutuyla kişisel kontrol ve nedensellik odağı boyutları arasında ölçeğin İngilizce versiyonunda öngörüldüğü gibi $p < .01$ düzeyinde negatif bir ilişki görülmektedir. Aynen başarıya yapılan yüklemelerin boyutları arasındaki ilişkilerde olduğu gibi dışsal kontrol boyutu ile istikrar boyutları arasında $p < .05$ düzeyinde olumlu bir ilişki görülmektedir. Fakat başarısızlık durumunda ilk tablonun aksine istikrar ve kişisel kontrol boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde negatif bir korelasyon bulunmuştur.

3.2. ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin ikinci versiyonu Aşkar ve Akkoyunlu tarafından 1993 yılında Türkçeye çevrilmiş ve o tarihten beri ülkemizde onlarca araştırmada ve farklı örneklerde kullanılmakta olan geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Ölçek 12 maddeden oluşmakta, her maddede 4 seçenekten her biri bir öğrenme stilini temsil etmektedir (bkz Ek 5). Ölçekten alınabilecek maksimum puan seçenek başına en fazla 48 en az 12'dir.

Puanlama:

Her bir seçenek bir öğrenme stilini temsil etmektedir. Bunlar:

Seçenek 1: Somut Yaşantı (SY)

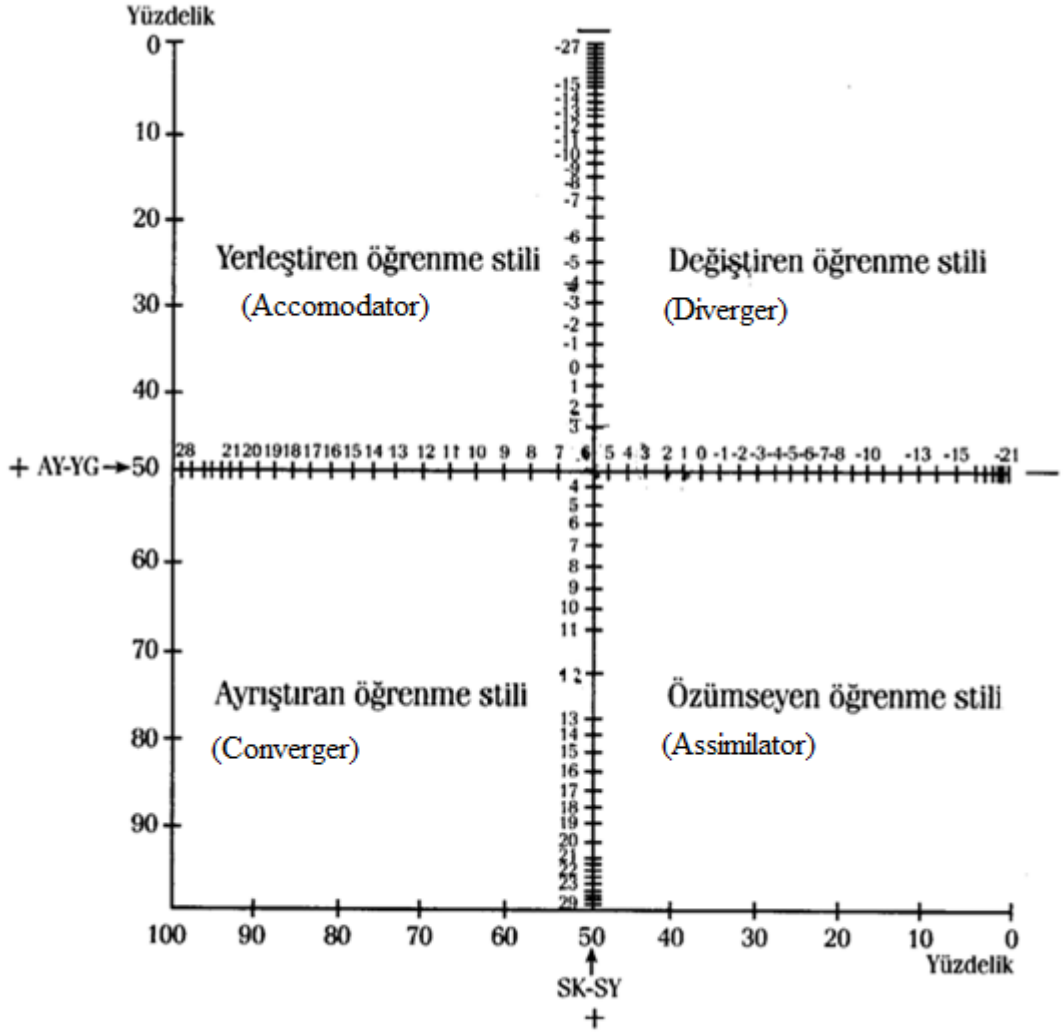
Seçenek 2: Yansıtıcı Gözlem (YG)

Seçenek 3: Soyut Kavramsallaştırma (SK)

Seçenek 4: Aktif Yaşantı (AY)

Daha sonra bu seçeneklere verilen puanlardan birleştirilmiş puanlar hesaplanır (SK-SY, AY-YG şeklinde). Bu toplamlardan elde edilen puanlar -36 ile +36 arasında değişir. SK-SY birleşik puanından elde edilen pozitif değer öğrenmenin soyut, negatif bir değer öğrenmenin somut olduğunu gösterir. Aynı şekilde AY-YG üzerine elde edilen pozitif ve negatif puanlar öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu gösterir. Bu birleştirilmiş puanlar şekil 3'teki çizelge üzerine yerleştirilerek öğrencinin öğrenme stili tespit edilir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Şekil 3. Öğrenme Stilleri Diagramı¹



Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu (1993); Ok (2009)

Ölçeğin kullanımı için Prof. Dr. Petek Aşkar'dan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (bkz. Ek 6). Bu ölçekte de gerekli kısımlar eklenip uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama esnasında iki ölçek aynı anda örnekleme uygulanmıştır.

¹ Burada tekrar hatırlatmakta fayda vardır ki, bu çalışmada şekil 3'teki isimlendirmeden farklı olarak isimlendirme yapılırken 'assimilating' için özümseyen, 'convergent' için birleştiren, 'divergent' için ayrıştıran, 'accommodative' için yerleştiren karşılıkları kullanılmıştır. Öğrenme stilleri açıklanırken bu konuda ayrıntılı bilgi verilmiştir (bkz: s. 26-27).

3.2.1. Öğrenme Stilleri Envanterinin Güvenirliği

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) öğrenme stili envanterinin güvenirliğini 103 kişilik bir örnekleme uygulayarak tablo 9'daki gibi belirtmiştir.

Tablo 9. Öğrenme Stilleri Envanteri Türkçe Versiyonu Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Biçimleri	Güvenirlik Katsayıları
Somut Yaşantı	.58
Yansıtıcı Gözlem	.70
Soyut Kavramsallaştırma	.71
Aktif Deneyim	.65
Soyut-Somut	.77
Aktif - Yansıtıcı	.76

Kaynak: Aşkar ve Akkoyunlu (1993 :45)

Ölçek bu çalışmada üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme uygulandığında güvenirlik katsayıları tablo 10'daki gibi bulunmuştur.

Tablo 10. Öğrenme Biçimlerinin Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Biçimleri	Güvenirlik Katsayıları
Somut Yaşantı	.62
Yansıtıcı Gözlem	.70
Soyut Kavramsallaştırma	.74
Aktif Deneyim	.64
Soyut-Somut	.33
Aktif - Yansıtıcı	.28

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında bileşik puanlar dışındaki değerlerin Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından bulunan değerlerle yakın olduğu

görülmektedir. Fakat bileşik puanlar Yazıcı (2004)'te olduğu gibi düşük bulunmuştur. Yazıcı ilk uygulamasında soyut kavramsallaştırma- somut yaşantı boyutunda Cronbach α .44, ikinci uygulamasında .47 olarak tespit etmiştir. Aktif deneyim-yansıtıcı gözlem boyutunda ise α değerini .40 ve .18 olarak bulmuştur.

4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Öncelikle 22.02.2011 tarihinde enstitüden gerekli izin yazısı alınmıştır (bkz. Ek 7) Daha sonra veriler 28 Mart 2011, 2 Mayıs 2011 tarihleri arasında her üç fakültenin 1. Ve 4. Sınıflarına ölçekler uygulanarak toplanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık olarak 5 hafta sürmüştür. Bu aşamadan sonra toplanan veriler analiz edilmiştir. Uygulama esnasında birkaç sınıf dışında tüm sınıflarda uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Araştırmacının kendisinin uygulamayı yapamayacağı bu birkaç durumda ise söz konusu sınıfın dersine giren öğretim elemanı konu hakkında bilgilendirilerek gerekli açıklamaları ve uygulamayı yapması istenmiştir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Ölçeklerden elde edilen veriler paket program aracılığıyla hesaplanmıştır. Önce betimsel istatistikler kullanılmış ve frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Katılımcıların öğrenme stilleri ve yükleme boyutlarını tespit etmek için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Öğrenme stilleri cinsiyet ve fakültele göre sayı ve yüzdelerle karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla çapraz tablolar ve ki-kare testinden yararlanılmıştır. Nedensel yüklemeler ile ilgili olarak aritmetik ortalama, standart sapma, ölçeğin alt boyutları ile cinsiyet, sınıf ve fakülte değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı ilişkisiz örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak (ANOVA) ile test edilmiştir. ANOVA testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunanlar üzerinde post hoc testleri uygulanmıştır. Aksi belirtilmedikçe analizler sırasında anlamlılık düzeyi olarak p.05 olarak alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde önce örnekleme dair bazı betimsel istatistikler, daha sonra da araştırma sorularına yönelik bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

1. BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Tablolar 11,12 ve 13'te ölçekleri cevaplayan örneklemin demografik yapısı frekans ve yüzde şeklinde verilmektedir.

Araştırmanın örneklemini 136 (%45,3) erkek, 164 (%54,7) kadın olmak üzere toplam 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 11. Örneklemin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
1.Sınıf	164	54,7
4.Sınıf	136	45,3
Toplam	300	100,0

Tablo 11'de görüldüğü gibi örneklemin 164 tanesi (%54,7 si) 1. sınıf öğrencisi iken 136 tanesi (%45,3'ü) 4. sınıf öğrencisidir.

Tablo 12. Örneklemin Fakültelere Göre Dağılımı

Fakülte	f	%
Eğitim	69	23,0
İ.İ.B.F	140	46,7
Mühendislik	91	30,3
Toplam	300	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi örnekleme 69 kişi (%23’ü) Eğitim Fakültesi öğrencisi, 140 kişi (%46,7’si) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencisi, 91 kişi ise (%30,3’ü) Mühendislik Fakültesi öğrencisidir.

Araştırmaya Tablo 12’de belirtilen üç fakültenin toplam 13 farklı bölümünden öğrenciler katılmıştır.

Bölgümlere göre öğrenci dağılımları sayı ve yüzde olarak tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Örneklemin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölgümler	f	%
Türkçe Öğrt	18	6,0
Sınıf Öğrt	23	7,7
Okul Öncesi	19	6,3
Sosyal Bil	9	3,0
İktisat	26	8,7
İşletme	46	15,3
Maliye	27	9,0
İng.İşletme	20	6,7
U.T.F	21	7,0
Harita Müh	30	10,0
Malzeme Müh	18	6,0
Maden Müh	27	9,0
Gıda Müh	16	5,3
Toplam	300	100,0

2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE BAŞARISIZLIKLARINA DAİR YÜKLEMELERİ

Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına dair yüklemelerini tespit etmek için boyutlarla ilgili maddelere verilen cevaplar toplanmış ve boyutlar oluşturulmuştur.

Veriler değerlendirilirken kullanılan kıstaslar şunlardır: Nedensellik odağı boyutunda (1-6-9.) maddelerden alınan yüksek puan yüklemenin odağının içsel olduğunu, düşük puan ise dışsal olduğunu belirtir. Dış kontrol boyutunda (5-8-12) alınan yüksek puan yüklemenin (diğer insanlar tarafından) kontrol edilebilirliğine işaret ederken alınan düşük puan kontrol edilemez bir yükleme olduğuna işaret eder. Kişisel kontrol boyutunda da (2-4-10) alınan yüksek puan yüklemenin bu sefer kişinin kendisi tarafından kontrol edilebildiğine, alınan düşük puan ise kontrol edilemez olduğuna işaret eder. Son olarak istikrar boyutunda (3-7-11) alınan yüksek puan yükleme nedeninin daimi olduğunu, düşük puan ise değışken olduğunu gösterir.

Ayrıca bu verilere ulaşmak için örnekleme yöneltlen kendilerini başarılı/başarısız buldukları dersin adını ve başarılı/başarısız olmalarının nedenlerini soran iki adet açık uçlu soruya gelen cevaplardan başarı ve başarısızlık nedenleri araştırmacı tarafından gruplanmaya çalışılmıştır. Gruplama yapılırken nedenler başarı ve başarısızlık için hem negatif hem pozitif kelimeler içerecek şekilde düşünölmüştür. Örneğın ‘Kişisel özellikler dolayısıyla derse yatkınlık’ başarıya yapılan bir yükleme için kullanılmışsa, öğrenci derse yatkın olduğuna inanmaktadır, ama başarısızlık için aynı madde yatkın olmadığına inanmaktadır şeklinde algılanmalıdır (bkz. Ekler 8-9).

İlk alt problem üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına ne tür nedensel yüklemelerde buldukları sorusudur. Her boyutun aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır.

2.1. BAŞARIYA YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN BOYUTLARI

Tablo 14. Başarıya Dönük Nedensel Yüklemeler Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Nedensellik odağı	Dışsal kontrol	İstikrar	Kişiselkontrol
\bar{X}	21,37	11,86	19,22	20,83
ss	5,13	6,58	4,85	5,44
N	300	300	300	300

Tablo 14'te görüldüğü gibi en yüksek ortalamaya nedensellik odağı boyutunun sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}=21,37$ ss=5.13). Boyutlar arasında ikinci en yüksek ortalamaya sahip olan kişisel kontrol boyutudur ($\bar{X}=20,83$ ss=5.44). Bu boyutlardan sonra en yüksek ortalamaya sahip boyutun istikrar boyutu olduğu görülmektedir ($\bar{X}=19,22$ ss=4.85). En düşük ortalamaya sahip boyut ise ($\bar{X}=11,86$ ss=6.58) dışsal kontrol boyutudur.

Buradan hareketle başarıya yapılan yüklemelerde nedensellik odağı boyutunda daha içsel, kişisel kontrol boyutu açısından kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen, istikrar açısından nedenin daimi, dışsal kontrol açısından ise nispeten dışardan kontrol edilemez olduğu yorumu yapılabilir. Standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen yüklemelerin istikrar boyutunda yapıldığı, dışsal kontrol boyutunda ise bu yüklemelerin daha heterojen olduğu söylenebilir. Yani dışsal kontrol boyutunda verilen cevapların yayılımı istikrar boyutuna göre daha fazladır.

Başarıya kabiliyet, çaba, kişilik gibi içsel yüklemeler yapıldığında dışsal yüklemelere göre gurur, kendine güven tatmin gibi duygular sıkça yaşanırken, şans veya diğer insanların yardımı gibi yüklemeler minnettarlık ve şükran gibi diğerlerine yöneltilebilecek duyguları uyandırır (Weiner, 1980). Elde edilen bulguda yüklemelerin daha içsel yapıldığı görülmektedir, yani gurur, tatmin gibi duyguların daha sık yaşanabileceği yorumu yapılabilir.

2.2. BAŞARISIZLIĞA YAPTIKLARI YÜKLEMELERİN BOYUTLARI

Tablo 15. Başarısızlığa Dönük Nedensel Yüklemeler Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Nedensellik odağı	Dışsal kontrol	İstikrar	Kişisel kontrol
\bar{X}	14,24	15,12	13,03	14,07
ss	7,18	7,33	6,30	7,07
N	300	300	300	299

Tablo 15'te görüldüğü gibi boyutların ortalamalarının başarıya yapılan yüklemeler kadar yüksek olmadığı görülecektir. En yüksek ortalamaya sahip boyut

dışsal kontrol boyutudur ($\bar{X}=15,12$ ss=7.33). Nedensellik odağı boyutu ($\bar{X}=14,24$ ss=7.18) ile kişisel kontrol boyutunun ($\bar{X}=14,07$ ss=7.07) nedensellik odağı boyutu lehine birbirlerine yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. İstikrar boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=13,03$ ss=6.30).

Aynen başarıya yapılan yüklemelerin boyutlarında olduğu gibi en düşük standart sapma değeri yine istikrar boyutunda ve en yüksek standart sapma değeri dışsal kontrol boyutunda görülmektedir. İstikrar boyutunda yayılım dışsal kontrol boyutuna göre daha azdır. Tabloya bakıldığında başarıya yapılan yüklemelerin aksine başarısızlıkta dışsal kontrol boyutunun ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarısızlık yüklemelerinde öğrenciler bu yükleme nedenlerinin dışarıdan kontrol edilebildiğine başarıya göre daha çok inanmaktadır. Başarısızlığın algılanan nedenleri dışardan kontrol edilebilir olarak algılanmakta, başarıya yapılan yüklemelere göre daha az kişisel kontrol, daha az içsel ve daha geçididir denilebilir.

Başarısızlık yüklemelerinde ise, içsel yüklemeler suçluluk duygusunu ortaya çıkarırken, dışsal yüklemeler kızgınlık ve şaşkınlığın artmasına yol açar (Weiner, 1980). Burada yüklemelerin daha dışsal olduğu, öğrencilerin başarısız olma durumunda kızgınlık ve şaşkınlık duygularına kapılmalarının oldukça muhtemel olduğu yorumu yapılabilir.

İstikrar boyutu açısından bir nedenin istikrarı o nedenin gelecekte değişip değişmeyeceği ile alakalıdır. Bundan dolayı ümit (değişken bir nedene atfedilen başarısızlık) ve ümitsizlik (değişmez bir şeye atfedilen başarısızlık) algılanan nedensel istikrar ile ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991). Buradaki bulgularda öğrencilerin başarısızlık için geçici yüklemeler yaptıkları, dolayısıyla ümit duygusuna hala sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Kontrol edilebilirlik açısından strateji, çaba gibi bazı nedenler istendik olarak değiştirilebilirken yetenek, hava koşulları, şans gibi nedenler değiştirilemez. Algılanan denetlenebilirlik kızma (anger), acıma (pity), suçluluk (guilt) ve utanç (shame) gibi çeşitli duygulanımlarla ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991). Başarısızlığın içsel ve kontrol edilebilir olan yetersiz çabaya yüklenmesi sıklıkla suçluluğa neden olurken, içsel ve kontrol edilemez olan yeteneksizliğe yapılan atıf sıklıkla utanç, mahcubiyet ve aşağılanma duygularını uyandırır (Weiner, 2000a :5).

Başarısızlık durumunda elde edilen bulguya göre öğrenciler daha az kişisel kontrol yüklemesi yapmakta fakat dışsal kontrolün fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda başarısızlık nedeninin dışsal kontrol edilebilir olduğunu düşünen öğrenciler utanç ve mahcubiyet gibi duyguları önlemiş olmakta belki çaresizlik veya kızgınlık gibi duygulara kapılma eğiliminde olmaktadır yorumu yapılabilir.

3. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK

3.1.BAŞARIYA YAPILAN YÜKLEMELERDE

Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16. Fakülte Değişkenine Göre Başarıya Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Nedensellik Odağı	Gruplar Arası	8,295	2	4,148	,157	,855
	Grup içi	7855,635	297	26,450		
	Toplam	7863,930	299			
Dışsal Kontrol	Gruplar Arası	7,671	2	3,836	,088	,916
	Grup içi	12930,449	297	43,537		
	Toplam	12938,120	299			
İstikrar	Gruplar Arası	32,835	2	16,418	,696	,500
	Grup içi	7008,082	297	23,596		
	Toplam	7040,917	299			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	22,203	2	11,102	,373	,689
	Grup içi	8840,127	297	29,765		
	Toplam	8862,330	299			

Tablo 16 incelendiğinde bütün boyutlarda $p > .05$ olduğu görülmektedir. Buna göre fakülte değişkenine göre başarıya yapılan yüklemelerde anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu tablodaki sonuçlara göre öğrencilerin öğrencisi oldukları fakülte türüne göre yaptıkları nedensel yüklemeleri arasında anlamlı farklılaşmalar yoktur. Öğrencilerin fakültelerinin türü yaptıkları yüklemeleri etkilememektedir yorumu yapılabilir.

3.2.BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELERDE

Tablo 17. Fakülte Değişkenine Göre Başarısızlığa Yapılan Yüklemeler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

		Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	P
Nedensellik Odağı	Gruplar Arası	3,582	2	1,791	,034	,966
	Grup içi	15421,654	297	51,925		
	Toplam	15425,237	299			
Dışsal Kontrol	Gruplar Arası	261,207	2	130,603	2,456	,088
	Grup içi	15796,473	297	53,187		
	Toplam	16057,680	299			
İstikrar	Gruplar Arası	7,682	2	3,841	,096	,908
	Grup içi	11824,104	296	39,946		
	Toplam	11831,786	298			
Kişisel Kontrol	Gruplar Arası	404,969	2	202,484	4,136	,017
	Grup içi	14541,418	297	48,961		
	Toplam	14946,387	299			

Tablo 17’de kişisel kontrol boyutu ile fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($.017 < p.05$).

Bunun üzerine varyansların homojen olup olmadığı test edildi. Değerler incelendiğinde boyutların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (Bkz. Ek 10). Homojen varyanslara sahip kişisel kontrol boyutuna uygulanan post-hoc (scheffe) testi tablosu da aşağıdaki gibidir.

Tablo 18.Fakülte Değişkenine Göre Başarısızlığa Yapılan Yüklemelerde Kişisel Kontrol Boyutuna Uygulanan Post-hoc (scheffe) Testi

(I) Fakülte	(J) Fakülte	Ortalama Farkı		P
		(I-J)	Std. Hata	
Eğitim	İ.İ.B.F	-1,88975	1,02922	,187
	Mühendislik	-3,21118*	1,11697	,017
İ.İ.B.F	Eğitim	1,88975	1,02922	,187
	Mühendislik	-1,32143	,94221	,375
Mühendislik	Eğitim	3,21118*	1,11697	,017
	İ.İ.B.F	1,32143	,94221	,375

Tablo 18’de görüldüğü üzere Mühendislik ve Eğitim fakülteleri arasında .017 düzeyinde Eğitim Fakültesi aleyhine, Mühendislik Fakültesi lehine bir farklılık bulunmuştur. Buradan kişisel kontrol boyutunda başarısızlığa yapılan yüklemelerde Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu, bu iki fakülte öğrencilerinin başarısızlığa yaptıkları yüklemeler arasında anlamlı bir fark olduğu ($.017 < p.05$) söylenebilir. Yani Mühendislik Fakültesi öğrencileri başarısızlığa yaptıkları nedensel yüklemenin kendileri tarafından daha kontrol edilebilir olduğunu düşünmektedir denilebilir.

4. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK

4.1.BAŞARIYA YAPTIKLARI YÜKLEMELER

Tablo 19. Başarıya Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2-Yönlü)
Nedensellik Odağı	Erkek	136	20,66	5,51			
	Kadın	164	21,96	4,73	-2,161	267,430	*,032
Dışsal Kontrol	Erkek	136	12,37	6,62	1,236	298	,217
	Kadın	164	11,43	6,53			
İstikrar	Erkek	136	19,27	4,70	,180	298	,857
	Kadın	164	19,17	4,99			
Kişisel Kontrol	Erkek	136	20,23	5,75	-1,750	298	,081
	Kadın	164	21,33	5,15			

* İşaretli değer alınırken varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 19'a göre her iki grup da en fazla ortalamaya nedensellik odağı boyutunda sahiptir. Yine de bu boyutta kız öğrenciler ($\bar{X}=21,96$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=20,66$) nazaran biraz daha yüksek ortalamaya sahiptir, ayrıca standart sapma değerlerine bakıldığında dağılımda daha homojen oldukları da söylenebilir. Dışsal kontrol boyutuna bakıldığında erkeklerin ($\bar{X}=12,37$), kadınlardan ($\bar{X}=11,43$) biraz daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. İstikrar boyutunda erkek ($\bar{X}=19,27$) ve kadın ($\bar{X}=19,17$) birbirlerine çok yakın aritmetik ortalamaya sahiptirler. Kişisel kontrol boyutunda, nedensellik odağı boyutunda olduğu gibi kız öğrencilerin ($\bar{X}=21,33$) erkek öğrencilere ($\bar{X}=20,23$) göre biraz daha yüksek bir aritmetik ortalama değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 19'da test sonuçları incelendiğinde sadece nedensellik odağı boyutunda ($.032 < p.05$) cinsiyete göre istatistiksel bir fark görülmektedir. Diğer boyutlarda cinsiyet yüklemeleri etkilememektedir yorumu yapılabilir.

4.2. BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELER

Tablo 20. Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerde Cinsiyete Göre Farklılaşma *t* Testi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2 yönlü)
Nedensellik	Erkek	136	14,80	7,08	1,227	298	,221
Odağı	Kadın	164	13,78	7,26			
Dışsal Kontrol	Erkek	136	14,75	7,44	-,796	298	,427
	Kadın	164	15,43	7,24			
İstikrar	Erkek	136	12,75	6,22	-,693	297	,489
	Kadın	164	13,26	6,37			
Kişisel Kontrol	Erkek	136	15,21	6,67	2,550	298	,011
	Kadın	164	13,13	7,28			

Tablo 20 incelendiğinde başarısızlığa yapılan yüklemelerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma sadece kişisel kontrol boyutunda görülmektedir ($.011 < p.05$) ortalamalar incelendiğinde erkeklerin ($\bar{X}=15,21$) kadınlara göre ($\bar{X}=13,13$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, yani kadınlara nazaran yaptıkları nedensel yüklemelerin kişisel olarak daha kontrol edilebilir olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir.

Strateji, çaba gibi bazı nedenler istedik olarak değiştirilebilirken yetenek, hava koşulları, şans gibi nedenler değiştirilemez. Algılanan denetlenebilirlik çeşitli etkilerle ilgilidir (Feshbach ve Weiner, 1991: 419).

5. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE NEDENSEL YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ FARK

5.1. BAŞARIYA YAPILAN YÜKLEMELERDE

Tablo 21. Başarıya Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma t Testi

	Sınıf	N	\bar{X}	ss	t	sd	P (2 yönlü)
Nedensellik Odağı	1.Sınıf	164	21,93	4,57			
	4.Sınıf	136	20,69	5,67	2,058	257,602	*,041
Dışsal kontrol	1.Sınıf	164	10,96	6,66	-2,618	298	,009
	4.Sınıf	136	12,94	6,33			
İstikrar	1.Sınıf	164	19,34	4,99	,465	298	,643
	4.Sınıf	136	19,07	4,69			
Kişisel kontrol	1.Sınıf	164	21,22	5,25	1,363	298	,174
	4.Sınıf	136	20,36	5,65			

*İşaretli değer alınırken varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 21 incelendiğinde başarıya yapılan yüklemelerde nedensellik odağı (.041<p.05) ve dışsal kontrol (.009 <p.05) boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında nedensellik odağı boyutunda 1. sınıfların ($\bar{X}=21,93$) 4. sınıflara göre ($\bar{X}=20,69$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir, buna dayanarak 1. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarında yaptıkları nedensel yüklemeler 4. sınıf öğrencilerinin yüklemelerine göre nedensellik odağı bakımında daha içseldir yorumu yapılabilir. Benzer şekilde dışsal kontrol boyutunda 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=12,94$) 1. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{X}=10,96$) daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu veriye göre başarı durumlarında 4. sınıf öğrencileri yaptıkları nedensel yüklemelerin 1. sınıflara göre dışsal kontrole daha açık olduğu yorumu yapılabilir.

5.2. BAŞARISIZLIĞA YAPILAN YÜKLEMELERDE

Tablo 22. Başarısızlığa Yapılan Nedensel Yüklemelerde Sınıfa Göre Farklılaşma *t* Testi

	Sınıf	\bar{X}	Ss	t	sd	P(2 yönlü)
Nedensellik	1.Sınıf	14,59	7,28	,905	298	,366
Odağı	4.Sınıf	13,83	7,06			
Dışsal	1.Sınıf	14,96	7,21	-,406	298	,685
Kontrol	4.Sınıf	15,31	7,49			
İstikrar	1.Sınıf	13,32	6,13	,878	297	,381
	4.Sınıf	12,68	6,51			
Kişisel	1.Sınıf	14,01	6,97	-,164	298	,870
Kontrol	4.Sınıf	14,15	7,21			

Tablo 22’de görüldüğü gibi başarısızlığa yapılan nedensel yüklemelerin hiçbir boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

6. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenme stillerinin tespit edilebilmesi için birleşik puanlar şekil 3’te² verilen diagram üzerine yerleştirilerek kesişme alanları bulunmuş ve öğrenme stilleri bu şekilde tespit edilmiştir.

Tablo 23. Öğrenme Stilleri

Öğrenme Stilleri	f	%
Birleştiren (convergent)	96	32,0
Ayrıştıran (divergent)	42	14,0
Özümseyen (assimilator)	131	43,7
Yerleştiren (accomodative)	31	10,3
Toplam	300	100

² Bkz. sayfa 50

Tablo 23'te görüldüğü gibi örneklemin %43.7'si (131 kişi) özümseyen öğrenme stiline, %32'si (96 kişi) birleştiren öğrenme stiline, %14'ü (42 kişi) ayrıştırıcı öğrenme stiline ve %10.3'ü (31 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir.

Kavramsal çerçeve oluşturulurken öğrenme stillerinin özelliklerinden bahsedilmişti. Örneklemdaki oranlarıyla beraber kısaca tekrar hatırlamak gerekirse:

Örneklemin %43.7'sinin sahip olduğu özümseyen stiline sahip kişiler insanlar üzerinde daha az yoğunlaşmakta fakat fikirler ve soyut kavramlarla daha çok ilgilenmektedir. Bilimde kariyer için bu öğrenme stili önemlidir. Formel öğrenme durumlarında bu tür kişiler okuma yapmayı, sunuşu (lecture), analitik modelleri keşfetmeyi ve birşeyler üzerinde düşünebilmeleri için zamana sahip olmayı tercih ederler.

Örneklemin yüzde %32'sinin sahip olduğu birleştiren öğrenme stiline en güçlü yanı problem çözmede, karar vermede ve fikirlerin pratik uygulamasında yatar. Bu stile sahip bir kişi geleneksel zeka testlerinde, bir soruya ya da probleme tek bir doğru cevabın ya da çözümün olduğu durumlarda en başarılı gibi gözükmektedir. Sosyal ve kişilerarası konularla ilgilenmektense teknik görev ve problemlerle baş etmeyi tercih ederler. Formel öğrenme durumlarında bu kişiler yeni fikirlerle deneyi, simülasyonları, laboratuvar görevlerini ve pratik uygulamaları tercih ederler.

Örneklemin yüzde %14'ünün sahip olduğu ayrıştırıcı öğrenme stiline en büyük gücü imgesel (hayal gücü) yeteneği ve anlamın ve değerlerin farkındalığına sahip olmasıdır. Ayrıştırıcılığın temel uyum yeteneği somut durumları birçok perspektiften görmektir “beyin fırtınası” gibi alternatif fikirler ve çıkarımlar üretmeyi gerektiren durumlarda bu tip kişiler daha iyi performans gösterirler. Ayrıştırıcılar insanlarla ilgilidirler, hayal gücü kuvvetli olmaya meyillidirler ve his-merkezlidirler. Geniş kültürel ilgileri vardır ve sanatta uzmanlaşmaya meyillidirler.

Örneklemin yüzde %10.3'ünün sahip olduğu yerleştiren öğrenme stili kişinin değişen anlık şartlara kendini adapte etmesi gerektiği durumlara en uygundur. Bu yönetime sahip insanlar problemleri sezgisel bir deneme-yanılma tarzıyla, kendi analitik kabiliyetlerine güvenmektense bilgi almak için yoğun bir şekilde diğer insanlara dayanarak çözmeye meyillidirler. Bu stile sahip olanlar diğer insanlarla rahattırlar fakat bazen sabırsız ve “öne çıkmaya çalışan” olarak görülürler. Formel

öğrenme ortamlarında verilen görevlerin yerine getirilmesi için diğer insanlarla çalışmayı, hedefler koymayı, saha çalışması yapmayı, ve bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımlar denemeyi tercih ederler.

6.1. FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrencilerin öğrenme stillerinin fakültele göre dağılımını belirlemek için yapılan çapraz tablo analizinin sonucu aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 24. Fakültele Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri

		Birleştiren (converger)	Ayrıştıran (divergent)	Özümseyen (assimilator)	Yerleştiren (accomodative)	Top.
Eğitim	Sayı	22	7	26	14	69
	%	31,9	10,1	37,7	20,3	100
İ.İ.B.F	Sayı	42	21	67	10	140
	%	30,0	15,0	47,9	7,1	100
Mühendislik	Sayı	32	14	38	7	91
	%	35,2	15,4	41,8	7,7	100
Total	Sayı	96	42	131	31	300
	%	32,0	14,0	43,7	10,3	100

$$X^2=11,235 \text{ s.d.}=6 \text{ P}=.081$$

Tablo 24 incelendiğinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %31.9'u (22 kişi) birleştiren, %10.1'i (7 kişi) ayrıştıran, %37.7'si (26 kişi) özümseyen,%20.3'ü (14 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin %30'u (42 kişi) birleştiren, %15'i (21 kişi) ayrıştıran, %47.9'u (67 kişi) özümseyen, %7.1'i (10 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin %35.2'si (32 kişi) birleştiren, %15.4'ü (14 kişi) ayrıştıran, %41.8'i (38 kişi) özümseyen,%7.7'si (7 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir.

Her fakültede en çok öğrencinin sahip olduğu öğrenme stili özümseyen öğrenme stildir. Eğitim Fakültesi hariç diğer iki fakültede en az sahip olunan öğrenme stili yerleştiren öğrenme stildir, Eğitim Fakültesinde ise bu ayrıştıran (divergent) öğrenme stildir. Fakültelerdeki öğrencilerin sahip olduğu öğrenme

stillerine ilişkin değerler arası farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare testinde $X^2=11,235$ ve $P=.081$ değerleri bulunmuştur. Bu değerlere göre fakültelere göre öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark yoktur denilebilir.

6.2. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ

Tablo 25. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri

		Birleştiren (converger)	Ayrıştıran (divergent)	Özümseyen (assimilator)	Yerleştiren (accomodative)	Top.
Erkek	Sayı	50	16	61	9	136
	%	36,8	11,8	44,9	6,6	100
Kadın	Sayı	46	26	70	22	164
	%	28,0	15,9	42,7	13,4	100
Toplam	Sayı	96	42	131	31	300
	%	32,0	14,0	43,7	10,3	100

$$X^2=6,057 \quad \text{s.d. 3} \quad P=,109$$

Tablo 25 incelendiğinde erkeklerin %36.8'inin (50 kişi) birleştiren öğrenme stiline, %11.8'inin (16 kişi) ayrıştıran öğrenme stiline, %44.9'unun (61 kişi) özümseyen öğrenme stiline %6.6'sının yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin %28'i (46 kişi) birleştiren, %15.9'u (26 kişi) ayrıştıran, %42.7'si (70 kişi) özümseyen, %13.4'ü (22 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Her iki grupta da öğrenme stillerinin oranları benzerdir. En fazla sahip olunan öğrenme stili özümseyen, en az sahip olunan stil ise yerleştirendir. Sahip olunan öğrenme stilleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ki-kare testi sonucunda $X^2=6,057$, $P=,109$ bulunmuştur.

Bu bulgudan hareketle öğrenme stilleri.05 anlamlılık düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

6.3. SINIF DEĞİŞKENİNE GÖRE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ

Tablo 26. Sınıflarına Göre Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleri

		Birleştiren (converger)	Ayrıştıran (divergent)	Özümseyen (assimilator)	Yerleştiren (accomodative)	Topl.
1.Sınıf	Sayı	45	22	82	15	164
	%	27,4	13,4	50,0	9,1	100
4.Sınıf	Sayı	51	20	49	16	136
	%	37,5	14,7	36,0	11,8	100
Toplam	Sayı	96	42	131	31	300
	%	32,0	14,0	43,7	10,3	100

$$X^2=6,257 \quad \text{s.d. 3} \quad P=,100$$

Tablo 26'ya bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin %27.4'ü (45 kişi) birleştiren, %13.4'ü (22 kişi) ayrıştıran, %50'si (82 kişi) özümseyen ve %9.1'i (15 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. 4. sınıf öğrencilerinin ise %37.5'i (51 kişi) birleştiren, %14.7'si (20 kişi) ayrıştıran, %36'sı (49 kişi) özümseyen ve %11.8'i (16 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahiptir.

Oranlar incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinin aksine en çok sahip oldukları öğrenme stili birleştiren olmuştur. Birinci sınıfların en fazla sahip olduğu stil olan özümseyen stili 4. sınıflarda çok az bir farkla da olsa ikinci en çok sahip olunan öğrenme stili olarak görünmektedir. Diğer öğrenme stillerinin sıralaması her iki grupta da benzerdir. Yapılan ki-kare testi sonucunda $X^2=6.257$, $P=.100$ olarak bulunmuştur ki bu bulgu, öğrenme stillerinin sınıflara göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemelerin boyutlarını tespit etmek, hangi öğrenme stillerine sahip olduklarını belirleyebilmek ve bunların fakülte, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini saptamaktır.

Araştırma; Eğitim, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde kayıtlı olan normal öğretim 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinden, 136'sı erkek 164'ü kadın olmak üzere toplam 300 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar; özetlenmiş, yorumlanmış ve tartışılmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

- *Başarıya yapılan yüklemeler* boyutlar açısından incelendiğinde içsel, kişinin kendi tarafından kontrol edilebilen daimi ve fakat dışsal kontrole daha kapalı bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. *Başarısızlığa yapılan yüklemeler* ise başarıya yapılanlara göre daha dışsal, kişisel olarak daha az kontrol edilebilir, daha geçici fakat dışsal kontrole daha açıktır.

Can (2005) ve Taşkiran (2010)'da bu konuda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Watkins ve Astilla'da (1980) başarının içsel kaynaklara atfedildiği bulgusuna ulaşmıştır. Başarısızlığa yapılan yüklemeler konusunda Özdiyar (2008) benzer bulgulara ulaşmıştır. Nokelainen ve diğerleri (2007) ise başarının çaba gibi içsel kontrol edilebilir ve değişken bir faktöre yüklendiğini, başarısızlığın ise yine içsel fakat kontrol edilemez ve daimi olan kabiliyete yüklendiği sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak bu sonucun bu konuda yapılan söz konusu araştırmaların bulgularıyla uyduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin *başarı* durumlarında daha çok kendi kontrolleri altında olan içselleştirdikleri nedenleri öne sürmektedirler ve *başarı* durumlarında dışarıdan kontrolün etkisinin daha az olduğunu düşünmektedirler.

Başarısızlık durumunda ise tam aksine kendilerinin kontrolü dışında, başkaları tarafından kontrol edilen ve dışsal sebepler öne sürmüşlerdir. Bunun

yanında bu dışsal sebeplerin de geçici olduğuna inanmaktadırlar. Yani öğrenci *başarılı* olduğunda bunun sorumluluğunu almakta, kabul etmekte ve fakat *başarısız* olduğunda bunun sebeplerini dışarıda aramaktadır. Ama yine de bu başarısızlık nedeninin geçici olması öğrencilerin öğrenilmiş acizliğe kapılmadığının, geçici durum ortadan kalksa başarılı olacaklarına inandıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

- *Başarıya yapılan yüklemeler* fakülteler arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. *Başarısızlığa yapılan yüklemelerde* ise Mühendislik Fakültesi ile Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre Mühendislik Fakültesi öğrencileri kişisel kontrol boyutunda Eğitim Fakültesi öğrencilerine nazaran daha yüksek bir ortalama almış, yani bu boyutta başarısızlık nedeni olarak yaptıkları yüklemeyi Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre kişisel olarak daha kontrol edilebilir görmekte-dirler.

- Cinsiyete göre yapılan yüklemeler incelendiğinde *başarıya* yapılan yüklemelerde nedensellik odağı boyutu dışında bir farka rastlanmamıştır. Kız öğrenciler başarı nedenlerini erkek öğrencilere kıyasla daha içsel olarak yüklemişlerdir. *Başarısızlığa* yapılan yüklemelerde ise sadece kişisel kontrol boyutunda farklılık görülmüştür. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre yükleme yaptıkları nedeni kişisel olarak daha kontrol edilebilir görmekte-dirler.

Kız öğrenciler başarı nedeni olarak içsel yüklemeler yapmakta, fakat başarısızlık durumunun nedenlerinin kendi kontrolleri dışında olduğunu düşünmektedirler.

Bu sonuç can (2005)'in yaptığı çalışmanın bulgularıyla birebir örtüşmektedir. Campbell ve Henry (1999) yaptıkları çalışmada ise kadınların çaba gibi içsel, değişken bir yükleme yaptıkları erkeklerin ise daha çok kabiliyet gibi yine içsel fakat kontrol edilemeyen değişken bir yükleme yaptıklarını belirtmiştir.

- Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencileri *başarıya* yükleme yaparken nedensellik odağı bakımından daha içsel yüklemeler yapmışlardır. 4. sınıfların yaptıkları yüklemeler ise 1. sınıftaki öğrencilerin yaptıkları yüklemelere kıyasla dışsal kontrole daha açıktır. *Başarısızlığa* yapılan yüklemelerde 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır.

Birinci sınıf öğrencileri başarılı olduklarını düşündükleri derste içsel yüklemeler yaparken (ki bunlar çaba, kabiliyet vb. olabilir) 4. sınıf öğrencilerinin dışsal kontrole daha açık yüklemeler yaptıkları görülmüştür. Bu bir örnekle somutlaştırmak gerekirse “çok çalıştım başardım” veya “yeteneğim var” gibi içsel nedenlerden “hoca yüksek not vermiş” ya da “şanslıydım, rastgele işaretledim tuttu!” gibi dışsal kontrole açık nedenlere doğru bir evrilmeyi gösterebilir.

- En fazla sahip olunan öğrenme stili özümseyen olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırasıyla birleştiren, ayrıştıran, ve yerleştiren öğrenme stilleri gelmektedir.

Bu sonuç Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Güven (2004), Kaf Hasırcı (2006), Tuna (2008) ve Peker ve Mirasyedioğlu (2008)’in çalışmalarının bulguları ile örtüşmektedir. Bununla beraber Stice (1991)’in yaptığı çalışmada ise sıralama, en çok özümseyen, birleştiren, yerleştiren ve ayrıştıran olarak gerçekleşmiştir. Matthews (1996) ise 6218 lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrenme stili dağılımını özümseyen, ayrıştıran, yerleştiren ve birleştiren şeklinde sıralamıştır.

Yurtiçinde yapılan çalışmalarla yurtdışında yapılan çalışmalar arasında öğrenme stili dağılımındaki farklılığın sebebi olarak eğitim sistemlerinin farklılığı ve kültürel farklılıklar gösterilebilir. Matthews’ın çok büyük bir örnekleme yaptığı çalışmanın sonucunda en az sahip olunan öğrenme stili olan birleştiren, yurt içi araştırmaların çoğunda en çok sahip olunan ikinci öğrenme stili olarak ortaya çıkmaktadır. Kavramsal çerçevenin verilmesi esnasında geçen “birleştiren stiline sahip bir kişi geleneksel zeka testlerinde, bir soruya ya da probleme tek bir doğru cevabın ya da çözümün olduğu durumlarda en başarılı gibi gözükmektedir Sosyal ve kişilerarası konularla ilgilenmektense teknik görev ve problemlerle baş etmeyi tercih ederler.” tanımlaması bu değişikliğin kaynağı hakkında ipucu verebilir. Türkiye’de çoktan seçmeli sınavların öğrencilerin hayatında önemli bir yer teşkil etmesi, aileler tarafından sosyal derslerden çok matematik ve fen bilimleri gibi derslere önem verilmesi ve son olarak üniversiteye gelmeden önceki bir, iki veya daha fazla yıl boyunca sosyal olmaktan biraz uzak bir üniversite sınavı hazırlık dönemi geçiriyor olmaları Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğrenciler arasında bu stilin neden yurtdışına göre daha yaygın olduğu konusunda ipucu verebilir. Çok

benzer bir şekilde en çok sahip olunan özümseyen öğrenme stili ile kavramsal çerçeve oluşturulurken yapılan tanımlamada geçen “Bu yönelimde insanlar kişiler üzerinde daha az yoğunlaşmakta fakat fikirler ve soyut kavramlarla daha çok ilgilenmektedir. Burada önemli olan bir teorinin mantıksal olarak sağlam ve kesin olmasıdır. Bilimde kariyer için bu öğrenme stili önemlidir. Formel öğrenme durumlarında bu tür kişiler okuma yapmayı, sunuşu (lecture), analitik modelleri keşfetmeyi ve birşeyler üzerinde düşünebilmeleri için zamana sahip olmayı tercih ederler” (Kolb, 1984, Kayes, Kayes ve Kolb, 2005; Kolb ve Kolb, 2005, 2009). İfadeleri de öğrenciler hakkındaki biraz önceki yargıları destekler niteliktedir.

- Fakültele göre öğrenme stilleri incelendiğinde her üç fakültede de en çok sahip olunan öğrenme stili özümseyendir. Eğitim Fakültesi hariç diğer iki fakültede en az sahip olunan öğrenme stili yerleştirendir. Eğitim Fakültesinde ise en az olan öğrenme stili ayırıştırıcı öğrenme stildir. Öğrenme stillerinin dağılımlarında fakültele göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Benzer şekilde Numanoglu ve Şen (2007)’de çalışmalarında öğrencilerin mezun oldukları lisedeki branşlarıyla öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Perry ve Ball (2004) yaptıkları çalışmanın sonucunda bu sonuçtan farklı olarak akademik alanlara göre öğrenme stillerinde anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

- Sahip olunan öğrenme stillerinin dağılımında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler en fazla özümseyen, en az da yerleştiren öğrenme stiline sahiptirler.

Ok (2009), Demir (2006), Numanoglu ve Şen (2007), Matthews (1996)’ da çalışmalarında aynı sonuca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Güven (2004) ise çalışmasında cinsiyete göre öğrenme stillerinin farklılık gösterdiğini, kızların erkeklere nazaran özümleyici ve ayırıştırıcı (divergent), erkeklerin ise daha çok birleştiren (convergent) ve yerleştiren öğrenme stillerine sahip olduklarını belirtmiştir.

- Sahip olunan öğrenme stillerinin dağılımının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Sadece sıralama açısından 1. sınıflarda özümseyen öğrenme stili birinci, birleştiren

(converger) öğrenme stili ikinci sırada iken, 4. sınıflarda küçük bir farkla en fazla sahip olunan öğrenme stilinin birleştiren, ikinci sırada ise özümseyen öğrenme stilinin olduğu saptanmıştır. Her iki sınıf düzeyinde de en az sahip olunan öğrenme stili yerleştiren öğrenme stilidir.

Ok (2009), Kaf Hasırcı (2006) ve Matthews (1996) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Söz konusu üç çalışmada da sınıf değişkenine göre öğrenme stillerinin dağılımında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Genel olarak en az sahip olunan öğrenme stilinin somut yaşantı ve aktif deneyime önem veren yerleştiren öğrenme stil olması öğrencilerin uygulama yerine teoriyi tercih ettikleri konusunda ipucu vermektedir.

ÖNERİLER

En yaygın öğrenme stili özümseyen olarak ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırasıyla birleştiren, ayırıştırın ve yerleştiren öğrenme stilleri gelmektedir. Fakülte sınıf ve cinsiyet değişkenine göre dağılımda anlamlı bir farklılık da ortaya çıkmadığı için dersleri veren öğretim elemanları ders anlatım tekniklerini seçerken bu öğrenme stillerinin gerektirdiği özellikleri fakülte sınıf ve cinsiyet farkı gözetmeksizin dikkate almalıdır. Dersin sunumunda ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde bu özellikler dikkate alınarak planlama yapılmalıdır. Farklı öğrenme stillerine sahip bütün öğrencilere yönelik verimli dersler için şu adımlar atılabilir:

En yaygın olan özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler okuma yapmayı, sunuş yöntemini, analitik modelleri keşfetmeyi ve bir şeyler üzerinde düşünebilmeleri için zamana sahip olmayı tercih ederler. Bu tarz öğrenciler için derslerin teorik ve soyut bölümleri ya da bu şekilde bir içeriğe sahip olan kısımları ihmal edilmeyerek, okuma yapmaları ve derslerde düşünebilmeleri için öğrencilere fırsat ve zaman verilebilir. Birleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için ders tasarımları yeni fikirlerle deneye, simülasyonlara, laboratuvar görevlerine ve pratik uygulamalara yer verecek şekilde geliştirilebilir. Ayırıştırın öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik hayal gücüne ve kültürel öğelere yer verilen bir içerik hazırlanabilir. Bu tarz öğrencilere hitap etmesi amacıyla derslerde grup çalışmalarına ve kişiselleştirilmiş dönütlere yer verilebilir. Son olarak en az yaygın olan yerleştiren öğrenme stilini tercih eden öğrencilere yönelik aktif katılımı destekleyen proje ve saha çalışması şeklinde ödevler verilebilir.

Öğrencinin başarısızlık durumunda yaptığı yükleme; öğretim elemanı, öğretim programı veya ders içerisinde kullanılan materyallere ilişkin ise bu konuda alınabilecek önlemler alınmalı ve gerekli düzeltmeler hayata geçirilmelidir.

İleride yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin nedensel yüklemeleri hakkında nitel ve derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde öğrencilerin söz konusu yüklemeleri yaparken nasıl düşündükleri ve neleri dikkate aldıkları öğrenci penceresinden daha ayrıntılı görülebilecektir.

Sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretim elemanlarının da öğrenme stilleri ve nedensel yüklemeleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, N. H., Muğan, C. Ş. (2004). Muhasebe Eğitiminde Öğretim ve Öğrenim Yöntemleri ile Ders Başarısı Arasındaki İlişki: Pilot Çalışma. *XXIII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*. Antalya
- Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim 17* (87), 37-47.
- Aydın, A. (2008). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, A.C., Jensen, P.J., Kolb, D.A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning 36* (4), 411-427.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. R., Henry, J. W. (1999). Gender Differences in Self-Attributions: Relationship of Gender to Attributional Consistency, Style, and Expectations for Performance in a College Course. *Sex Roles 41* (1/2), 95-104.
- Can, B. (2005). *An Analysis of Elementary School Teachers' Causal Attributions Related to Self-Identified Success and Failure*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Cano-Garcia, F., Justicia-Justicia, F. (1994). Learning Strategies, Styles and Approaches: An Analysis of Their Interrelationships. *Higher Education* , 27 (2), 239-260.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve Davranışı* (17. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Eurasian Journal of Educational Research* , 28-37.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 1/4, 129-148.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Duman, B. (2004). Attribution Theory”(Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği “ Üzerindeki Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Eren, A. (2002). *Fen, Sosyal ve Eğitim Alanlarında Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Evin Gencil, İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evin Gencil, İ. (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 9 (2), 120-139.
- Feshbach, S., Weiner, B. (1991). *Personality* (3. Baskı). A.B.D.: D. C. Heath and Company.
- Fineman, S. (1977). The Achievement Motive Construct and Its Measurement: Where are we now? *British Journal of Psychology* (68), 1-22.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güven, M., Kürüm, D. (2004). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. İnönü Üniversitesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.

<http://www.ldoceonline.com/dictionary>

<http://tureng.com>

İçmez, S. (2009). İngilizce Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinde İngilizce Eleştirel Okuma Dersleri ve Motivasyon. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 123-147

Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2 (1), 15-25.

Kasap, H. (1996). *İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kayes, A. B., Kayes, D. C., Kolb, D. A. (2005). Experiential Learning in Teams. *Simulation & Gaming* 36 (3), 330-354.

Kazu, İ. Y., Özdemir, O. (2009). Öğrencilerin Bireysel Özelliklerinin Yapay Zeka ile Belirlenmesi (Bulanık Mantık Örneği). Harran Üniversitesi, *XI. Akademik Bilişim Konferansı*. Şanlıurfa

Kolb, D. A. (1981). Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory: A Reply to Freedman and Stumpf. *The Academy of Management Review* 6 (2), 289-296.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Kolb, D. A., Kolb, A. Y. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193-212.

Kolb, D. A., Kolb, A. Y. (2009). The Learning Way Meta- Cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming* 40 (3), 297-327

- Kural, H. (2009). Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarılarına Ve Sosyo Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., Kolb, D. A. (2002). Learning Styles and Adaptive Flexibility Testing Experiential Learning Theory. *Management Learning* 33 (1), 5-33.
- Matthews, D. B. (1996). An Investigation of Learning Styles And Perceived Academic Achievement for High School Students. *Clearing House* 69 (4).
- McAuley, E., Duncan T. E., Russell, D. W. (1992). Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (5), 566-573.
- Nokelainen, P., Tirri, K., Merenti-Välimäki, H. L. (2007). Investigating the Influence of Attribution Styles on the Development of Mathematical Talent. *Gifted Child Quarterly* (51) 1, 64-81
- Numanoğlu, G., Şen, B. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2), 129-148.
- Ocak, G. (Ed.). (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ok, E. G. (2009). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı ile İlişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Özdiyar, Ö. (2008). *Başarı ve Başarısızlığa Yüklenen Nedenlere İlişkin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm> (10.06.2011)

- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ő. (2007). Pre-Service Elementary School Teachers' Learning Styles and Attitudes towards Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 4 (1), 21-26.
- Piri, S., Kabakçı, E. (2007). Düşünce-Eylem Kaynaşması, Yükleme Biçimleri, Depresif ve Obsesif-Kompulsif Belirtiler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 18 (3), 197-206
- Siegle, D., Rubenstein, L. D.V., Pollard, E., Romey, E. (2010). Exploring the Relationship of College Freshmen Honors Students' Effort and Ability Attribution, Interest, and Implicit Theory of Intelligence With Perceived Ability. *Gifted Child Quarterly* 54, (2), 92-101
- Snyder, R. F. (2000). The Relationship Between Learning Styles/Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students. *High School Journal* 83 (2).
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to Learn From Theory to Practice*. Allyn and Bacon.
- Sugarman, L. (1985). Kolb's Model of Experiential Learning: Touchstone for Trainers, Students, Counselors and Clients. *Journal of Counseling and Development*, 64, 264-268.
- Tanrıöğen, A. (Ed.). (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Taşkıran, A. (2010). *Exploring EFL Students' Causal Attributions of Perceived Success and Failure in Language Learning Process*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuna, S. (2008). Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (25), 252-261.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları

- Watkins, D., Astilla, E. (1980). Causal Attribution of Performance in University Examinations: A Filipino Investigation. *Higher Education* , 9 (4), s. 443-451.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research* , 42 (2), s. 203-215.
- Weiner, B. (1980). The Role of Affect in Rational (Attributional) Approaches to Human Motivation. *Educational Researcher* 9, (7), 4-11
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research* 64, (4), 557-573
- Weiner, B. (2000a). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 1-13
- Weiner, B. (2000b). Attributional Thoughts about Consumer Behavior. *The Journal of Consumer Research* , 27 (3), 382-387.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology* (9th ed). the USA: Pearson Allyn and Bacon
- Yapıcı, Ş., Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcı, E., Sulak, H. (2008). Öğrenme Stilleri ile İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersindeki Başarı Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* (25), 217-236.
- Yenice, N., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi IV* (1), 162-173
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

EKLER

EK-1

NBÖ II İçin Russell'dan Elektronik Posta Yoluyla Alınan İzin

Attribution theory Gelen Kutusu | X

★ ● **Mehmt K** Dear Sir, I 04 04 2010

★ **Russell, Daniel W [HD FS]** Kime: bana ayrıntılar 05 04 2010 Yanıtla

I have attached a paper on the most recent version of the scale that I would advise you to use in your research. You only need to get permission to reprint the scale in a journal article or other publication; you do not need permission to use it in your research. The publishers of the journal hold the copyright unless someone else (such as the authors) have copyrighted the material.

Daniel W. Russell, Ph.D.
Professor, Institute for Social & Behavioral
Research & Department of Human Development
& Family Studies
(515) 294-7001
Fax: (515) 294-0010

From: Mehmt K [mailto:kocuyigitmt@...]
Sent: Sunday, April 04, 2010 8:48 AM
To: drussell@...
Subject: Attribution theory
- Alıntılanan metni göster -

 **Causal Dimension Scale II.pdf**
1528K [Görüntüle](#) [İndir](#)

[Yanıtla](#) [Yönlendir](#)

NBÖII İçin Telif Hakkı Otomasyonundan İzin



RightsLink®

Home

Create Account

Help



Title: Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII)
Author: Edward McAuley, Terry E. Duncan, Daniel W. Russell
Publication: Personality & Social Psychology Bulletin
Publisher: Sage Publications
Date: 10/01/1992

Copyright © 1992, Society for Personality and Social Psychology, Inc.

User ID
<input type="text"/>
Password
<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Enable Auto Login
<input type="button" value="LOGIN"/>
Forgot Password/User ID?
If you're a copyright.com user, you can login to Rightslink using your copyright.com credentials. Already a Rightslink user or want to learn more?

Gratis

Permission is granted at no cost for sole use in a Master's Thesis and/or Doctoral Dissertation. Additional permission is also granted for the selection to be included in the printing of said scholarly work as part of UMI's "Books on Demand" program. For any further usage or publication, please contact the publisher.


BACK

CLOSE WINDOW

Copyright © 2011 [Copyright Clearance Center, Inc.](#) All Rights Reserved. [Privacy statement.](#)
 Comments? We would like to hear from you. E-mail us at customercare@copyright.com

EK-3
NBÖII Tezde Basımı İçin Elektronik Posta Yoluyla Alınan İzin

RE: [BULK] RE: copyright issue

▼ Kimden:  "Adele Hutchinson" <Adele.Hutchinson@...> Şunun Adına: "permissions (US)" <permissions@sagepub.com>

Kime: "Mehmet KOCYIGIT" <mkocyigit@...>

Dear Mehmet,

You can add the material to your thesis as long as it is cited and if it's adapted please add "Adapted from..." to the citation.

Best,

Adele

Learn more about SAGE Research Methods Online (SRMO) - the essential tool for researchers <http://www.srmo.sagepub.com>

NEDENSEL BOYUTLAR ÖLÇEĞİ II

Açıklama:

Değerli Öğrenci,

Aşağıdaki sorular öğrencilerin kendilerini *başarılı* veya *az başarılı* buldukları dersler ve bununla bağlantılı olarak kurdukları *neden-sonuç ilişkileri* hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın konusu, hangi öğrencinin hangi soruya nasıl yanıt verdiği değil, genel olarak öğrencilerin algıları ve yargılarıdır. Soruları dikkatlice yanıtlamanız bu araştırmanın güvenilir olması için önemlidir. Bu veriler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Verdiğiniz nedenlerde isim belirtmeyiniz. **Lütfen boş madde bırakmayınız.** Katılımınız için teşekkür ederiz.

Mehmet KOÇYİĞİT
AKÜ Eğitim Bilimleri Y. Lisans Öğrencisi

1. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: E () K ()

Fakülte:

Bölüm:

Sınıf: 1 () 4 ()

Şube:

2. SORULAR

A – Kendinizi bu dönem **en başarılı** bulduğunuz dersin adını yazınız.

.....

Sizce bu başarının en önemli nedeni nedir?

.....

Yukarıda yazmış olduğunuz sebep ya da sebepleri düşünerek yanıtlayınız. Aşağıdaki maddeler sizin performansınızı etkileyen bu neden ya da nedenler hakkında izlenim veya görüşlerinizle ilgilidir. Yazdığınız nedeni en iyi betimleyen yargıya ne kadar yakın hissettiğinize bağlı olarak 1-9 arası rakamlardan birini işaretleyiniz. Her yargı için sadece tek rakamı yuvarlak içine alınız.

(A -)

Yukarıya (A bölümüne) yazdığınız neden:

1. Sizin bir özelliğinizi yansıtır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdaki koşulların bir özelliğini yansıtır
2. Sizin tarafınızdan yönetilebilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan yönetilemez
3. Daimidir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Geçicidir
4. Sizin tarafınızdan düzene sokulabilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan düzene sokulamaz
5. Üzerinde başkalarının kontrolü vardır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde başkalarının kontrolü yoktur
6. İçsel bir nedendir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdadır

7. Zaman içerisinde istikrarlıdır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Zaman içerisinde değişkendir
8. Diğer insanların gücü altındadır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Diğer insanların gücü altında değildir
9. Sizinle alakalı bir şeydir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkalarıyla alakalı bir şeydir
10. Üzerinde güç sahibisiniz	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde güç sahibi değilsiniz
11. Değiştirilemez	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Değiştirilebilir
12. Başkaları tarafından düzene sokulabilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkaları tarafından düzene sokulamaz.

B – Kendinizi bu dönem **en az** başarılı bulduğunuz dersin adını yazınız.

.....

Sizce bu durumun en önemli nedeni nedir?

.....

Yukarıda yazmış olduğunuz sebep ya da sebepleri düşünerek yanıtlayınız. Aşağıdaki maddeler sizin performansınızı etkileyen bu neden ya da nedenler hakkında izlenim veya görüşlerinizle ilgilidir. Yazdığınız nedeni en iyi betimleyen yargıya ne kadar yakın hissettiğinize bağlı olarak 1-9 arası rakamlardan birini işaretleyiniz. Her yargı için sadece tek rakamı yuvarlak içine alınız.

(B -)

Yukarıya (B bölümüne) yazdığınız neden;

1. Sizin bir özelliğinizi yansıtır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdaki koşulların bir özelliğini yansıtır
2. Sizin tarafınızdan yönetilebilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan yönetilemez
3. Daimidir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Geçicidir
4. Sizin tarafınızdan düzene sokulabilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin tarafınızdan düzene sokulamaz
5. Üzerinde başkalarının kontrolü vardır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde başkalarının kontrolü yoktur
6. İçsel bir nedendir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Sizin dışınızdadır
7. Zaman içerisinde istikrarlıdır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Zaman içerisinde değişkendir
8. Diğer insanların gücü altındadır	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Diğer insanların gücü altında değildir
9. Sizinle alakalı bir şeydir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkalarıyla alakalı bir şeydir
10. Üzerinde güç sahibisiniz	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Üzerinde güç sahibi değilsiniz
11. Değiştirilemez	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Değiştirilebilir
12. Başkaları tarafından düzene sokulabilir	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Başkaları tarafından düzene sokulamaz

EK-5 ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ

Değerli Öğrenci,

Aşağıda her birinde dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durumda size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlenin başında bırakılan boşluğa yazınız. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir. İfadelerin doğru bir cevabı yoktur, sizin vereceğiniz cevaplar önemlidir. Her soruda her bir rakamı bir defa kullanınız. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Örnek

Öğrenirken	<u>4</u>	mutluyum.
	<u>1</u>	hızlıyım.
	<u>3</u>	mantıklıyım.
	<u>2</u>	dikkatliyim.

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehmet KOÇYİĞİT
AKÜ Eğitim Bilimleri Y.Lisans Öğrencisi

1. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyet: E () K ()

Fakülte:

Bölüm:

Sınıf: 1 () 4 () Şube:

2. SORULAR

Hatırlamanız için

4 → en uygun olan, 3 → ikinci uygun olan
2 → üçüncü uygun olan 1 → en az uygun olan

1. Öğrenirken

- duygularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
- bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
- mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
- bir şeyler elde etmek için çok çalıştığımında **öğrenirim.**

3. Öğrenirken

- güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
---- sessiz ve çekingen olurum.
---- sonuçları bulmaya yönelirim.
---- yapılanlardan sorumlu olurum.
4. ---- Duygularıyla
---- İzleyerek
---- Düşünerek
---- Yaparak **öğrenirim.**
5. Öğrenirken ---- yeni deneyimlere açık olurum.
---- konunun her yönüne bakarım.
---- analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
---- denemekten hoşlanırım.
6. Öğrenirken ---- sezgisel
---- gözleyen
---- mantıklı
---- hareketli **biriyim.**
7. En iyi ---- kişisel ilişkilerden
---- gözlemlerden
---- akılcı kuramlardan
---- uygulama ve denemelerden **öğrenirim.**
8. Öğrenirken ---- kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
---- işleri yapmak için acele etmem.
---- kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
---- çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.
9. En iyi ---- duygularıma dayandığım zaman
---- gözlemlerime dayandığım zaman
---- fikirlerime dayandığım için
---- öğrendiklerimi uyguladığım zaman **öğrenirim.**
10. Öğrenirken ---- kabul eden
---- çekingen
---- akılcı
---- sorumlu **biriyim.**
11. Öğrenirken ---- katılıyorum.
---- gözlemekten hoşlanırım.
---- değerlendiririm.
---- aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi

- alıcı ve açık fikirli olduğum zaman
- dikkatli olduğum zaman
- fikirleri analiz ettiğim zaman
- pratik olduğum zaman **öğrenirim.**

EK-6

Öğrenme Stili Envanteri İçin Elektronik Posta Yoluyla Alınan İzin

Re: Kolbenvanter

Wednesday, February 9, 2011 3:34 PM
From: "Petek Aşkar" <petek.askar@ieu.edu.tr>
To: "mehmetkoçyiğit" <kocyigitmehmet@yahoo.com>

Sayın Koçyiğit,

Ekte ölçeği ve makaleyi gönderiyorum. Ölçek, araştırma örnekleminiz için uygundur. Hiç bir şekilde ödeme yapmanız gerekmiyor. .Araştırmanızda atıf olarak belirtmeniz yeterlidir.

iyi çalışmalar,

Prof. Dr. Petek Aşkar

EK 7

Enstitü İzin Yazısı



**T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Sayı : B.30.2.AKÜ.0.E1.00.00-510/ 299
Konu : Araştırma İzni

Tarih: 22.02.2011

İLGİLİ MAKAMA

Aşağıda adı, soyadı ve tez konusu bulunan Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisinin, yüksek lisans tezi hakkında araştırma yapması gerekmektedir.

Gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.


Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ
Enstitü Müdürü

Öğrencinin Adı Soyadı
Mehmet KOÇYİĞİT

Tez Konusu
Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve
Nedensel Yüklemeleri Arasındaki İlişki

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gazlıgöl Yolu A.N.S.Kampüsü
03200 AFYON
Tel : (272) 228 12 55 (Pbx)
Fax : (272) 228 12 88
E-mail : sbe@aku.edu.tr

EK 8
Öğrencilerin Yükleme Yaptıkları Başarı Nedenleri

Başarılı Olmanızın Nedeni Nedir?	f	%	Yığılmalı Yüzde
Öğretim elemanı özellikleri ve/ya kullandığı teknikler	44	14,7	14,7
Dersin yapısı veya içeriği (sayısal-sözel, zor-kolay, ezber)	18	6,0	20,7
Geçmiş bilgiler, önceki öğrenme yaşantıları	27	9,0	29,7
Derse karşı ilgi, sevgi vs.	79	26,3	56,0
Çok, düzenli, anlayarak/ az, yetersiz vs. çalışmak	48	16,0	72,0
Azim, hırs, mezun olma isteği vs.	1	,3	72,3
Kişisel özellikler dolayısıyla derse yatkınlık	11	3,7	76,0
Çok kitap okuma(ma)k, dersle ilgili okul dışında faaliyetlerde bulunma(ma)k (hobi vs.)	2	,7	76,7
Derse katılmak/aktif olmak/uygulama yapmak	20	6,7	83,3
Diğer (okunamayan, anlaşılamayan, kategorize edilemeyen, ihmal edilebilir oranda)	12	4,0	87,3
Mesleğe hazırlık için önem arz etmesi	4	1,3	88,7
Dersi iyi dinlemek, derste iyi öğrenmek/ derste anlamamak dinlememek	20	6,7	95,3
Dersin hayata yakın, güncel konular içermesi/içermemesi	9	3,0	98,3
Sınav-değerlendirme sebebiyle başarı/başarısızlık, sınavda heyecan coşku	5	1,7	100,0
Toplam	300	100,0	

EK 9
Öğrencilerin Yükleme Yaptıkları Başarısızlık Nedenleri

Başarısız Olmanızın Nedeni Nedir?	f	%	Yığılmalı Yüzde
Öğretim elemanı özellikleri ve/ya kullandığı teknikler	61	20,3	20,3
Dersin yapısı veya içeriği (sayısal-sözel, zor-kolay)	49	16,3	36,7
Geçmiş bilgiler, önceki öğrenme yaşantıları	22	7,3	44,0
Derse karşı ilgi, sevgi vs.	52	17,3	61,3
Ders ortamı, sınıfın veya fakültenin sosyal yapısı (arkadaşlık ilişkileri vs.)	1	,3	61,7
Çok, düzenli, anlayarak/ az, yetersiz vs. çalışmak	33	11,0	72,7
Ders döneminde farklı sebeplerle (vefat, aşık olma vs. gibi) yaşanan aşırı üzüntü, depresyon/sevinç, coşku, tepki	3	1,0	73,7
Kişisel özellikler dolayısıyla derse yatkınlık	13	4,3	78,0
Çok kitap okumak, dersle ilgili okul dışında faaliyetlerde bulunmak (hobi vs.)	3	1,0	79,0
Derse katılmak/aktif olmak/uygulama yapmak	2	,7	79,7
Diğer (okunamayan, anlaşılamayan, kategorize edilemeyen, ihmal edilebilir oranda)	26	8,7	88,3
Dersi iyi dinlemek, derste iyi öğrenmek/ derste anlamamak dinlememek	13	4,3	92,7
Sınav-değerlendirme sebebiyle başarı/başarısızlık, sınavda heyecan coşku	19	6,3	99,0
Dikkat/dikkatsizlik	2	,7	99,7

Çok, kaliteli, yeterli/ az kalitesiz yetersiz materyal-kaynak kullanımı	1	,3	100,0
Toplam	300	100,0	

EK 10

Fakülte Değişkenine Göre Başarısızlığa Yapılan Yüklemeler Varyansların Homojenliği Testi

	LeveneStatistic	sd1	sd2	Sig.
Nedensellik Odağı	,006	2	297	,994
Dışsal Kontrol	,432	2	297	,649
İstikrar	,655	2	296	,520
Kişisel Kontrol	,372	2	297	,690