

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN EĞİTİMİ VE BAZI
PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLERE GÖRE DENETİM ODAĞI
EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ TERCİHLERİ**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

Deniz KELEŞ

Danışman: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Ağustos 2009

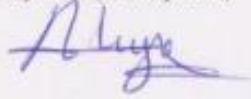
DENİZLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Deniz KELEŞ tarafından Prof.Dr. Hayrettin AKYILDIZ yönetiminde hazırlanan **“Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi ve Bazı Psikososyal Değişkenlere Göre Denetim Odağı Eğilimleri ile Öğrenme Stilleri Tercihleri”** başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 17/08/2009 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

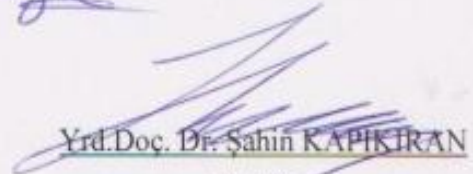
Prof.Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Jüri Başkanı (Danışman)




Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAS

Jüri Üyesi



Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 25/05/2010 tarih ve 08/13... sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT

Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

Öğrencinin Adı Soyadı : Deniz KELEŞ

TEŞEKKÜR

Değerli görüşleri, engin bilgi ve deneyimleri ile bana akademik ve manevi yönden desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof.Dr. Hayrettin AKYILDIZ'a

Ders yılı aşamasında objektif davranması ile destek veren hocam Yard.Doç.Dr. Emel SARITAŞ'a, verilerin çözümlenmesi aşamasında yardım eden Yard.Doç.Dr. Murat BALKIS'a, manevi desteğini ve her türlü yardımını esirgemeyen samimi davranışlarından dolayı hocam Dr. Nazmi DURKAN'a

Ayrıca benden her konuda desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALAN EĞİTİMİ VE BAZI PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLERE GÖRE DENETİM ODAĞI EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİ TERCİHLERİ

KELEŞ, Deniz
Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği ABD
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Ağustos 2009,sayfa

Araştırma Denizli İlindeki Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bazı Psikososyal değişkenlere göre denetim odağı ve öğrenme stilleri ilişkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri zorunlu seçmeli iki şıktan oluşan 29 maddeli Rotter Kontrol Odağı Ölçeği ile Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma evrenini Pamukkale Üniversitesinde 2008-2009 öğretim yılında okuyan 166 farklı bölüm öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi “SPSS-WİN” programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; ortalama, standart sapma, “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları şunlardır.

Öğretmen adaylarının cinsiyete, eğitim görülen bölüm, denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; yaşanan yerleşim yeri, anne – baba tutumu ve okul başarısı ile denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, yaşanan yerleşim yeri ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ayrıca denetim odağı düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Denetim Odağı, Öğrenme Stili

ABSTRACT**THE PREFERENCES OF LOCUS OF CONTROL WITH LEARNING STYLES
OF TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO FIELD TRAINING AND
SOME PSYCHOSOCIAL VARIANCE**

KELEŞ, Deniz

M. Sc. Thesis in Elementary Education Teaching

Supervisors: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

August 2009,sayfa

The analysis is made in order to determine the relationship of teacher candidates studying in Pamukkale University in the city of Denizli with the locus of control and learning styles according to some Psychosocial variances. Analysis data are prepared by using the Rotter Locus of Control Scale consisting of 29 articles with 2 compulsory choices and Grasha-Reichmann Learning Style Scale. The population consists of 166 students from different departments studying in the academic year of 2008-2009 in Pamukkale University. Statistical analysis of the data obtained in the test is made by using the "SPSS-WIN" program. In the analysis of data; average, standard deviation, "t" test, one-way analysis of variance (ANOVA).

Analysis findings are as follows. While there is a significant relationship between the sex of teacher candidates, department of education and locus of control, there is not a significant relationship between the place of settlement, attitude of parents, school success and the locus of control. According to other findings of the analysis, a significant relationship is found between the sex, department of education and the learning style while no significant relationship is observed between the place of settlement and the learning style. Besides, a significant relationship is found between the level of locus of control and learning styles.

Key Words: Locus of Control , Learning Style

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE LİTERATÜR.....	6
1.2.1. Kontrol Odağı (Locus Of Control) Kavramı.....	6
1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	6
1.2.3. Davranışın Oluşumunu Etkileyen Faktörler:.....	9
1.2.4. Kontrol Odağı İnancı.....	10
1.2.5. Yükleme Kuramları.....	14
1.2.5.1. Yükleme.....	14
1.2.5.2. Nedensel Yükleme.....	16
1.2.6. Heider'in Sağduyu Psikolojisi.....	17
1.2.7. Öğrenme Stilleri Tanımı Ve Kapsamı.....	18
1.2.7.1.Öğrenme Stillерinin Zihinsel, Duygusal, Fizyolojik Yönü.....	18
1.2.8.Öğrenme stіlinin sınıflandırılması.....	21
1.2.8.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili.....	21

1.2.8.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	22
1.2.8.3. Grasha -Reichmann Öğrenme Stili Modeli.....	23
1.2.8.4 Kolb Öğrenme Stili Modeli.....	24
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	28
1.4. ALT PROBLEMLER.....	28
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	29
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	30
1.7. SAYILTILAR:.....	31
1.8. SINIRLILIKLAR:.....	31
1.9. KAVRAMLAR VE TANIMLAR.....	32

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. DENETİM ODAĞI İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	33
2.2. ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	35
2.3. ÖĞRENME STİLİ VE DENETİM ODAĞI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	43
3.3.1.-Rotter Denetim Odağı Ölçeği : (Ek- 1).....	43
3.3.1.1. Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Puanlanması ve Yorumlanması:.....	44
3.3.1.2. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Güvenirliği.....	45

3.3.1.3.Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerliği.....	41
3.3.2. Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği : (Ek-2).....	46
3.3.3.Kişisel Bilgi Formu: (Ek-3).....	49
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI.....	49
3.5. VERİLERİN ANALİZİ:.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ DEMOGRAFİK BİLGİLER.....	51
4.2.ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	52
4.2.1. Öğretmen adaylarının “cinsiyetlerine” göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorum.....	52
4.2.2. Öğretmen adaylarının “eğitim gördüğü bölüm”e göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorum	53
4.2.3. Öğretmen adaylarının “yaşadığı yerleşim yeri”ne göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorumlar.....	55
4.2.4. Öğretmen adaylarının “anne- babasının kendilerine karşı tutumu”na göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular	56
4.2.5. Öğretmen adaylarının “okuldaki başarı durumları”na göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular.....	57
4.3. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	59
4.3.1. Öğretmen adaylarının “Cinsiyetleri”ne göre öğrenme stili arasındaki farka ilişkin bulgular.....	59
4.3.2. Öğretmen adaylarının “Eğitim Gördüğü Bölüm” e göre öğrenme stilindeki farka ilişkin bulgular.....	60

4.3.3. Öğretmen Adaylarının “Yaşadığı Yere Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	66
4.4. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	68
4.4.1. Öğretmen adaylarının denetim odağı düzeyi ile öğrenme stili arasındaki farka ilişkin bulgular.....	68

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA.....	70
5.2.SONUÇLAR.....	72
5.3. ÖNERİLER.....	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	89

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1 Yalın Başarı İçin Weiner'in Tipleştirme Tablosu.....	18
Tablo 3.1. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3.2. Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	43
Tablo 3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları.....	47
Tablo 3.4. GRSLSS Derecelendirmesi.....	49
Tablo 4.1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre denetim odağı düzeyleriyle olan farklılığına ilişkin “t-testi” analiz sonuçları.....	53
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüm Puanlarına Göre, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	53
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Alana Göre Denetim Odağı Düzeylerinde Olan Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığa İlişkin Scheffe testi sonuçları.....	54
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının “Yaşadıkları Yere” Göre Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	55
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	56
Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Anne- Baba Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	56
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Tutumlarına Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA).....	57
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Okuldaki Başarı Algıları Puanlarına Göre	

Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları	58
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Okuldaki Başarı Algılarına Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	58
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	61
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Okudukları Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)....	62
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Bağımsız Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi	63
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Pasif Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi	63
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi	64
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Katılımcı Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi	65
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları Yere Göre Olan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları...	66
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları Yere Göre Olan Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)....	67
Tablo 4-20. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin, İç-Dış Denetim Odağına Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları.....	68

GİRİŞ

Bireylerin yaşam koşullarıyla başa çıkıp sorunlarını nesnellığe uygun olarak çözebilmeleri, tüm hayata bakışları, kazandıkları bilgi, tutum ve güçlü alışkanlıklara, bağlıdır. Çocukluktan başlayarak tüm öğrenmelerimiz kişiliğimizi oluşturmaktadır. Kişilik özelliklerinden birisi de Denetim Odağı (Kontrol Odağı) eğilimlerimizdir.

Denetim Odağı kolay kolay değiştirilemeyen hatta bireyin tüm yaşamındaki alışkanlıklarını belirleyen başarı, başarısızlık, sorunlarla başa çıkma, sorumluluk alma, birebir ve toplumsal ilişkilerdeki çatışmalara kadar varan tüm yaşam alanını belirleyen önemli bir kişilik özelliğidir. Öğrenme stili ise bireyin zihinsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerle ilişkili bir kişilik özelliğidir ve bireyin öğrenirken tercih ettiği yol olarak tanımlanmıştır.

Farkında olmadan çeşitli öğrenmelerle kazandığımız Denetim Odağı ve Öğrenme Stili iki kişilik özelliği olarak tüm yaşam alanımıza girmektedir. Önemli olan bireyin bunun farkında olup yaşamını buna göre belirleyebilme şansını yakalayabilmesidir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, kavramlar ve tanımlar ve ardından kuramsal temel ile ilgili sosyal öğrenme kuramı, davranışın oluşumunu etkileyen etmenler, kontrol odağı inancı, yükleme kuramları Heider'in Sağduyu Psikolojisi, öğrenme stili, tanımı kapsamı ve sınıflandırılmasına yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde, kontrol odağı ve öğrenme stilleri ile ilgili Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi, evren- örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise araştırma sonucunda elde edilen bulgular, yorumlar, tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

Bu bölümde araştırmaya temel olan problem durumu açıklanmış, problem ve alt problemler verilmiş, temel sayıltılar, araştırmanın sınırlılıkları, amacı, önemi belirtilmiş ve araştırma ile ilgili temel kavramların tanımlanması yapılmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Davranış, organizmanın öylesine bir eylemidir ki, başkaları tarafından gözlenebilir ya da geliştirilen bir aygıt aracılığıyla ölçülebilir. İnsan çevreden ve kendisinden gelen güçlerin etkisiyle davranışını farklı form ve şiddetlerde sergileyebilir. Bu nedenle “İnsan davranışı hangi faktörlere göre değişir?” sorusunun yanıtlanması uzun bir çabayı gerektireceği halde, yine de verilecek yanıt yetersiz kalacaktır. İnsanın yaşı, cinsiyeti, içinde bulunduğu fiziki ortamın özellikleri, sağlık düzeyi, ait olduğu alt kültür, kullandığı araçlar, daha önceden öğrenmiş olduğu şeylerin-davranış açısından kullanılabilirliği, güdülenme düzeyi, değer yargıları, konuyla ilgili daha önceki deneyimleri, genel yaşam amacı, v.b. bir yığın özelliklerinin bilinmiş olmasına karşın, yine de yargısal düzeyde davranışının anlaşılabilmesi güçtür (Akyıldız, 1994 : 9-10).

İnsan davranışlarının bilimsel yöntem aracılığıyla incelenerek analiz edilmesinde, genel olarak iki temel paradigmadan hareket edilir. Bunlardan birisi, her insan davranışının mutlaka bir veya daha fazla nedeninin olduğu; diğeri ise her davranışın bir veya daha fazla sonucunun olduğu şeklindeki ön kabullerdir. Bu ön kabullere bakıldığı zaman, insan davranışlarında rastgelelik ve hiç sebepsizlik ortadan kalkar. Bu durumda, oluşan her insan davranışına neden teşkil edecek olan içsel ve dışsal bir uyarım gereklidir. İlk uyarılmadan sonra harekete geçen organizma, uyarılmada etkili olan uyarıcının tür ve şiddetine göre, bireysel yetenek ve motivasyon derecesine göre, içinde bulunulan zaman ve mekan şartlarının uygunluk durumuna göre, bir takım tepkilerde bulunacaktır. Harekete geçen organizmanın gösterdiği tepkilerin sonuçlarının, hem dışarıdan hem de ilgili birey tarafından tam olarak denetim altında tutulması pek söz konusu değildir. (Eroğlu, 2000 : 17)

Akyıldız (1994) 'a göre tüm davranışlar nedenseldir. Birey olarak şu andaki biz, daha önceki gerçekleşmiş olan tüm oluşumların ürünüdür. Davranışlarımız doğum öncesinden getirdiğimiz kalıtsal özelliklerimiz ile içinde yaşadığımız çevresel koşulların bize sunduğu olanakların ürünüdür. İki kaynaktan gelen potansiyelin kullanılması, bireyin deneyimlerine ve öğrenme düzeyine bağlı olacaktır.

İnsanın nasıl öğrendiğine ilişkin çalışmaların yeni değil, Eski Yunan ve Roma filozoflarının öğrenmeye ilişkin düşünceler formüle ettiğini söyleyen Cornett (1983), Aristoteles'in görsel imaj ve bağ oluşturma tekniğine dayalı hatırlama ilkelerinin günümüz uygulamalarına dahi rehberlik ettiğini hatta, Eski Yunanlılar'ın kişiliği ümitli, çalışkan, hayalci ve soğukkanlı olarak sınıflamalarının, kişilik psikolojisi kuramlarını etkilediğini belirtmiştir.

Cornett (1983)'e göre, insan davranışına ilişkin daha fazla bir şeyler bilmek, bizim öğrenmeye ilişkin daha fazla şey bildiğimizi anlamamızı fark etmeye neden olur. Diğer açıdan, öğrenmeye ilişkin daha fazla şey bilmek, bizde daha fazla bilme ihtiyacına neden olur. Öğrenme sırrının çözülmesi, bilmece kutularının açılması gibidir; merakımız sadece bir sonraki kutudur. Kazandığımız bilgiler bireyin zihinsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, öğrenmenin fiziksel, duygusal ve ruhsal boyutlarını anlamamıza olanak verir ve nihai anlamda bireyi özgürleştirir.

Ertürk (1979), öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamıştır. Her birey farklı yaşantılar geçirirken öğrenme düzeyleri, öğrendiklerinin kalıcılığı ve gösterme şiddeti, öğrendiklerini gösterme şekillerinin farklılığı kaçınılmazdır. Bu bireysel farklılıklar birçok sebepten kaynaklanmaktadır. Erden (2006)'e göre bu farklılıkların sebepleri içinde, bireyin kalıtsal özellikleri ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi önemli rol oynamaktadır. Biyolojik olarak çocuğun taşıyacağı kalıtsal yapı, anne ve babasından gelen genler aracılığı ile belirlenir. Genler doğacak bebeğe kalıtım yoluyla geçecek özelliklerdir. Bu kalıtsal yapı ile doğan çocuk, ailesi ve içinde bulunduğu toplumla etkileşime girerek değişir. Aile çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynar. Çocuk bazı davranışları, kalıtımın yanı sıra model almayla da anne ve babasından öğrenebilir. Ailenin çocuğa sunduğu sosyal çevre, anne ve babanın çocuk yetiştirme tutumları, çocuğa sağladığı fiziksel koşullar ve akademik rehberlik, toplumun kültürel özellikleri,

çocuğun cinsiyeti, toplumun cinsiyete göre çocuğa davranışları vb. çocuğun davranışlarını ve kişiliğini etkiler.

Birey, özellikle çocukluk döneminde aileden ve yakın çevresinden çok etkilenir. Ancak her çocuk getirdiği farklı kalıtsal özellikler nedeniyle aynı aile ya da toplum içinde yaşasa bile farklı yaşantılar geçirir ve farklı davranışlar öğrenir. Bu nedenle aynı ortamda yetişen kardeşler de birbirlerinden çok farklı olabilir (Erden, 2006 : 14- 15).

İnsanlar sosyal bir varlıktır ve her birey kendinde bulundurduğu özelliklerle içinde bulunduğu toplumda yaşantısını sürdürür. Sosyal yaşamda karşılıklarına çıkan zorluklarla, sorunlarla başa çıkmak zorundadır, ya da olayları kendi akışına bırakıp olacaklara kendi sorumluluğunun dışında başka olayları kaynak gösterebilir. Elde edilen başarıların, başarısızlıkların, olumlu ya da olumsuz olayların, yapılan kazaların hatta sakarlıkların her zaman bir sebebi vardır. Ancak bu sebebin kaynağını bulma şekli, insanların sahip oldukları düşüncenin nesnellik ölçüsünde ya da nesnellik dışında olarak değerlendirilebilir.

12 yıl boyunca yaptığı çalışmalar sonucu Rotter (1971), öğrenci gösterilerinin, öğrencilerin düzene karşı fikirlerinden kaynaklandığı görüşünden kuşku duymaya başlamıştır. Öğrenciler içinde yaşadıkları düzenin son derece karışık olduğu ve güçlü kişiler tarafından kontrol edildiğini, bu durumu değiştirmeye kendi güçlerinin yetmeyeceğini zaten hissetmektedirler. Rotter'e göre öğrencilerin başkaldırısı asıl bu duygudan kaynaklanan gücenmişliğin ve saldırganlığın bir ifadesidir. Öğrencilerin düzene karşı çıkarak gösteri yapmalarına işte bu duyguları neden olmaktadır. Bu öğrenmenin nasıl oluştuğunu düşünen Rotter düzeni değiştiremeyeceğini hissettiği halde öğrencilerin protesto gösterilerine neden katılıp düzene karşı çıktıkları sorusunun cevabını bulmaya çalışmıştır. Öğrenme ile ilgili kuramları yeniden ele alıp incelemiştir (Küçükkaragöz, 1998 : 1).

Rotter döneminde insan davranışını açıklamak için Sigmund Freud'un bilinçaltı dürtüleri esas alınmıyordu. İnsan bilinçsiz dürtülerin özgün ürünü olarak görülürdü. Öğrenme kuramları da dürtü kavramına dayandırılmıştı. Birey fizyolojik temelli bu dürtüleri tatmin etmek için davranışta bulunur anlayışı hakimdi. Rotter ise dürtü temelli davranışçı açıklamalardan farklılaşarak Sosyal Öğrenme Kuramını geliştirdi. Kuramını psikolojik güdü kavramına dayandırdı. Rotter'in kullandığı "Etki Kanunu"na göre birey

pozitif uyarılma ya da pekiştirme arar, hoş olmayan uyarılardan kaçınır. Rotter davranışçılık ile kişilik kuramlarını, fizyolojik dürtülere önem vermeyerek bütünleştirmiştir (Haggbloom, 2002 : 139).

Ödüllendirilen bir davranışın pekiştirilmesi, o davranışın tekrar edilmesi durumunda ardından yine o pekiştirecin geleceği beklentisi denetim odağı kavramının özünü oluşturmaktadır. Kuramsal açıdan davranışçı kuram yaklaşımına dayanan uyarantepki arasındaki bağın oluşumu ve bunun pekiştirmeyle güçlenmesi esasına dayanır.

O halde denetim odağı kavramının bir kişilik özelliği olduğu ve bu özelliklerin bireyde nasıl yapılandırıldığı sosyal öğrenme kuramı ve bireyin zihinsel süreçlerinin temel alındığı zihinsel değerlendirme üzerinde durulurken; diğer yandan insan öğrenmelerinin bireyin kişisel özelliklere dayandırılması temeline dayanan öğrenme stili kavramı da birçok araştırmanın konusu olmuştur.

Öğrenme stilleri araştırmaları öncelikle Kuzey Amerika'nın "*anti seçkin eğitim felsefesi*" anlayışının ürünü olarak görülür. Öğrenme stilleri teorileri her vatandaşın, başarısızlar da dahil, eğitim olanağından yararlanabileceğini kabullenir. Bireysel öğrenme stiline uygun öğretim programlarıyla bunun mümkün olabileceğini öngörür (Gill, 1994 : 93).

Cornett (1983), öğrenme stiline doğal olan ile yapay olanın bir karışımı olduğunu ve onu bir davranış kalıbı olarak kabul edersek, ancak deneyim ve yaşın ilerlemesiyle değişeceğini söyler. Örneğin yaş ilerledikçe cognitive (zihinsel durum), daha soyut ve konudan bağımsız olmaya yönelimlidir. Ayrıca genetik ve ana- baba eğilimleri öğrenme stiline turnusol kağıdıdır. Bunun dışında öğrenme stili, olgunlaşma ve çevresel uyarlara bağlı olarak farklılaşır.

Bireylerin bilgiyi farklı birimlerde topladığı, değerlendirdiği, organize ettiği ve farklı yollarla öğrendiği bilinir. Bazıları kuramlardan, bazıları somut örneklerden hoşlanır. Son yıllarda öğrenmedeki bu farklılıklar üzerine çok çalışma yapılmıştır. Öğretim programları geliştirilirken bu farklılıklara dikkat edilmek zorundadır. Ayrıca öğrenme stili araştırmacıları üç kabul yapmak zorundadır (Gill, 1994: 83).

* Birincisi, farklı insanlar farklı yollarla öğrenir.

*İkincisi, işlevsel teorik (zihinsel) bir yapı vardır ve buna öğrenme stili denir. Bu nedenle her insan çevresi ile zihinsel, duygusal ve fiziki açıdan özgün (eşsiz) bir biçimde etkileşimde bulunur. Bu nedenle zihinsel, duygusal ve fiziki tepkiler ve bunların kombinasyonu farklı olduğu için herkes farklı öğrenir.

*Üçüncü kabul, uygun psikolojik ölçüler kullanarak bireylerin öğrenme stillerini ölçmek mümkündür. Öğretimde başarıyı sağlamak için bu ölçümün yapılması gerekir.

1.2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE LİTERATÜR

1.2.1. Kontrol Odağı (Locus Of Control) Kavramı

Orjini “Locus of Control” olan kontrol odağı, bazı kaynaklarda da denetim odağı olarak, iki farklı kullanımıyla karşımıza çıkmaktadır ve birbirinin yerine kullanılmasında sorun yoktur. Bu bölümde davranışların çözümlenmesinde, insan davranışlarının nasıl oluştuğu, insanlar hakkında nasıl yargıda bulunduğumuz sorularına cevap arayan Zihinsel değerlendirme kavramına açıklık getirilirken, Rotter’in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Heider’in Yükleme Kuramı ele alınacaktır.

1.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Rotter’e göre kişilik, çevre ve bireyin içsel özelliklerinin etkileşiminin ürünüdür ve kuram açısından kişilik temel kavramdır. Kişilik bireyin bir uyarıcıya belirli bir biçimde tepkide bulunma kalıbının görece sabitliğidir. Yine de kişilik ve doğal olarak davranış değişebilir. Düşüncede ve çevresel yapıdaki değişme, davranışı da değiştirir (Haggbloom, 2002 : 146)

Kişilik, kişiliğin gelişimi ve değişimini ele alan Sosyal Öğrenme Kuramı, bireyin karşısına çıkan çeşitli davranış olasılıkları karşısında yaptıkları seçimler konusunu ele almaktadır (Weiner, 1992). Albert Bandura ve Richard H. Walters “Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi” (1963) adlı yapıtlarında, geleneksel öğrenme kuramlarının gözleme dayalı öğrenmeyi reddettikleri için yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Birey, diğerlerinin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözler, sonra da gözlediği bu davranışları taklit eder. Bireysel deneyimler ve pratik, bazı davranış türleri için geçerli olsa da öğrenmelerimizin önemli bir bölümünü oluşturan sosyal davranışlarımız için bu kural yetersizdir. Özellikle, kişilik farklılaşmalarının

temelinde kalıtsal özellikler bulunduğu öngörülse de farklılaşmayı sağlayan bireylerin sosyal öğrenmeleridir (Akyıldız, 1994 : 99).

Rotter'in ortaya koyduğu Sosyal Öğrenme Kuramının temelini; kişiliğin temel boyutlarının öğrenme ile kazanıldığı, ödül ve cezaların bireyin davranışlarını şekillendirdiği görüşü oluşturmaktadır. Bireyin gösterdiği davranışlar sonucunda aldığı ödül ve cezalar, onun ileride göstereceği davranışlarının sonuçları ile ilgili bazı beklentiler geliştirmesine neden olmaktadır. Bireyin herhangi bir durumda bir davranışı göstermesi, bu davranışı o durum içerisinde belirli bir pekiştirecin izleyeceği beklentisine bağlıdır. Ayrıca bu beklentinin gerçekleşmesi nesnel bir durum değil tamamen bireye özgüdür. Çünkü bireyler benzer pekiştireçleri farklı şekilde algılayıp farklı tepki gösterebilirler. Bireyin gösterdiği tepkiler, başına gelen olayların kendi gösterdiği davranışlar sonucunda mı yoksa şans, kader, talih ya da başka güçlerden kaynaklandığına inanma şekline bağlıdır (Rotter, 1972 : 346).

Kontrol Odağı kavramı Rotter'in (1954) geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramından kaynaklanmaktadır. Bu kuram çağdaş psikolojide iki önemli kuramsal yaklaşım olan Davranışçı kuram ile Bilişsel kuramı bağdaştırmaya çalışan bir kuramdır ve kontrol odağı olarak bilinen kişilik özelliğiyle ilgili olarak, insanlar, belli bir zaman kesitinde iki gruba ayrılabilirler: 1) çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inananlar; 2) daha çok, çevrenin denetiminde olduklarına inananlar (Smith ve İnkeles 1966, akt: Dönmez 1984). Bunlardan birinci gruba içten denetimliler, ikinci gruba da dıştan denetimliler adı verilmektedir. Konu ile ilgili diğer bazı yazarlara göre ise bazı insanlar iyi ya da kötü kendilerine olanların nedeninin yine kendileri ya da kendi davranışları olduğuna, diğer bazıları ise ödül ve cezalar biçiminde kendilerine olanların nedeninin şans, talih, kader, kısmet, ya da güçlü başkaları gibi kendi dışlarındaki güçler olduğuna inanmak eğilimindedirler. İlk gruba girenler kendilerine olanları denetleyen gücün kendi dışlarında odaklandığına inanmak eğilimindedirler (Rotter vd, 1966 : 275, Dönmez 1984 : 152). Kısaca Rotter denetim odağını kendi içlerinde (davranış, yetenek ve becerilerinde) algılayan bireylere içten denetimliler, kendi dışlarında (şans, talih, kader, vb.) algılayanlara da dıştan denetimliler adını vermektedir (Dönmez, 1984 : 152).

Sosyal Öğrenme Kuramı ise; klasik ve operant koşullanma ile gözlemsel öğrenme ya da taklidin kombinasyonundan oluşmuştur (Akyıldız, 1994 : 99). Dönmez (1984), ödül ve cezaya bağlı olarak koşullanmayı şu şekilde açıklamıştır.

Sosyal öğrenme kuramına göre, bir ödül kendisinden hemen önceki davranışı gelecekte de izleyeceği yolundaki beklentiyi güçlendirir ve böylece de izlediği davranışın benzer koşullarda yinelenmesi olasılığını artırır. Böyle bir davranış; ödül ardışıklığı beklentisi bir kez geliştikten sonra, davranışın ödüksüz kalması bu beklentiyi zayıflatacak ya da tümüyle silinmesine yol açacaktır. Ancak, ödül ve cezaların davranışları, sırasıyla, pekiştirici ya da zayıflatıcı etkileri kişinin davranışıyla, onu izleyen ödül ya da ceza arasında bir nedensellik ilişkisi algılayıp algılamadığına da bağlıdır. Eğer böyle bir ilişki algılanıyorsa, davranışın diğer belirleyicileri aynı kalmak koşulu ile, ödüller izledikleri davranışın yinelenme olasılığını, böyle bir ilişkinin algılanmadığı durumlarda olduğundan daha fazla arttıracaktır. Öyleyse şöyle bir yordama yapılabilir; bir ödül izleyeceği davranıştan bağımsız olarak algılanırsa, o davranışı gelecekte de izleyeceğine ilişkin beklentiyi, izlediği davranışın ürünü olarak algılandığı durumdaki kadar yükseltmeyecektir. Bunun tersi de doğrudur; ödülün davranışı izlememesi durumunda, bu ikisi arasında bir nedensellik ilişkisinin kurulmamış olması, söz konusu beklentiyi, böyle bir ilişkinin kurulmuş olduğu durumdaki kadar zayıflatmayacaktır. Kısacası ödül ve cezalarla, geçmişteki deneyimlerine bağlı olarak, bireyler yaşadıkları olumlu ve olumsuz olayların sorumluluğunu kendi davranışlarına yükleme eğiliminin gücü açısından ayrılık gösterecektir (Dönmez, 1983 : 43). Bu ayrılık daha önce de belirtildiği gibi kişi kendi davranışının sorumluluğunu üstlenip, davranışları ile olası sonuçları arasında ilişki kurabiliyorsa içsel yükleme; eğer davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu kendinde aramıyorsa şans, kader, başka güçler olarak görüyorsa dışsal yükleme içerisinde.

Kontrol odağı kavramının davranışçı ve bilişsel kuramı bağdaştırması; zihinsel bir değerlendirmeye dayalı olmasına rağmen, bu zihinsel değerlendirmenin pekiştirmeye ihtiyacı olduğuna dayandırılabilir. Bu oluşumun basit bir şekilde olmadığı ve bazı faktörlere dayandığı bilinmektedir. Davranışın oluşumunu etkileyen bazı faktörler şu şekilde incelenebilir.

1.2.3. Davranışın Oluşumunu Etkileyen Faktörler

Davranışlarımızın, diğerlerinin davranışlarına yönelik gözlemlerimizden ve gözlediğimiz davranışın sonuçlarından etkilendiği bir gerçektir. Bu tür öğrenme bize zaman tasarrufu sağlar. Modelin davranışlarını gözlerken, sadece onun davranış formuna ilişkin bilgi edinmeyiz, davranışının sonuçlarına ilişkin de bilgi ediniriz. Ancak, gözleyerek öğrendiğimiz her davranışı sergilemek söz konusu değildir. Eğer modelin davranışı ödül getiriyorsa, onu taklit etmemiz daha olasıdır (Akyıldız, 1994 :100). Kazandığımız davranışlar, nesnelliği karşılama durumuna bakılmaksızın, işlevselliklerine ve pekiştirilme düzeylerine göre kişiliğimizi oluşturur.

Rotter kişiliğin oluşumunda kritik dönem açıklamasını kabul etmez, değişim ve oluşumun devam ettiğini söyler. İnsanlar amaçlarına yönelmiş ve iyimserdirler. Cezadan kaçınmaktan çok pekiştireçlerini en yüksek düzeyde çıkartma çabası içindedirler. Rotter bu kuramı dört kavramla açıklar. (Haggbloom, 2002 : 143).

- 1-Potansiyel davranış
- 2-Beklenti
- 3-Pekiştiricinin değeri
- 4- Psikolojik durum

Potansiyel davranış: Bireyin belirli bir durumda hangi davranışı sergileyeceği davranış ihtimalidir. Birey belirli bir durumda pek çok davranışla ilişkilidir. Her davranışın potansiyel bir davranış değeri vardır. Birey bunlardan hangisini sergilemiş ise onun potansiyel davranış değeri en yüksektir (Haggbloom, 2002 : 145).

Beklenti: Sergilenecek bir davranışın belirli bir çıktı ya da pekiştirece neden olacağı olasılığıdır. Ne kadar olasılıkla o davranış çıktıyı sağlayacaktır? Yüksek ya da güçlü beklenti, bireyin o davranışın istenilen çıktıya neden olacağından emin olduğunu gösterir. Eğer çıktı ya da pekiştireç arzu edilir nitelikte ise beklenti en üst noktadadır. Geçmişte o davranış pekiştirilmiş ise yani istenilir çıktıyı vermiş ise bireyin beklentisi yükselir.

Beklenti irrasyonel de olabilir. Davranış ile beklenen çıktı arasında doğrudan ilişki de olmayabilir.

Pekiştiricinin değeri: Bizim sergilediğimiz davranışın çıktısıdır. Pekiştirici değer, davranışın sonucunun arzulanırlık derecesidir. Olmasını istediğimiz şeyin çekiciliğidir. Çünkü olmasını istemediğimiz şeylerden sakınırız.

Bireyin yaşantısına (deneyimlerine) ve kişilik özelliğine (inanç ve değerler) bağlı olarak aynı olaylar bireylerde farklı beklenti ve pekiştirici değer yaratacaktır. Örneğin çoğu çocuk için ana babalarının cezalandırması uzaklaşma davranışına neden olurken, ilgi bekleyen çocuklar için pozitif pekiştirici olabilir.

En az pozitif değere sahip pekiştireç en düşük amaç olarak tanımlanır. Bu düzeyi yukarıya çıkarmak isteyen birey sergilediği davranışta daha başarılı olmak isteyecektir. Potansiyel davranış, beklenti ve pekiştirici değer bir fonksiyonudur.

Aşağıdaki formülasyon bu ilişkiyi ifade etmektedir.

$$BP = f (E \&RV)$$

Psikolojik durum: Davranışı tahmin etmekte doğrudan bir işaret değildir. Çünkü insanlar aynı durumu farklı biçimde yorumlarlar. Çevresel yapının uyarıcı objektif olarak sunması ile bireyin subjektif yorumlaması uyarana bir anlam verir ve bireyin nasıl davranacağını belirler.

“Özel Duruma Karşı Genellik İlkesi” kişilik kuramının temel karşıtlığıdır. Genel yapı oluşturmak geniş ve soyuttur. Özel yapı ise dar ve somuttur. Genel yapıyı ölçmek zor, sahip olunan bilgi yetersiz ve doğru karar verme olasılığı düşüktür. Özel durum tersi olsa da geçerliliği sınırlıdır. Örneğin birisinin insanlara düşmanca duygular beslediğini biliyorsunuz ve bu kararınız doğrudur. Ama özel bir kişiye nasıl davranacağını kestiremezsiniz. Zihinsel değerlendirmesi ya da çevresel yapılar onun düşmanca davranışını engelleyebilir (Haggbloom, 2002 : 146).

1.2.4. Kontrol (Denetim) Odağı İnancı

Kontrol odağı, bireyin kendisini etkileyen iyi ya da kötü olan olayları, kendi yeteneklerine, kendi özelliklerine, şansa, kadere ya da güçlü olan başka kaynaklara bağlama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Cezalar veya elde edilen ödüllerin kaynaklandığı yere Rotter (1966), kontrol odağı adını vermiştir.

Kontrol odağı, insanların kendi geleceğine yön verebileceğine inanıp inanmamaları olarak tanımlanabilen genelleştirilmiş bir beklentidir. Bu bakımdan bireyin yaşamına ilişkin davranışlarında kritik bir öneme sahiptir (Yeşilyaprak, 1998 : 18).

Denetim odağı ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı Strickland (1989) ise denetim odağı kavramını yine beklentiye dayandırarak; içsel beklentili olan bireylerin kendi davranışları ile başlarına gelecekler arasında nedensellik bağı kurabildiklerini, dışsal beklentili olanların ise olayları kendi denetimlerinin dışından gelen olaylar olarak algıladıklarını belirtmiştir.

Denetim odağı algısı nedensellik belirtme ve sorumluluk yükleme ile ilgili görülmektedir. İçten denetimliler yaptıkları işin beceriye dayalı yönlerini vurgulayarak, başarılarını kendi davranışlarına bağlamaktadırlar. Dıştan denetimlilerse şansı ya da koşulları davranışın sonucunun özellikle de başarısızlığın sebebi olarak algılamaktadırlar. İçten denetimliler çalışmalar sırasındaki dikkat dağıtıcı uyaranları suçlamaya dıştan denetimlilerden daha az, kazaların nedenini bireysel sorumlulukta aramaya ise daha çok eğilimli görülmektedirler (Dönmez, 1986 : 262).

Bir başka deyişle Rotter'e göre denetim odağı, pekiştirecin kontrolü için genellenmiş beklenti anlamı taşır. Kişinin yaşamında pekiştirilmiş ya da değil, tüm durumlar için onun davranışını belirleyen genelleme anlamı taşır. Bu genelleme aşırı içten aşırı dışa kadar devam eder (Haggbloom, 2002 : 149). Genellemenin bağlandığı pekiştirecinin kaynaklandığı odak noktasına göre kontrol odağı kavramını ikiye ayıran Rotter'in içsel kontrol, dışsal kontrol odağını Haggbloom (2002), aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

İçsel kontrol inancı: Güçlü içsel kontrol inancı bir davranış pekiştirilmiş ya da değil bireyin tümüyle davranışın sorumluluğunu üstlenmesi demektir. Başarı ya da başarısızlık onun çabasının ürünüdür.

Dışsal kontrol inancında ise yaşamı bireyin kendisi değil şans, kader ya da güçlü olan diğerleri belirlemektedir. Kendi çabasının belirleyici bir etkiye sahip olmadığına inanır. Aldığı pekiştireç miktarı da bu kaynakların ürünüdür. Rotter, içsel- dışsal

eğilimin davranışın tahmini için değil, davranışın genel açıklaması için kullanılabileceğine dikkat çeker.

İlgili yazar ve araştırmacılara göre bu iki gruba giren bireyler bazı özellikler bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Örneğin, Dönmez (1984)'e göre içten denetimliler, dıştan denetimlilerle karşılaştırıldığında;

1.Amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler.

2.Çevrelerinde değişiklik yapmaya, toplumsal etkinliklere katılmaya, başkalarına yardım etmeye daha yatkındırlar.

3.Daha yaratıcıdırlar.

4.Kişilerarası ilişkilerde daha rahat ve başarılıdırlar.

5.Kendi çevrelerini ve geleceklerini etkileyebileceklerine daha fazla güvendiklerinden, akademik açıdan daha başarılıdırlar.

6.Amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olabilecek çevresel uyaran ve ipuçlarını daha iyi değerlendirebilmektedirler.

Denetim odağı kavramının ortaya atılışının üzerinden sayısız araştırmalara konu olduğu ve çok sayıda kişilik değişkeni ya da davranışla ilişkisinden ortaya çıkan sonuçlara göre yine; akademik başarı ile iç denetim odağına inanç arasında, zeka düzeyi de kontrol edildiğinde pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca iç denetime inananlar yaşadıkları tecrübelerden ileride daha iyi yararlanabilmekte, güç kararlar karşısında daha uzun süreye gereksinim duyabilmekte, doyumlarının geciktirilmesine daha çok tolerans gösterebilmektedirler (Stricland,1989 : 5, Dağ,1991 : 12).

Diğer bir deyişle sosyal öğrenmelerimize dayalı olarak, denetim odağı, kişinin bir takım yaşantıları sonucu, genel olarak, davranış ve çabalarının başarılı ya da başarısız olacağı yolunda geliştirdiği genel bir beklenti ile ilgilidir. Bu nedenle davranış, yalnızca denetim odağına bakılarak yordanamaz (Dönmez, 1983 : 43). Bununla ilgili olarak örneğin;

Rotter zihinsel bozuklukları hastalık olarak tanımlamaz. Psikolojik problemler hatalı ya da yetersiz öğrenmelerin ürünüdür. Patolojik semptomlar öğrenilmiştir. Tedavi de o nedenle öğrenme durumu olmalı ve uygun davranışlar ile uygun zihinsel

değerlendirme öğretilmelidir. Terapist – danışan; öğretmen – öğrenci ilişkisi gibidir. Çoğu uygulama zaten böyledir ve tartışmalar anlamsızdır (Haggbloom, 2002 : 149).

Yanlış öğrenme gibi beklenti, irrasyonel olursa patolojiye yol açar. Birey düşük beklenti içindeyse, o davranışın pekiştirileceğine de inanmaz. Sonuçta o davranış için yeterli- uygun çabayı da göstermez. Eğer birey başarı için çaba harcamaz ise, olasılıkla başarısız olacaktır. Başarısız olursa da düşük beklenti içinde olmasını sürdürecektir. Danışman onun beklentisiyle ilgili irrasyoneliteni danışana gösterip içgörü geliştirmesine yardımcı olabilir. Başarısızlık korkusunun olmadığı davranışları denemesine olanak hazırlayarak yardımcı olabilir. Özet olarak sosyal öğrenme terapisti, danışanın pekiştirme için beklentisini yükseltmeye çalışır. Pekiştirecin değeri problemlili ise patolojiye neden olabilir. Eğer birey gerçek dışı kazanılması olanaksız amaçlar edinmiş ise olasılıkla sık başarısızlık ve doğal sonuç kaçınma davranışı geliştirecektir (Haggbloom, 2002 : 152).

Eğer birey bir davranışı gerçekleştirirken, bir problemin çözümünde uygun olan davranışı sergilemeyip nesnel davranış göstermiyorsa, bu bireyin yanlış öğrenmelerinin sonucu olarak yanlış beklenti içerisine girmesini pekiştiriciyi kendi davranışının sorumluluğunun dışında aramasına yol açabilir.

Diğer yandan bireyler için diğer istenilen bir nitelik ise, davranışının sorumluluğunu üstlenme aşamasında öğrenme sürecinde nasıl öğrendiğini, en iyi hangi yolla öğrendiğini bilerek buna göre istenilen niteliği kazanmasıdır. İstenilen niteliğin kazanılması bireyin hem başarısını, hem kişilik özelliğini hem de diğer insanlarla iletişiminin sağlıklı ya da çatışma içerisinde olmasını belirler.

Bu durumda bireylerin eğitim hayatı boyunca başarı ya da başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenmeleri; bunu şansa, kadere, kendi dışındaki bir otoriteye bağlamadan kendi başarılarını kendilerinin yakalayabileceklerinin farkında olmaları gerekir.

Davranışı yorumlamak sosyal öğrenmeden başka kuramlara da dayandırılmaktadır. Yükleme ve nedensel yükleme buna açıklık getirecek diğer açıklamalardır.

1.2.5 Yükleme Kuramları

1.2.5.1. Yükleme

İnsan zihninin nasıl çalıştığı, nerede, ne zaman, nasıl davrandığımız, insan davranışlarını çözümlmek yüz yıllar boyunca birçok bilimin konusu içerisine girmiştir. Lazarus(1993)'a göre nihai anlamda psikoloji, felsefeden bir disiplin olarak doğmuştur. Başlangıçta zihinsel değerlendirmenin rolü ile düşünce ve nedensellik anlamında meşgul olunmuştur. Aristo'nun öfke tanımında inanç ve motivasyon ilişkilendirilmiş; ilk olarak Aristo, duygunun zihinsel teorisini sağlamıştır, Descartes için ise "Düşünüyorum öyleyse varım" zihinsel değerlendirme için temel bir kanıttı. Edebiyatta da modern zihinsel psikolojinin keşfettiği pek çok yön yüzyıllarca var olmuştur. Örneğin Shakespeare Hamlet eserinde de iyi ya da kötü diye birşey yoktur, sadece düşünceler onu öyle yapar demiştir (Cassidy, 1999 : 167).

İnsanların diğer insanlar hakkında nasıl yargıda bulunduğu karmaşık bir durumdur. Birilerini iyi tanımasak bile, onlar hakkında birçok bilgiye sahibizdir. Onların değişik zamanlarda ne söylediklerini, nasıl davrandıklarını ve olaylara nasıl baktıklarını biliriz. Birey olarak da farklı kişiler gerçekleri başkalarından farklı olarak yorumlamakta, birbirlerinden farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar. İnsanlar başkaları hakkında benzer temel bilgileri elde ettikten sonra yargılara ulaşır, sonra da bu bilgileri ayıklayarak depolarlar (Baron,1989 : 65).

İnsanlar kendi davranışlarının doğru nedenlerini açıklamada yetersiz kalırlar ve çevremizdeki insanların gözlemleri de yeterli olmayabilir. Çünkü aynı anda birkaç belirleyici bir insanın davranışını etkileyebilir. Daha fazlası, birçok olayda insanlar kendi düşüncelerinin farkında değildirler. Bunun anlamı insanların kendi davranışları hakkındaki açıklamaları başka gözlemleyicilerden daha doğru olmayabilir (Baron vd, 1989 : 55).

Elbette ki bu fikir, tümüyle insanların kendi eylemlerini hiçbir zaman açıklayamaz anlamında değildir. İnsanların kendi davranışlarının nedenlerini doğru biçimde tanımlayıp tanımlamadıkları bir soru olarak ortaya çıkar. İnsan yapmakta olduğu şey hakkında bilgiye sahip midir? Doğal olarak insan ne yapıyorsa onu bilir diyebiliriz. Bir insanın davranışının nedenlerini farklı düzeylerde tanımlamış olabiliriz.

Örneğin kitap mı okuyor, bir teoriyi mi analiz ediyor. Önemli olan kişinin, ne yapıyor olduğunu bilip bilmemek değil, nasıl ve hangi yolla bilmiş olmasıdır. Eylemi tanımlamak, birinin davranışını yorumlamak ve adlandırmaktır (Baron vd, 1989, s:55).

Ayrıca, aşırı bilgi yüklemesi zihinsel değerlendirmeyi pek çok açıdan etkiler. Bilgi edinmeye kapalı olmak o kadar yaygın ve geneldir ki çoğu sosyal psikologlar insan zihninin sosyal hayattaki olayları anlamakta en kolay yolları araştırdığını düşünür. Bu bakış açısı bireyi zihinsel olarak bilgiye kapalı olarak tanımlar (Baron vd, 1989 : 56). İnsanlar genel bir kural olarak zorunlu oldukları kadar az düşünürler ve kesin fikir ve inançlara sahiptirler ve onları bırakmakta da gönülsüzdürler (Baron vd, 1989 : 56).

Vallacher ve Wegner insanların kendi eylemlerini tanımlamasının yollarının onların dürtülerine ve o anki durumlarına bağlı olduğunu söylemiştir. Örneğin suçlular kendi eylemlerini mekanik kavramlarla düşünme eğilimindedirler. Bir hırsız hırsızlığın hoş olmayan sonuçlarını düşünmekten kaçınarak hırsızlığı pencereye tırmanmak ya da para bulmak olarak düşünme eğilimindedir. Hukuksal açıdan düşünen kimse ise aynı davranışı; soyut kavramlarla, kişinin dürüst olmayan yollarla zenginliğine saldırı, dürüst olmayan bir davranış olarak düşünür (Baron vd, 1989 : 56).

Zihinsel değerlendirme, yükleme kuramından elde edilen bulguları içerir ve insanlara sosyal hayatı yorumlamadaki çeşitli durumlarda içgörü sağlar. Zihinsel değerlendirme zihinsel psikolojiden bazı fikirleri ödünç almıştır ve sosyal psikolojinin sorunlarına uygulamıştır. Genellikle, “Zihinsel değerlendirme” alanı, insanların nasıl yorumladığını, analiz ettiğini, hatırladığını ve sosyal dünya hakkında bilgileri nasıl kullandığını açıklamaktadır (Baron vd, 1989 : 56). Zihinsel değerlendirme, insanların sosyal dünyayı algılamak veya yükleme yaparken kullandığımız bilgi elde etme yollarının zihinsel açıdan nasıl işlediğini gösterir.

İnsanları algılama, sık sık, onların iç durumlarına ilişkin çıkarımları gerektirir. Bir kişiyi düşünürken; güdüler, kişilik, heyecanlar ve tutumlarla ilgileniriz. Böylesi çıkarımları sınırlı bir bilgiye dayalı olarak yapmak zorundayızdır, çünkü yalnızca yüz ifadeleri, mimikler, geçmiş davranışlardan anımsadıklarımız, kişinin kendi iç durumu hakkında söyledikleri ve benzeri dış işaret ve ipuçlarına ulaşabiliriz. Kişinin iç durumuna ilişkin doğrudan bilgimiz yoktur; yalnızca dış ipuçlarına dayalı bilgilere sahibizdir (Freedman, 1993 : 128).

Bir şeylerin niçin olduğunu insanların niçin öyle yaptığını bilme isteği, birşeyleri onlara gördüğü gibi yapmak insan olmanın temel bir parçasıdır. Biz sınavda niçin iyi ya da kötü yaptığımızı, birisinin bir yere bizi niçin davet edip etmediği gibi soruları sıklıkla kendimize sorarız. Diğer insanların birşeyleri niçin yaptığını merak ederiz. Yükleme kuramı bu niçin sorusunun bilimsel bir çalışmasıdır. Yükleme kuramcıları genellikle insanların bir bilim adamı gibi davrandığını, sürekli olarak başkalarının duygularını hissetmeyi denediğini ve onların yaptığı yolla birşeylerin niçin olduğu hakkında teoriler oluşturduklarını söylerler (Perlman vd, 1983 : 127).

1.2.5.2. Nedensel Yükleme

Nedensel yükleme ise niçin sorularına cevaptır. Nedensel yükleme bizim dünyamızda karşı karşıya geldiğimiz gördüğümüz, duyduğumuz, dokunduğumuz tüm uyarıcılar arasında bir arabulucu olarak görev yapar ve bu uyarıcılara bu şekilde tepkide bulunuruz. Bu tepkiler eylemlerimiz kadar duygularımızı ve düşüncelerimizi içerir. Bu yüzden bizim etrafımızdaki olaylara doğrudan tepkide bulunamayız. Anlamlandırır ve yorumladıktan sonra tepkide bulunuruz (Perlman vd, 1983 : 127).

Yükleme kuramıyla ilgili araştırmalar sosyal psikolojinin birçok alanında 1970'lerde başlamıştır ve bu çalışmaların bir sonucu olarak insanların farklı durumlarda farklı davranmalarının nedenlerini anlayabildikleri, yüklemede bulunurken bazı bilgileri kullandıkları ve sonuç olarak farklı yüklemelere ulaştıkları anlaşılmıştır. Ayrıca yükleme kuramlarıyla insanların zihinsel yapılarının, nedensel yükleme açısından nasıl çalıştığı da anlaşılmıştır (Perlman vd, 1983 : 127).

Nedensel yükleme bireyin dünyayı nasıl gördüğünün algıladığının bir yansımasıdır. Bu durum da onların davranışlarını, başarılarını, başarısızlıklarını yani kendi başlarına gelenleri kestirerek belirlemektedir.

Başkalarının hisleri ya da duygusal tonu hakkındaki bilgiye sahip olup o kişi için tahminde bulunabiliriz fakat yeterli olamayabilir çünkü bu genellikle tüm görüntünün bir parçasıdır. Bizler genellikle başkalarının sabit olan özellikleri hakkındaki şeyleri bilmek isteriz. Bu sabit özellikler durumdan duruma değişmeden insanlarla gelen özelliklerdir yani aslında biz onların davranışlarının arkasındaki nedenlerini, onların belirli durumlar altında belirli yönlerde niçin bu eylemlere sahip olduğunu bilmek

isteriz. Bu süreç boyunca bizim kazanmaya çalıştığımız bilgiler, yükleme olarak bilinir ve onlarca yıl boyunca sosyal psikologlar bu konuya büyük bir ilgi göstermişlerdir çünkü yükleme anlaşılması güç ve karmaşıktır. Yüklemenin nasıl yapıldığına ilişkin Heider'in kuramı, Jones ve Kelly'nin kuramı gibi birkaç kuram geliştirilmiştir (Baron vd, 1989 : 35).

1.2.6. Heider'in Sağduyu Psikolojisi

Olgusal nedensellik ile ilgilenen Heider (1958), günlük yaşamda insanların neyin, neye neden olduğuna, nasıl karar verdikleriyle ilgilenmiş ve insanların iki temel güdüyle hareket ettiklerini bunlardan ilki; çevremizdeki dünyaya ilişkin tutarlı, parçaları birbirine uyan bir görüş oluşturma, ikincisi çevremizi kontrol etme güdüsüdür. Bu güdüleri doyurmanın gerekliliği, çevremizdeki insanların nasıl davranacaklarını kestirebilme böylece de çevremiz üzerinde doyurucu bir denetim kurabilmektir. Bu sağduyu psikolojisinin anahtar ögesi, başkalarının davranışları altında hangi kararlı eğilimlerin yattığını kimlikle bilme yeteneğidir. Bunu yaparken başka insanların içsel eğilimlerine ilişkin yargıda bulunuruz (Freedman, 1993 : 129)

Nedensellik algılamalarının çoğunda temel sorun, belirli bir davranış, eylem ya da olayın içsel durumlara yani, kişisel özelliklere ya da dış güçlere yüklenmesi sorunudur. Bir kişi genellikle, ya bazı kişisel özellik ve eğilimleri nedeniyle ya da bazı dışsal güçler nedeniyle davranıyor olarak algılanır (Freedman, 1993 : 129).

Böylece, temel sorun dışsal bir yüklenmenin mi, yoksa içsel bir yüklenmenin mi yapılacağıdır. Dışsal yüklemelerde, nedensel sorumluluk, bireyin dışında; onu saran genel çevre, etkileşmekte olduğu özgül kişi, üzerinde bulunan rol kısıtlamaları, davranışları için ödül teklifleri ya da ceza tehditleri, şans, üzerinde çalıştığı işin özgül doğası v.b herşeye yüklenir. İçsel nedenler arasında kişilik özellikleri, güdüler, heyecanlar, tutumlar, huylar, yetenekler, çabalar ya da kişinin kendisiyle birlikte taşıdığı başka şeyler olabilir. Böylece **Heider** sürekli olarak kendimize diğer bir kişinin davranışının altında yatan nedenleri sorduğumuzu ve bu soruyu, davranışa, bireyin içinde ya da dışında bir neden bularak yanıtlamaya çalıştığımızı varsaymaktadır (Freedman, 1993 : 130)

Nedensellik algılamasının içsel- dışsal boyutunun dışında Weiner buna nedenin kararlılık- kararsızlık boyutunu eklemiştir. Buna göre, neden; kişinin yada nesnenin içsel özelliklerinin kalıcı bir niteliği midir yoksa değil midir? Ona göre insanlar bir işteki başarı ya da başarısızlıklarını; yetenek, çaba gibi içsel nedenlere veya şans, işin zorluğu gibi dışsal nedenlere yüklerler. Bu başarı ya da başarısızlık dört nedenden birine ya da daha fazlasına bağlanarak aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi içsel- dışsal, kararlı – kararsız boyutlarında daha iyi gözlenebilir (Freedman,1993 : 131).

Tablo 1.1

Kararlılık	İçsel	Dışsal
Kararlı	Yetenek	İşin güçlüğü
Kararsız	Çaba	Şans

Kaynak. Weiner, 1974 : 6 (Yalın başarı için Weiner'in tipleştirme tablosu)

Sonuç olarak tabloya göre insanlar bir işi yaparken içsel yükleme yaparak yeteneklerine ve çabalarına güvenip başarıları için kararlılık gösterebilirler, ya da yetenek ve çabalarının yetersiz olacağını düşünerek başarı göstermede kararsız olabilirler. Farklı şekillerde bireylerin iç- dış kontrol odağı ile kararlılık durumları arasında kombinasyonlar oluşturulabilir.

1.2.7. Öğrenme Stilleri Tanımı ve Kapsamı

1.2.7.1. Öğrenme Stillerinin Zihinsel, Duyusal, Fizyolojik Yönü

Öğrenme stillerinin daha iyi anlaşılabilmesi için onun zihinsel, duygusal ve fizyolojik yönlerini ayırmak gerektiğini söyleyen Cornett (1983), bu yönleri şöyle açıklamıştır.

Zihinsel yönü; kodlama, deşifre etme, yerleştirme, hatırlama süreçlerini içerir. Bilgiyi bu şekilde işlerken biz rastlantısal, sıralı, somut ya da soyut olarak mı yaparız, bu zıt eğilimlerden hangisini daha sıklıkla kullanırız? Bireyin bu zıt eğilimlerden bazılarını tercih etmeleri doğaldır. İnsanın zihinsel faaliyetleri beyin yarım kürelerinin sağ ya da sol bölümünün işleyişinin sonucudur ya da ikisinin koordinasyonunun sonucudur. Beyin yarım kürelerinin koordineli çalışmasını corpus collosun sağlar. Bu nedenle birey bir problemin çözümüne rastlantısal olarak başlıyorsa(sağ küre), fakat

problemin çözümü sistematik zihinsel işlemi gerektiriyorsa (sol küre), birey bir yaklaşımdan diğerine dönüş yapar.

Eğer bireyin zihinsel yönelimi sürekli ekstremde ise, problemler için güçlü ön eğilim geliştirmiş ise, daha fazla öğrenme yardımı alması zorunlu hale gelir. Yönelimin sağlanabilmesi zihinsel probleme, göreve ve bireyin özelliklerine bağlı olacaktır. Örneğin böylesi durumlarda öğretmen daha fazla ön açıklama ihtiyacı duyar, daha fazla soru sorup dışsal yönlendirme yapar veya daha fazla çeşitli materyal kullanır.

Duygusal yönü; duygusal ve tanımlayıcı kişilik özellikleriyle ilgilidir. Motivasyon, dikkat, kontrol odağı, ilgi, risk almada gönüllülük, dayanıklılık sorumluluk ve sosyallik.

Öğrenme stiline bu yönlerini bilmek eğitimciler için ödül ve dışsal pekiştiricilerin bazı öğrenenler için olumlu etkisi olurken bazıları için olumsuz etkisi olduğunu anlamalarına olanak verir. Bazı öğrenenler için en güçlü pekiştirici problemin çözümünü yaptığı zaman alırlar.

Fizyolojik yönü; duyum algılaması (görsel,dokunsal, tat, koku), çevresel özellikler (gürültü düzeyi ışık, ısı, oda düzenlemesi..), ihtiyaçları ve öğrenme için en uygun zemini içerir.

Bireyin giyinme, araba kullanma, yüzme vb. gibi birçok konuda bir stili olduğu gibi öğrenmede de belli bir stili vardır. Örneğin bazıları sessiz bir ortamda, yalnız başına, yazarak çalışmayı tercih ederken; bazıları grupla, müzik dinleyerek çalışmayı tercih edebilirler. Bu ve benzeri tercihler onların öğrenme stillerini gösterir (Erden, 2006).

Aşkar (2004) yapılan araştırmaların, bireyin kendisine iletilen bilgiyi kendi ilgi, yetenek, deneyim, bilgi, ve düşüncelerine göre karşılıklı iletişim halinde kendine özgü bir şekilde oluşturduğu konusunda bulguların olduğunu ileri sürmektedir. Bu da bireysel özelliklerin hatta kişilik özelliklerinin de öğrenmede farklılıklar oluşturabileceğinin üzerinde durulmasına sebep olmuştur.

Eğitimciler stilin farklı alanlarda tanımlanmasına sık sık rastlandığını, sınıflama ve tanımlamaların son zamanlarda çok fazla yapıldığı görüşündedirler. Hatta bir öğrenme stili ölçeğinin 300'den fazla yargıya sahip olduğu söylenmektedir (Cornett, 1983 : 10).

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. O yıldan beri üzerinde çalışılıp, araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı insanların birbirlerinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya atmaktır (Boydak,2005 : 12).

Dunn ve Dunn (1983), öğrenme stilini her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bir bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devan eden bir yol olarak tanımlamıştır. Kenneth ve Rita Dunn öğrenme stiline çevresel yönüne önemle ilgi göstermişlerdir (Cornett,1983 : 48).

Dunn ve Dunn'a göre, her kişi bir parmak izi gibi kendi öğrenme stiline sahiptir (Ülgen, 1995 : 38). Keefe ise öğrenme stilini bireylerin öğrenme durumlarını nasıl algıladıklarına, onlarla nasıl iletişime girdiklerine ve nasıl tepkide bulduklarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikleri olarak tanımlamıştır (Ekici,2003 : 11).

Yine öğrenme sürecini temel alarak öğrenme stili ile ilgili bir model geliştiren İngiliz araştırmacılar Honey ve Mumford, öğrenme stilini bireyin öğrenme etkinliklerindeki tercihleri ile ilgili olarak açıklamışlardır. Onlara göre öğrenme stili, öğrenmeye bireysel yaklaşımdır. Honey ve Mumford, öğrenenin özelliklerini öğrenme tercihleri açısından dört grupta toplamışlardır. Bunlar eylemci, düşünen, kuramcı ve yaratıcı olarak sıralanmaktadır. Honey ve Mumford'a göre, kimi öğrenciler, bu öğrenme eğilimlerinden tek birine eğilim göstermezken, kimi öğrenciler bunlardan birine ya da birkaçına yönelik güçlü eğilim gösterebilirler (Ülgen,1995 : 38).

Walter, Barbe ve Raymond Swissing öğrenme stiline algısal elemanlarının anlaşılmasına katkıda bulunmuşlardır. Örneğin bir düz anlatım dersinde görsel materyal kullanımı dinlemenin yapısal dayanıklılık kazanmasına yardımcı olduğunu söylemişlerdir (Cornett, 1983 : 52).

Cornett'e göre (1983), öğrenme stili birbirine uygun davranış kalıpları olarak tanımlanabilir fakat bu kalıplar bireyden bireye değişir. İnsanlar öğrenirken kişiden kişiye farklılık gösteren öğrenme stillerini kullanırlar fakat hedeflerine göre öğrenme

stillerini değiştirirler ve bu şekilde öğretimde kullanmış olurlar. Bundan başka stiller genellikle öğrenme davranışına yön veren modellerdir.

1.2.8. Öğrenme Stilinin Sınıflandırılması

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalardan her birisi bir sonraki öğrenme stiline kaynaklık etmiştir. Her biri bireylerin öğrenmelerini farklı nedenlere bağlamıştır. Literatürde kimisi bilişsel etkenleri, kimisi hem bilişsel hem duygusal etkenleri, kimisi ise duygusal ve çevresel etkenleri temel nokta edinmiştir. Ortaya atılan bu farklı görüşler ve modellerden öğrenme stillerine öncülük eden bazı modeller ve yaklaşımlar şu biçimde incelenebilir.

1.2.8.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili

Uluslar arası yapılan birçok çalışmada 2008 yılı itibariyle en yoğun çalışılan öğrenme stili kuramcısı Rita Dunn'dır. Dunn (1993), öğrenme stilini bireylerin bilgiye yönelme, işleme, içselleştirme ve saklama yolu olarak öğrenme stilini tanımlarken, bu süreçlerin niteliğini etkileyen kaynakları da (Dunn vd, 2008 : 15) öğrencilerin öğrenme sırasındaki uyaranlar olarak sınıflamıştır.

Çevresel Uyaranlar: Bireyin içinde bulunduğu çevredeki ses tercihi, ışık- ısı miktarı, tasarım gibi unsurları içerir.

Duygusal Uyaranlar: Bireyin öğrenmek için gösterdiği motivasyonu, aldığı sorumluluğu, görevini yapmadaki kararlılık gibi unsurları içerir.

Sosyolojik Uyaranlar: Bireyin öğrenirken yalnız ya da gruba bağımlı olma isteği, otorite, otorite olmadan çalışma tercihi gibi unsurları içerir.

Fizyolojik Uyaranlar: Bireyin görsel- işitsel- dokunsal olarak öğrenirken tercih ettiği yol, zamanın belli dönemlerindeki enerji düzeyi, hareketlilik tercihi, öğrenme ortamındaki yeme içme tercihi gibi unsurları içerir.

Psikolojik Uyaranlar (Zihinsel süreçlere eğilimi): Konuyu analitik veya bütünsel olarak düşünme, uyarıcı- yansıtıcı karakteristikleri, öğrenmedeki sağ veya sol beyin yarım kürelerini kullanma tercihi gibi unsurları içerir.

1.2.8.2. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc (1979) öğrenme stilinde insanlar, zihinlerinin algıladıklarına göre somut ve soyut; algıladıklarını düzenleme yeteneklerine göre ardışık ve random olmak üzere ikili kombinasyonlarla dört farklı şekilde gruplandırılmaktadır (Ekici, 2003 : 146).

Somut Ardışık Öğrenme Stili: Somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler ve bilgileri alırken adım adım, basitten karmaşığa olması ve somut materyaller kullanılması onların öğrenmesine uygun olan tekniktir.

Soyut Ardışık Öğrenme Stili: Soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler için fikirler, kavramlar önemlidir. Kendilerine bir düzen içinde verilen bilgileri kendilerine uygun şekilde alarak zihinlerine yerleştirirler ve yeni kavramlar, fikirler üretirler. Anlatım yöntemi, uzman kişilerin verdiği gösteri tekniği gibi teknikleri tercih ederler.

Somut Random Öğrenme Stili: Somut random öğrenme stiline sahip bireyler analitik düşünme yeteneği sayesinde çok iyi problem çözücülerdir. Bir program dahilinde çalışmaktan hoşlanmazlar, bağımsız olarak çalışmayı tercih ederler. Araştırmacı kişilikleri sayesinde gözlem gezisi, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayan laboratuvar yöntemi gibi yöntem ve teknikleri tercih ederler.

Soyut Random Öğrenme Stili: Soyut random öğrenme stiline sahip bireyler için bilgilerin belli bir düzen içinde verilmesine gerek yoktur çünkü bilgileri kendileri organize etmeyi tercih ederler.

1.2.8.3. Grasha -Reichmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Reichmann'ın öğrenme stili modeli Kolb gibi bireyi tanıma ve stillerini belirleyip eğitim öğretim ortamlarını bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini içermektedir. Grasha (2000) öğrenme stillerini altı kategoriye ayırmıştır. Bunlar; rekabetçi, işbirlikçi, pasif, katılımcı, bağımlı ve bağımsız şeklindedir. Bu öğrenme stilineki bireylerin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir (Geba vd, 2004 : 26).

Rekabetçi: Öğrenciler sınıfta daha iyi olmak için diğer öğrencilerle rekabet ederler. Sınıftaki başarılarına dikkat edilmesini, başarılarının görülmesini isterler. Başarılarının bir sonucu olarak ödül beklerler.

İşbirlikli: Öğrenciler kendi fikirleri ve yeteneklerini paylaşarak öğrenirler. Diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle ortak çalışmaktan hoşlanırlar. Kendi fikirlerini beyan ettikleri ve diğer öğrencilerin fikirlerini görüşerek yapılan tartışmaları severler.

Pasif (Çekingen): Öğrenciler öğrenmeye karşı istekli ve coşkulu değildirler. Sınıf aktivitelerinde ilgisiz davranırlar. Derse hazırlıklı gelmekten ve öğrencilere, öğretmene katılmaktan hoşlanmazlar. Öğretmen ve öğrencilerle ilişkileri zayıftır.

Katılımcı: Öğrenciler derse hazırlıklı olmayı ve sınıftaki etkinliklere katılmayı severler. Sınıf aktivitelerinde sorumluluk almayı tercih ederek öğrenmeye isteklidirler. Sınıfı en iyi temsil eden üyelerdir.

Bağımlı: Öğretmen ve öğrencileri bilgi veren bir otorite olarak takip ederler. Öğrenme konusunda yetenekli değildirler. Bilgiye karşı merakları yoktur. Sadece ders için istenileni öğrenmeye ihtiyaç duyarlar.

Bağımsız: Bu öğrenciler çalışmalarında projelerde tek başına çalışmayı tercih ederler. Öğrenmede yeteneklidirler. Çalışacakları konunun içeriğine göre kendileri karar vermektten hoşlanırlar.

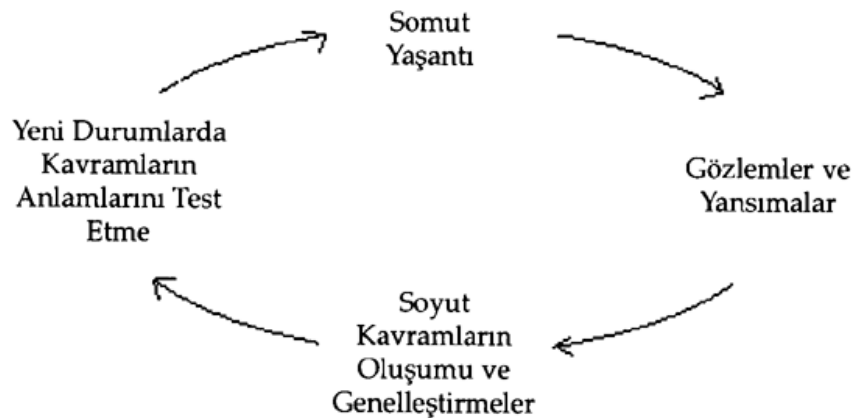
Sonuç olarak Grasha, öğrenmeleri genetik faktörlerin, öğrenme deneyimlerinin, çevresel faktörlerin belirlediğini ve belirleyicisi baskın olan öğrenme stiline göre öğrenmeyi tercih ettiğini söylemektedir. Eğitiminin sınıfta kullanacak etkinliklerin öğrencinin öğrenme stiline göre düzenlenmesi gerektiğini vurgular.

1.2.8.4. Kolb Öğrenme Stili Modeli

Peker (2003), tarafından bildirildiğine göre Kolb'un yaşantısal öğrenme modeli, 1923 yılında Jung tarafından ortaya konulan öğrenme döngüsü modeline dayandığını ifade etmektedir Jung'un modelinden etkilenen Kolb,1970'lerde kişilerin öğrenme stillerini temel alan yaşantısal öğrenme modelini ortaya koymuştur. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir (Aydoğdu vd, 2003 : 36). Bu modelde; öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmaktadır (Aydoğdu vd, 2003 : 36).

Ergür tarafından “yaşantısal öğrenme kuramı”nın öğrenme sürecine yaklaşımı, Davranışçı ve Bilişsel alan kuramlarının öğrenme sürecine yaklaşımlarından farklıdır. Öğrenmedeki bu farklı bakış açısına yaşantısal denilmesi; bilimsel dayanaklarını John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget’in çalışmalarından alınması ve öğrenme sürecinde yaşantının önemli bir yere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Kolb, yaşantısal öğrenmenin temelini oluştururken Pragmatizmin felsefik bakışından John Dewey, Gestalt psikolojisinin fenomenolojik bakışından Kurt Lewin ve Rasyonalist bakıştan Fransız gelişim psikoloğu Jean Piaget’den etkilenmiştir. Bu özellikler, yaşantısal öğrenme kuramını, öğrenme sürecinde kişisel yaşantı ve bilincin rolünü reddeden davranışçı öğrenme kuramı ile bilginin kazanılması, yönlendirilmesi ve soyut sembollerin hatırlanmasına önem veren biliş kuramlarından ayırmaktadır. Yaşantısal Öğrenme Kuramı Davranışçı ve Bilişsel Alan kuramına yeni bir alternatif getirmek yerine, öğrenmenin yaşantı, biliş, algı ve davranışın bileşimi olduğunu ortaya koymaktadır (Aydoğdu vd, 2003 : 45).

Lewin’in yaşantısal öğrenme modeline göre öğrenme, aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi dört aşamada tasarlanan bir döngüdür.



Lewin'in Yaşantısal öğrenme modeli(Kolb, 1984)

Kolb (1984)'a göre, mevcut somut yaşantılar, gözlem ve yansıma için temeldir. Bu gözlemler, sonuç çıkarılabilecek davranış için yeni anlamlardan teoriye kaynaştırılır ve özümсенir. Bu anlamlar veya hipotezler yeni yaşantılar oluşturmak için çalışmada rehber olarak iş görür. Bu öğrenme modelinin iki önemli yönü vardır. Birincisi, bu modelin soyut kavramları test etmek ve geçerliğini sağlamak için mevcut somut

yaşantıları vurgulamasıdır. Mevcut kişisel yaşantı, öğrenme, soyut kavramları kişisel anlama ve aynı zamanda somutlaştırma, öğrenme süreci süresince oluşturulan fikirlerin geçerliğini ve anlamlarını test etmek için ilgi merkezidir. Bireyler bir yaşantıyı paylaştıklarında, o yaşantıyı somut ve soyut olarak tamamen paylaşırlar. Bu modelin ikinci önemli yönü, araştırma ve laboratuvar çalışmasının geri dönüt işlemlerine dayanmasıdır. Lewin ve onu destekleyenler, pek çok bireysel ve organizasyonel etkisizliğin, sonuçta yeterli dönüt işlemlerinin eksikliğinin bir uzantısı olduğuna inanmışlardır (Aydoğdu vd, 2003 : 46).

John Dewey'in öğrenme modeli Lewin'in modeline oldukça benzerdir. Dewey'in öğrenme döngüsünde içtepi; gözlem, bilgi, düşünce aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde öğrenmenin gerçekleşmesi için, yaşantılar bireydeki içtepinin oluşmasına neden olur. Bu içtepinin etkisiyle çevredeki şartlar gözlenir, geçmişteki benzer durumlarda ne olduğu bilinir, onların ne anlam ifade ettiğini görmek için gözlenen ve hatırlanan şeyleri birlikte düşünmenin sürecinden geçilir. Sonuçta oluşan düşünce bireyde tekrar bir içtepinin oluşmasını sağlar ve öğrenme döngüsü devam eder (Kolb,1984 : 58, Aydoğdu vd,2003 : 46).

Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler veya tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience) yetenekleri, Yansıtıcı Gözlem(YG) (Reflective Observation) yetenekleri, Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization) yetenekleri ve Aktif Yaşantı (AK) (Active Experimentation) yetenekleridir. Yani öğrenciler önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli (SY), pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtılabilmeli (YG), gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli (SK), problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler (AY) (Kolb,1984 : 58, Aydoğdu vd, 2003 : 47). Kolb'un öğrenme stili modelindeki bu yetenekler şu şekilde açıklanmıştır.

Somut Yaşantı (Concrete Experience): Kolb'a göre (1984) bu yeteneğe sahip kişiler bireysel yaşantıya, kişiler arası etkileşime ve hislere önem verirler (Ergür,1998 : 43). Sorunların çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgisel yaklaşımı tercih ederler (Güven, 2004 : 65).

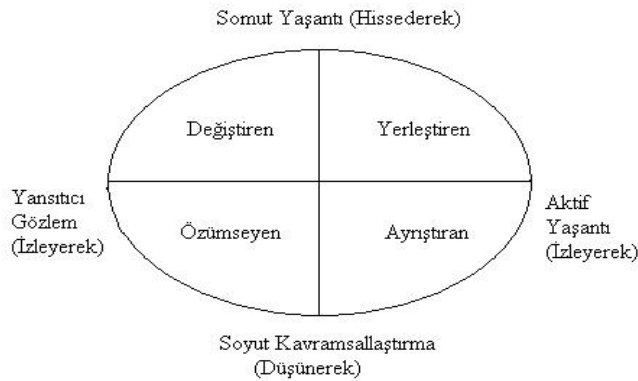
Yansıtıcı Gözlem ((Reflective Observation): Bu yeteneğe sahip kişiler olayları gözlemek ve farklı görüşleri değerlendirme sürecine odaklanmışlardır (Kolb, 1984 : 59, Ergür, 1998 : 43).

Soyut Kavramsallaştırma (Abstract Conceptualization): Bu bireyler mantık süreçlerini kullanır ve kavramlarla düşünmeyi tercih ederler. Sistematik plan yapma konusunda başarılıdırlar (Kolb, 1984 : 59, Ergür,1998 : 44).

Aktif Yaşantı (AK) (Active Experimentation): Bu yeteneğe sahip bireyler çevrelerini etkileyebilir durumları kendi lehine çevirebilir ve pratik uygulamalar yapabilirler (Kolb, 1984 : 60, Ergür 1998 : 45).

Yansıtıcı Gözlem ve Aktif Yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini, somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını açıklar. Bilgiyi alma sürecinde birey, somut yaşantıdan (SY) soyut kavramsallaştırmaya (SK) doğru bir süreklilik üzerinde yer alır. Aynı şekilde bilgiyi işleme süreci aktif yaşantı (AY) ile yansıtıcı gözlem (YG) arasında puanlanır. Bir başka deyişle; bireyin öğrenme stili belirlenirken önce somut yaşantı özelliğine sahip olanlar ile soyut kavramsallaştırma özelliğine sahip olan bireyler arasındaki, daha sonra aktif yaşantı ile yansıtıcı gözlem arasındaki yeri tespit edilir (Özsoy vd, 2004 : 68).

Kolb'un modelinde bireylerin öğrenme biçimlerinden elde edilen puanlarının toplamı ile bireylerin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri; Yerleştiren (Accomodator), Özümseyen (Assimilator), Değiştiren (Diverger) ve Ayrıştıran(Converger)' dir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993 : 37).



Kolb'un öğrenme stili modeline ait boyutlar aşağıda açıklanmıştır. Buna göre

Ayrıştırıcı: Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin genel özellikleri problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlamadır.

Değiştiren: Soyut yaşantı (SY) ile Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsar. Bu öğrenme biçimine sahip bireylerin en önemli özelliği somut durumları birçok açıdan gözden geçirebilme ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize edebilmedir. Bu bireyler öğrenme durumunda sabırlı, nesnel ve dikkatli yargılarda bulunur fakat bir eylemde bulunmazlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar.

Özümseyen: Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimlerini kapsar. Bu stile sahip bireylerin özellikleri planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma şeklindedir. Öğrenme durumunda açık fikirli olan ve değişikliklere karşı kolaylıkla uyum sağlayan bu bireyler, yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler.

Yerleştiren: Somut Yaşantı (SY) ile Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadırlar. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma bu stile sahip bireylerin özellikleridir. Öğrenme durumunda açık fikirli olan ve değişikliklere karşı kolaylıkla uyum sağlayabilirler. Y yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının (1) alan eğitimi, bazı psikososyal ve kişisel değişkenlere göre denetim odağı ilişkisi (2) alan eğitimi, bazı psikososyal ve kişisel değişkenlere göre öğrenme stili ilişkisi (3) iç – dış denetim odağına sahip bireylerin öğrenme stili özelliğinin belirlenmesi problem olarak belirlenmiştir.

1.4. ALT PROBLEMLER

I- Öğretmen adaylarının alan eğitimi, bazı psikososyal değişkenlerin ve temel bireysel özelliklerin denetim odağı düzeylerine etkileri ile ilgili alt problemler:

I.1- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre denetim odağı düzeylerinde önemli farklılık var mıdır?

I.2- Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü alana göre denetim odağı düzeylerinde önemli farklılık var mıdır?

I.3- Öğretmen adaylarının en uzun yaşadığı yerleşim yerine göre denetim odağı düzeylerinde önemli farklılık var mıdır?

I.4- Öğretmen adaylarının anne- babasının kendilerine karşı tutumuna göre denetim odağı düzeylerinde önemli farklılık var mıdır?

I.5- Öğretmen adaylarının okuldaki başarı durumlarına göre denetim odağı düzeylerinde önemli farklılık var mıdır?

II. Öğretmen adaylarının alan eğitimi, bazı psikososyal değişkenlere göre ve temel bireysel özellikleri ile öğrenme stili şekline göre ilgili alt problemler:

II.1- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stili arasında önemli farklılık var mıdır?

II.2- Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü alana göre öğrenme stili arasında önemli farklılık var mıdır?

II.3- Öğretmen adaylarının yaşadığı yere göre öğrenme stilleri arasında önemli farklılık var mıdır?

III. Öğretmen adaylarının denetim odağı düzeyi ile öğrenme stili arasındaki ilişkiye göre ilgili alt problemler:

III.1- Öğretmen adaylarının iç ve dış kontrol odağı inancına göre öğrenme stili arasında önemli farklılık var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre öğretmen adaylarının denetim odağı inancı ile öğrenme stillerini saptamaktır. Diğer taraftan, davranışların sorumluluğunu kendileri üstlenen içsel denetimli bireylerin öğrenme stili ile davranışlarının sorumluluğunu kendi dışındaki etkenlere yükleyen

dıştan denetimli bireylerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır.

İç- ve Dış denetimli olmanın bir kişilik özelliği olduğunun ve bunun bireylerin tüm yaşamını etkileyen, kişilik oluşumunun temel nedenlerinin kavramın geliştirildiği sosyal öğrenme kuramı temelinde incelenerek benzer ve birbiriyle ilişkili kuram ve kavramlarla ilişkisinin belirlenmesi; ayrıca bireyin başarısını etkileyen hatta başarısız olarak nitelenen bireylerin aslında öğrenme stilini bildiğinde öğrenememe gibi bir durumun söz konusu olmadığı görüşünün ileri sürülmesi nedeniyle iç – dış denetimli olmanın öğrenme stiline sağlayacağı katkının olup olmadığı amaçlanmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ:

Bireysel farklılıkların davranışlarda da farklılaşmalara yol açtığı gerçeğinden yola çıkarak bu çalışmada öğretmen adaylarının Kontrol Odağı (Locus of Control) eğilimleri Rotter (1966) tarafından geliştirilen ölçeğine dayanarak belirlenmeye çalışılacaktır. “Denetim (Kontrol) Odağı Eğilimleri” bireyin bir tür değerlendirme tercihidir. Kendi davranışının nedenlerini ve olası sonuçlarını görme düzeyine bağlı olarak, davranışının sorumluluğunu üstlenme derecesidir. Öğretmen adaylarının bu eğilimlerinde aldıkları alan eğitimi ve bazı psikososyal özelliklerinin etkisi nedir?

Ayrıca tercih ettikleri öğrenme stilleriyle başta denetim odağı eğilimleri ve diğer psikososyal değişkenler arasında aynı yönlü ya da zıt yönlü süreklilik gösteren bir değişme eğilimi var mıdır?

Bireylerin dış dünyanın davranışını anlamlandırmada başta olmak üzere, genel olarak davranışın nedenine, nedenlerine ilişkin açıklamalarda farklılaştıkları ve pek çok kişiler arası ve topluluklar arası çatışmaların bu temel farklılaşmadan kaynaklandığı Rotter’in dikkatini çekmiş; içsel ve dışsal yükleme olarak adlandırdığı zıt eğilimleri, geliştirdiği bir ölçekle saptama çabasına girmiştir. İstenilir bir özellik olarak, bireyin davranışının nedenlerini görebilmesi ve davranışı üzerinde kendi denetim gücünün belirleyici olduğunu kabullenmesi öğretmenler dahil, diğer insanlara hizmet veren bireylerde taşınması gereken bir özellik olarak düşünülür.

Davranışları üzerinde kendi denetim gücüne sahip kişiler, başlarına gelenleri veya davranışlarının sonucunu kendi sorumluluğunda görüyorsa iç kontrole sahiptir ve

davranışlarını kendi kontrolündeki güç ve odaklarca belirlendiğine inanırlar. Fakat davranışlarının sonuçlarını ve başlarına gelenleri kendi dışındaki güçlere, odaklara bağlayanlar dış kontrole sahiptir. Bazı araştırma sonuçlarına göre dış kontrole sahip bireylerin davranışlarının psikopatoloji ile bağlantılı olduğu ileri sürülmüştür (Rotter, 1966 : 54, Dağ, 1990 : 16).

1.7. SAYILTILAR:

1. Bu araştırmanın örnekleme için seçilen öğretmen adaylarının verilen ölçekleri ve kişisel bilgi formunu yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları ve objektif oldukları kabul edilmiştir.
2. Seçilen örneklem grupları evreni temsil etmektedir.
3. Kullanılan araştırma yöntemi ve ölçekler bu araştırmanın amacına ve problem çözümüne uygundur.

1.8. SINIRLILIKLAR:

1. Araştırma 2008- 2009 öğretim yılında Denizli ili Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinden seçilmiş bir grup öğretmen adayları ile yapıldığından Pamukkale Üniversitesi öğretmen adayları ile başka üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarına genellenebilir.
2. Araştırmada ölçülen denetim odağı ve öğrenme stili, kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
3. Ayrıca öğrencilerin kontrol odağı boyutunu etkileyebileceği düşünülen yaş, cinsiyet, eğitim gördüğü alan, anne ve babasının eğitim durumu, yaşadığı yer, anne- babasının mesleği, ailesinin gelir düzeyi, ailesinin kendisine karşı tutumu, okuldaki başarı durumu gibi değişkenler üzerinde durulduğundan araştırma belirtilen konularla sınırlıdır.
4. Araştırmanın ölçeği bir benlik ifade ölçeği olması nedeniyle verilen bilgilerin doğruluğu sorgulanabilir.

1.9. KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Kontrol Odağı (Locus of Control): Herhangi bir pekiştiricinin, belirli bir davranışı kendisinin izleyeceğine ilişkin beklenti oluşturmaya kontrol odağı denir.

İç Kontrol (İnternal Locus of Control): Birey davranışlarının sorumluluğunu kendisi olarak görüyorsa, yani pekiştiricinin kendi davranışının sonucunda geldiği beklentisi içinde olmasına iç kontrollü denir.

Dış Kontrol (External Locus of Control): Birey davranışlarının sonucunu, başına gelenleri, kendi sorumluluğunun dışında şans, kader, otorite gibi bir yerde arama beklentisi içinde olmasına dış kontrol denir.

Öğrenme Stili : (Learning Style): Bireyin bir bilgiyi alırken tercih ettiği kendine özgü yol.

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, denetim odağı, öğrenme stili ve bu iki kişilik özelliği arasındaki ilişki ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Strickland (1965)'e göre araştırmalarda dış denetim odağına sahip bireylerle iç kontrole sahip bireyler karşılaştırıldığında, iç kontrollü olanların akademik etkinliklere daha fazla zaman harcadıkları, okul başarılarının daha yüksek olduğu ve toplumsal olaylarda daha aktif oldukları ortaya çıkmıştır.

Bireylerin iç ve dış denetim odağı inancına sahip olmalarını sağlayan önkoşulların neler olduğunu araştırma konusu yapan Kotkovsky, Crandall ve Good (1967), anne ve babalardan çocuklarını nasıl yetiştirdiklerine dair sözel bilgi toplamışlardır. Çocuklarına karşı sıcak, destekleyici, kabul edici ilişki içinde olan disiplin konusunda ise tutarlı olan anne ve babaların çocukları içten denetimli, cezacı, baskı uygulayan reddedici, disiplin konusunda tutarsız anne babalardan daha fazla pekiştirdikleri düşüncesine ulaşmışlardır.

De Charms (1972), Nowicki ve Barnes (1973) denetim odağının sabitlik göstermediği dıştan içe ve içten dışa doğru değişkenlik gösterebileceğini kanıtlayan birçok araştırma yapıldığını vurgulamıştır.

Araştırma sonuçları her zaman tutarlılık göstermemekle birlikte Rotter (1978)'e göre genel olarak içten denetimlilerin sorunlarını daha kolay kabul ettikleri, bunların çözümünde daha etkili ve seçtikleri çözüm yollarında daha ısrarlı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, içten denetimliler dış denetimlilere oranla sorunların çözümünde çevresel uyarıcıları ve ipuçlarını daha kolay algılayıp değerlendirmişlerdir.

Dönmez (1983) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden büyük yerleşim yerinde yaşamış 51 ve küçük yerleşim yerinde yaşamış 51 olmak üzere tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre, küçük yerleşim merkezinde yaşamış öğrencilerin daha içten denetimli oldukları saptanmıştır.

Yeşilyaprak (1988)'ın, Ankara il merkezindeki liselerde 1986-1987 öğretim yılında farklı sosyoekonomik sınıftan seçilen 720 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmaya göre denetim odağı üzerinde anne ve babanın çocuk yetiştirme tavrına göre çocukluk döneminde ilgi ve şefkat gösterip, amaçlarına ulaşmada yardımcı olması, tutarlı bir disiplin uygulamasının bireyin iç denetimli olmasıyla olumlu bir ilişki gösterdiği; ancak anne ve babanın gerek fiziksel ve gerekse duygusal cezalandırması ve annenin koruyuculuk tutumuyla içsel denetimin olumsuz yönde ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Yeşilyaprak (1990).tarafından yapılan araştırmada denetim odağının davranışlar üzerinde etkisini araştıran pek çok çalışmada, araştırmacılık ve bilgi toplama, bilgidan yararlanma, doyumunu erteleyebilme, uyma ve boyun eğme, problem çözmeye ve akademik başarı gibi alanlarda etkili bir değişken olduğu kanıtlanmıştır

King ve diğerleri (1991) tarafından yapılan bir araştırmada Rotter'in kişilik boyutu ile ilgili olarak ortaya attığı kontrol odağının birçok psikolojik değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Bunlar, okul başarısı, özsaygı, sigarayı bırakma, alkoliklik, boşanmalar, toplumsal etkiye direnme, üniversite öğrencileri arasındaki politik etkinlik, yaş, cinsiyet, toplumsal sınıf, sosyoekonomik düzey, aile çevresi olarak sıralanabilir

Maqşud ve Rouhani (1991) erkek ve bayan Güney Afrikalı ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada erkek ve bayanların anlamlı derecede dış denetim odaklı oldukları; sosyoekonomik düzey ile iç denetim odağı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik başarı ile dış denetim odağı arasında negatif yönde bir ilişki bulmuşlardır.

Tobacyk (1992), Rotter denetim odağı ölçeğinin Polonyalı üniversite öğrencilerine uyarlama çalışmalarındaki faktör analizi sonucunda, politik kontrol ve kişisel kontrol alt ölçeklerinden oluşan denetim odağı ölçeği kullanılarak demokratik hayata geçilmeden önce ve geçildikten sonraki yapılan uygulamalar karşılaştırılmıştır.

Politik kontrol alt ölçeğinde 1985 yılının sonuçlarıyla 1991 yılının araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, 1991 yılına doğru anlamlı bir değişme gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca kişisel kontrol alt ölçeği puanlarında değişme görülmemiştir.

Wehmeyer (1993) tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada kontrol odağı ve cinsiyet arasındaki ilişki araştırılmış ve kızların erkeklerden daha dış denetimli olduğu belirlenmiştir.

Denktaş ve Canel, (1993).tarafından İstanbul'da Saint Joseph Özel Fransız Lisesi ve Özel Işık Lisesinde öğrenim gören 91 erkek ve 44 kız öğrenci ile yapılan bir araştırmada dış denetim odağı ile yaratıcılığın alt boyutları olan sözel esneklik, şekilsel akıcılık ve şekilsel zenginleştirme arasında ilişki olduğu; ayrıca kız öğrencilerin erkeklere oranla daha dış denetimli oldukları belirlenmiştir

2.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gill (1994), yılında yaptığı araştırmaya göre öğrenme stillerinin bireysel öğrenmeyi desteklemek amacıyla ortaya çıktığını ve bunun üzerine birçok ölçek geliştirildiğini ancak teorik bir yapının bir ölçekle kısa sürede tanımlanabileceği fikrinin kendi içinde bir çelişki olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle bu tür ölçümlerin psikometrik açıdan eleştiriye açık olduğunun kaçınılmaz olduğunu yine de öğrenme stilleri kavramının evrensel olarak kabul görüldüğünü vurgulamıştır.

Ergür (2000) tarafından Hacettepe Üniversitesi dört yıllık (lisans) programı son sınıfa giden 569 öğrenci ile bu bölümdeki 310 öğretim üyesi üzerinde yapılan bir araştırmada, Türkiye'de Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu tarafından güvenilirlik çalışması yapılmış Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin yaş, cinsiyet, akademik unvan, çalıştıkları bölümün üniversiteye giriş puan türü ve doktora yaptıkları üniversite ile öğrenme stilleri arasında, yaş değişkeninin dışında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Amacı öğretmenlerin öğrenme stillerini belirlemek, ayrıca erkek ve bayan öğretmenlerin öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini saptamak olan araştırma Bilgin ve Geban (2003) tarafından ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi öğretmenliği ana bilim dalından 121 öğretmen adayı arasında yapılmıştır. Araştırmada Grasha'nın (1996) geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen

bulgulara göre öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişmediği fakat bireylerde Grasha'nın belirlediği bağımsız, pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stilleri görülmüştür.

Uzaktan Eğitim Ortamları düzenlenirken Öğrenme Stillerinin etkili olup olmadığı üzerinde yapılan bir çalışmada Ekici (2003) Ankara'da oturan Eskişehir Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde okuyan 173 öğrenci üzerinde Gregorc Öğrenme Stili Envanterini kullanılmıştır. Gregorc Öğrenme Stili modeline göre, farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin farklı öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Araştırma "Betimsel Tarama" yöntemiyle yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğrencilerin %13,3'ünün (23) Somut Ardışık öğrenme stili, %27,7 (48)'inin Soyut Random, %20,3'ünün (35) Soyut Ardışık ve %38,7'inin (67) Somut Random öğrenme stiline sahip olduklarını bu yüzden de farklı eğitim ortamlarının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Mutlu ve Aydoğdu (2003), Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli'nin ne olduğu, bu modelin temel özellikleri ve Yaşantısal Öğrenme Modelinin Fen Bilgisi eğitime katkısını araştırmıştır. Bulgular sonucunda bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stilleri farklı olan bireylerin, farklı eğitim ortamlarına ihtiyaç duyacaklarını belirleyerek, bu farklılıklara uygun bir öğretim ortamının hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir öğretimin yapılması gerekliliği düşünülmüştür.

Peker ve Aydın (2003) tarafından Anadolu ve Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında fark olup olmadığıyla ilgili araştırma Ankara'nın merkez ilçelerindeki sekiz resmi genel lisede 500 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere Kolb (1985) Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Yöntem olarak genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda öğrencilerin %13,9'unun birinci tip öğrenen (imgesel), %52,2'sinin ikinci tip öğrenen (analitik), %26,5'inin üçüncü tip öğrenen (sağduyulu), %5,8'inin dördüncü tip öğrenen (dinamik) olduğu belirlenmiştir.

Liselerde Biyoloji öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yapıp yapmadıklarını araştırmak için Ekici(2003) tarafından evrenini Ankara'nın 8 merkez ilçesindeki klasik liselerde görev yapan biyoloji öğretmenleri,

örneklemini ise Ankara ve Altındağ ilçelerinde belirlenen 8 lisede görev yapan 30 biyoloji öğretmenin oluşturduğu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Gregorc Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre biyoloji öğretmenlerinin 1. Düzey Düşünme seviyesinde en fazla Soyut Ardışık öğrenme stili, II, Düzey Düşünme seviyelerinde en fazla Somut Ardışık, III. Düzey Düşünme Seviyesinde en fazla Soyut Ardışık öğrenme stiline yönelik öğretim yaptıkları belirlenmiştir.

Özsoy ve diğerleri (2004) tarafından 10. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla Balıkesir'de bir Anadolu lisesinde 79 10. sınıf öğrencisi üzerinde Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmış, ayrıca öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini tespit etmek için de araştırmacıların hazırladığı 25 soruluk bir geometri testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlardan öğrencilerin genelde özümseyen ve ayrıştırıcı öğrenme stillerine sahip oldukları geometrik düşünme düzeylerinden de, düzey 2 (analitik dönem) ve düzey 3 (yaşantıya bağlı çıkarım) olduğu belirlenmiştir.

Fritz ve diğerleri (2004) tarafından yapılan bir çalışmada bireylerin motivasyon ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırma 103 öğrenci üzerinde uygulanmış ve sonuç olarak içsel motivasyon ile öğrenme stilleri arasında $r=.32$ lik bir ilişki bulunmuş (İlişkisiz:0) Dışsal motivasyon ile de $r=-.32$ lik bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca herhangi bir öğrenme stili ile içsel motivasyon arasında $r=.37$ 'lik bir ilişki saptanmıştır. Sonuç olarak dışsal motivasyon ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir sonuç bulunamadığından motivasyon olmayan bireylerde öğrenme stillerine göre öğrenim yapılmasının sonucu pek etkilemeyeceği tahmin edilmiştir.

Gülten ve Gülten (2004) tarafından öğrencilerin öğrenme stilleri ile geometri dersi notları arasında bir ilişkinin olup olmadığı, ayrıca geometri dersinin hangi öğrenme stili ile ilişkisinin var olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma İstanbul ilinde Lise 2. sınıflarda 420 öğrenci arasından 28 sorudan oluşan bir ölçekle Dunn Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geometri dersinde başarılı olan öğrencilerin görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler olduğu tespit edilirken diğer öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarısız olduğu gözlenmiştir.

Gravenhorst (2005), öğrenme stilleri ile tıp öğrencilerinin akademik performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 18-24 yaş arasındaki tıp öğrencilerine 28

itemlik (yargı) Felder Silvermen Öğrenme Stilleri İndeksi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme stilini görsel / işitsel ile aktif / yansıtıcı boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,46$). Sonuç olarak öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilinin boyutları ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunmamıştır. İşitsel, görsel ve kinestetik duyuumlara dayalı daha iyi öğrenebileceklerini önermiştir.

Öğrenme stillerinin iyileştirildiği takdirde öğrenmeyi artıracığı olasılığı fikrinin iyi olabileceği fakat bunun için ayaklara yere basan araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulayan Hall (2005) New Castle'da bir grupla yaptığı çalışmada bu iddiayı doğrulamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri öğretme konusunda potansiyel engelleyiciler olarak kabul edip öğretimin kişiselleştirilmiş eğitim şeklinde desteklenerek yapılması gerektiğini önermiştir.

Demir (2006) bir araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine ile öğretim türleri arasındaki ilişkiyi, ayrıca öğrenme stilleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla 2006 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf Öğrencilerinden 301 kişiye Kolb Öğrenme Stili Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yaklaşık %5'inin "Değiştiren", %33'ünün "Özümseyen", %44'ünün "Ayrıştıran" ve %18'inin de "Yerleştiren" öğrenme stillerine sahip oldukları anlaşılmıştır. Bulgulara göre öğrenme stilleri ile öğretim türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanırken, öğrenme stili ile cinsiyet arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Dunn (2006) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme stili etkenleri olarak belirlenen çevresel etkenler, duyuusal etkenler, sosyolojik etkenler, fiziksel etkenler ve genel etkenler arasında bir ilişkinin var olup olmadığı amaçlanmıştır. Örneğin sese duyarlı öğrenciler için uygun müzik, ışıktan etkilenenler için uygun ışıpta öğretimin yapılması Çünkü bu etkenlerin öğrenme stilini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bireylerin öğrenme stillerine göre öğretim olanaklarının sağlanmasının gerekliliği önerilmiştir.

Dunn ve Races (2007) tarafından yapılan bu çalışmada a) Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin var olan öğrenme stilleri arasındaki farklılıkları belirleme b) Cinsiyetin öğrenme stilini etkileyip etkilemediğini c) Üniversitedeki ders notlarındaki yüksekliğin akademik başarıyı belirleyen bir faktör olmadığı incelenmiştir. Ve Dunn ve Price (2002) tarafından geliştirilen Üretken Çevresel Tercihler ölçeği kullanılarak 1500 öğrenci arasında uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sesin, ışığın, ısının, motivasyonun

ve sorumluluğun niteliği ile öğrencilerin öğrenme stilli arasında istatistiksel farklılıklar olduğunu yani farklı öğrenme stilleri ve bunlar arasında farklılıklar saptanmıştır. Cinsiyetle öğrenme stilleri arasındaki ilişkide kızlar öğrenme ortamındaki çevresel etkenlerden daha fazla etkilenmişlerdir. Akademik başarılarında öğrenme stillerindeki tercihler örneğin sesin, ışığın, ısının, motivasyonun ve sorumluluğun niteliği ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerinin farklı öğrenme stilleri olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler ölçekte belirlenen ısı, ışık ses, motivasyon ve sorumluluğun niteliğinden daha fazla etkilenmektedirler. Başarılı öğrenciler geleneksel yollardan çok farklılaşmış öğrenme yaklaşımlarını kullanmaktadırlar. Başarılı olan kızların başarılı erkeklere göre hırsları daha yüksek ve çoklu algısal kaynakları kullanmaktadır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullanmasının başarıyı artıracığı ve üniversite öğretim üyelerine bu farklılıklar dikkat alarak öğretim yapmaları önerilmektedir.

Graf (2007) yaptığı bir araştırmaya göre, zenginleştirilmiş teknoloji öğretimiyle öğrenme stilleri arasında giderek artan bir uyumsuzluk olduğu, eğitim teknolojisi açısından öğrenme stillerinin daha uyumlu hale getirilebilmesi için daha fazla bilgi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada “Felder Silverman Learning Style Modeli” öğrenme stili boyutlarında değerlendirilmiştir. Analizlerle her öğrenme stili boyutunun tanıtıcı karakteristikleri belirlenmiştir. Silverman'ın öğrenme stili boyutları şu şekilde tanımlanmıştır.

-Aktif, (deneyerek insanlarla sosyal ilişki kuran, -Yansıtıcı (materyale dayalı düşünen), kişiye yönelimli değil, -Duyarlı (var olan yolları kullanan, somut materyallerle ve ayrıntılı çalışan), -Girişimci, (yeni yollar arayan, ayrıntılarla ilgilenmez), -Görsel (resimlerle öğrenir), -Sözel (konuşarak), -Sıralı (parçadan bütüne öğrenen), -Bütün (ilişkilerle bütünleştirerek öğrenen). Sonuç olarak geleneksel öğretim teknolojileriyle (audio visuel: sözel, işitsel, görsel), yukarıda bahsedilen öğrenme stilleri arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.

Kostovich (2007), bireylerin öğrenme stilleri ile kavram haritası (kritik düşünme yeteneği) oluşturma ve öğrenme stilleri ile kurstaki başarılar arasında ilişki olup olmadığıyla ilgili araştırmasını 120 hemşire öğrencisi üzerinde Kolb öğrenme stili

Envanterini uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda herhangi bir öğrenme stili ile kavram haritası oluşturma ve kurs sonu akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Kavram haritası oluşturmadaki başarı ile öğrenci iç görüşü arasında bir ilişki saptanmıştır.

Lisle (2007), araştırmasında zihinsel zorluğu olan yetişkinlerin öğrenme stilini belirlemek için elektronik bir öğrenme stili ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek öğrenme ve başarıya katkıda bulunan stratejileri içermektedir. Her ne kadar eğitimden mahrum olan insanlara elektronik öğrenme, merkezi araç olarak kullanmak tartışılırsa da eğitimde teori pratik zorunluluğundan bu uygulama yapılmak zorunda kalmıştır. Bu uygulama sonucunda araştırmaya katılanlardan %34 'ü görsel, % 34 ü işitsel, %23 ü kinestetik ve % 9'u da hepsinin karışımıyla öğrenmeyi tercih etmişlerdir. Sonuç olarak bu katılımcılar için farklılaşmış bir öğrenme programının uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Kullanılan ölçeğin biraz daha geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Ayrıca bu öğrenme stili ölçeklerin kendini yansıtıcı bir öğrenmeyi belirlediği saptanmıştır.

Dunn ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Uluslararası Öğrenme Stilleri Bilgi Ağı Web sitesinin 2008 yılı itibariyle, öğrenme stilleri ile ilgili 870 araştırmanın 135'inin Rita Dunn Öğrenme Stili Modeli ile ilgili çalışmalar olduğunu; sonuç olarak öğrenme stillerinin en etkili olduğu alanın, özel eğitime muhtaç olan çocuklar ile kültürel farklılık taşıyan çocuklar için olduğunu belirlenmiştir.

Araştırma diğer öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmalar arasında önemli bir fark yatmaktadır. Her zaman öğrenme stilleri farklı çıkan araştırma gruplarında öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır denmiştir. Ancak bu araştırmada motivasyon olmazsa bunların hiçbir öneminin olmayacağı farklı bir boyutunu göstermektedir. Öğrenme stillerine göre öğretimin faydalı olması için içsel motivasyonun şart olduğu önerilmiştir.

2.3. Öğrenme Stili ve Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

Jackson (1989) öğrencilerin öğrenme stili, denetim odağı ve başarı durumlarını incelemek amacıyla başarılı lise öğrencilerini çeyrek sapma ile belirleyerek, Stanford başarı testi, Nowicki- Strickland denetim odağı ölçeği ve Myers-Briggs öğrenme stili

ölçeği uygulamıştır. Çoklu regrasyon analizinden içsel kontrol ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı, öğrenme stili ile denetim odağı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Diskowski (1991) araştırmasında yöneticilerin denetim odağı, öğrenme stilleri ve okul başarısı arasındaki ilişkinin doğasını ve derecesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 45 yöneticinin uyum özelliklerini analiz etme ve gelecekteki başarılarını artırma eğitiminin bir parçası olarak düzenlenmiş ve survey yöntemi uygulanarak Kontrol Odağı Ölçeği, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği ve demografik soru skalası kullanılmıştır. Yöneticiler içsel denetimli, öğrenme stili tercihleri somut- sırsal ve somut- rastlantısal olarak gözlenmiştir. Öğrenme stili ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme ve özellikleri, veri toplama araçları ve özellikleri, verilerin toplanması, anket soruları, organizasyon, uygulama ve kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma yapılırken kullanılan yöntem ilişkisel tarama yöntemidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için Pamukkale Üniversitesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının Denetim Odağı Düzeyi ile Öğrenme Stilleri tercihi arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2008- 2009 öğretim yılında Denizli İli Pamukkale Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu öğrencilerden Sınıf Öğretmenliği, Felsefe-Sosyoloji Tezsiz Yüksek Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ve İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.

Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	Öğrenci Sayıları (N)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği	67	40.4
Felsefe-Sosyoloji (Tezsiz)	32	19.3
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	42	25.3
İngilizce Öğretmenliği Sertifika Prog.	25	15.1
Toplam	166	100.0

Örneklem seçiminde örneklemin yanlı olmamasına dikkat edilmiştir. Bunu sağlamak için rastlantısal bir seçme yapmak yerine araştırmannın özüne yönelik pratik amaç güdülmüştür.

Tablo 3.2.

Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Kız	107	64.4
Erkek	59	35.6
Toplam	166	100.0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %64'ü kız, %36'sı erkeklerden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI:

Bu araştırmada öğrencilerin Denetim Odağını belirlemek için Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği Öğrenme Stili için Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Envanteri ve kişisel bilgileri belirlemek için de Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Rotter Kontrol Odağı Ölçeği : (Ek- 1)

Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği (RIDKOÖ) bireylerin genellenmiş beklentilerini içsellik ve dışsallık boyutu üzerinde belirlemeyi amaçlayan kendini değerlendirme türü bir ölçektir (Rotter,1966; akt:Dağ, 1991).

Bu ölçek, Phares (1957) ve James (1957)'in öncü çalışmalarının ardından, iç- dış denetim odağı kavramına ait olan kuramı geliştiren Rotter (1966) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte şans, kadercilik, siyasal, okul başarısı ve kişilerarası ilişkilerde dış kontrol etmenleri analiz edilmektedir. Bu ölçme aracı 29 maddeden oluşmakta ve içerisindeki altı madde ölçeğin amacını gizlemek için ölçeğe

yerleştirilmiştir. Her madde, mecburi seçmeli (forced choice) cevaplama türünde a ve b olmak üzere ikişer seçeneği kapsamaktadır.

Değerlendirme amacıyla kullanılan 23 maddenin iç denetim odağındaki yönündeki seçenekleri birer puanla değerlendirilmektedir. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişmekte ve yükselen puanlar, dış denetim odağı yöneliminin arttığına göstermektedir.

Bu aracın tercih edilme nedeni kuramı geliştiren kişi tarafından geliştirilmiş olması ve geniş bir uygulama alanı için geçerli olmasıdır.

3.3.1.1. Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Puanlanması ve Yorumlanması

Denetim Odağı (RİDKOÖ) Ölçeğinin Puanlanması ve Yorumlanması: Toplam 15-20 dakikada uygulanabilen ölçek, 29 maddeden oluşmakta ve her madde zorlanık (forced choice) cevaplama türünde ikişer seçeneği kapsamaktadır. Örneğin (2.a), insanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, birazda şanssızlıklara bağlıdır. (2.b) insanların şanssızlıkları yaptıkları hataların sonucudur. Ölçekte 23 madde değerlendirmeye alınırken 6 madde ölçeğin amacını gizlemek için dolgu maddesi olarak gizlendiğinden hesaplanmaya alınmaz. 23 maddenin dışsallık yönündeki seçenekleri 2a, 3b, 4b, 5b, 6a, 7a, 9a, 10b, 11b, 12b, 13b, 15b, 16a, 17a, 18a, 20a, 21a, 22b, 23a, 25a, 26b, 28b, 29a, seçenekleri olup bu yönde cevaplar 1 er puan alırken, içsellik yönündeki diğer seçeneklere puan verilmez. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişen bir sıralama izler.

Uygulama sonucunda elde edilen puanların yüksek olması dış denetim odağı inancına, puanların düşük olması ise iç denetim odağı inancına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek hem bireysel olarak, hem de gruplar halinde uygulanabilir. Eğer uygulama bir gruba uygulanmış ise önce grubun tüm ortalaması ve standart sapması alınır sonra tek tek bireylerin puanları bu ortalamaya göre karşılaştırılır. Eğer bireyin puanı grup ortalamasından büyükse dış denetim, küçükse içten denetimli olarak adlandırılır. Ölçek birden çok gruba uygulanmışsa ve gruplar birbiriyle karşılaştırılacaksa öncelikle tüm grupların ortalaması ve standart sapması alınır, sonra tek tek grupların ortalama ve standart sapmaları alınır. Tek tek grupların ortalama ve standart sapmaları tüm grubun ortalama ve standart sapmasıyla karşılaştırılır. Grubun

puan ortalaması genel puan ortalamasından büyükse, grup dış denetim odağı inancına, küçükse iç denetim odağı inancına sahiptir denir.

3.3.1.2. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Güvenirliği

Ölçeğin Yurt Dışındaki Güvenirlik Çalışmaları: Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için yurt dışında yapılan çalışmada toplam 2100 deneğ bulan dört ayrı örneklemden elde edilen verilerle hesaplanan iki yarım, Spearman-Brown ve KR (Kuder Richardson) güvenirlik katsayılarının .65 ve .79 arasında olduğu ve yine çeşitli örneklem gruplarından elde edilen verilere göre test-tekrar test güvenirlik katsayılarının da .49 ile .83 arasında değerler aldıkları belirlenmiştir (Dağ, 1991)

Ölçeğin Türkiye'deki Güvenirlik Çalışmaları: Bir diğer çalışma yurt içinde Dağ (1991) tarafından Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğrencilerinden 99 kişilik (18 erkek, 81 kız) bir gruptan elde edilmiştir. Yaş ortalaması 21.1 olan bu grubun test tekrarı güvenirlik katsayısı .68, KR güvenirlik katsayısı .68 ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur.

Ayrıca araştırmacı araştırma evreninden 48 kız 59 erkek olmak üzere toplam 107 öğrenciden oluşan örneklem grubundan elde ettiği verilere göre; KR güvenirlik katsayısı .73 ve testin tekrarı güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunması testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.1.3. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerliği

Ölçeğin Yurt Dışındaki Geçerlik Çalışmaları: Gabbard, Howard ve Tageson (1988) tarafından yapılan örneklemini 184 üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmada Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile Levenson Denetim Odağı Ölçeği arasındaki puanlamada hesaplanan korelasyon katsayısı .60 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkiye'deki Geçerlik Çalışmaları: Dağ (1991) tarafından Hacettepe Üniversitesi'nde Psikoloji bölümü öğrencilerinden 99 kişi ve Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe ve Dış Hekimliği bölümü olmak üzere iki ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Buna göre ölçeği benzer ölçekler geçerliğine ilişkin olarak yapılan görüşmelerde elde edilen kontrol odağı derecelendirme ortalama puanları ile Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği

puanları arasında .69 korelasyon katsayısı bulunmuş, öz kontrolü ölçen Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) arasında .01 düzeyinde negatif yönde anlamlı korelasyon katsayısı -.73 olarak elde edildiğinden geçerliliği yeterli bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak yapılan ana bileşenler faktör analizinde ölçeğin geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve faktör yapısının orijinaline çok yakın olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından yine aynı araştırma evreni kullanılarak oluşturulan 48 kız, 59 erkek toplam 107 öğrencinin oluşturduğu örneklem grubuyla grubunda yapılan çalışmada Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği ile Nowicki- Strickland Denetim Odağı Ölçeği puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise .60 olarak bulunmuştur. Bu bulgular da ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2. -Grasha- Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği (Ek-2)

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği altı boyuttan oluşmakta ve her boyutu on madde olmak üzere toplam 60 maddeliktir. Ölçek beşli likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipine göre;

- “Hiç Katılmıyorum” (1)
- “Katılmıyorum” (2)
- “Az Katılıyorum” (3)
- “Katılıyorum” (4)
- “Tamamen Katılıyorum” (5) şeklinde değerlendirilmektedir.

Grasha- Reichmann Öğrenme Stili Ölçeğinin Geçerlik- Güvenirliği

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama ve çalışmalarını Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban (2003) yapmıştır. Geçerlik- güvenirlik çalışmaları sonucunda alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri bağımlı öğrenme stili için 0.61, işbirlikli öğrenme stili için ise 0.63 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları***ALT BOYUTLAR**

Madde No	BAĞIMSIZ (INDEPENDENT)
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.
13	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir.
19	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim.
25	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim
31	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider.
37	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendic fikirlerim vardır.
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim.
55	Bir şeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım.

	PASİF (AVOIDANT)
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.
14	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker.
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.
26	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için zordur.
32	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam.
38	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım.
44	Sınavlara genelde son anda çalışırım.
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim.
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.

	İŞBİRLİKLİ (COLLABORATIVE)
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.
9	
15	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak hoşuma gider.
21	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir.
27	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim.
33	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi hissettiriyor.
39	Derslere katılmanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir.
45	
51	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir.
57	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım.

* Devamı arkada

BAĞIMLI (DEPENDENT)	
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.
10	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim.
16	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım
22	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerin bana gösterdiği şekilde yaparım
28	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan hoşlanmam.
34	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde yönlendirilmelidir.
40	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen her şeyi kapsar.
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim.
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım.

REKABETÇİ (COMPETITIVE)	
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.
17	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim.
23	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar.
29	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim.
35	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir.
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıklarını bilmek isterim.
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim.

PAYLAŞIMCI (PARTICIPANT)	
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.
12	Dersler genellikle katılmaya değerdir.
18	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.
24	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur.
30	Sınıf etkinlikleri ilginçtir.
36	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım.
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan, üm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım.
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.
54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım.
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum

Grasha-Reichmann Öğrenme Stili için maddeler her kategori için ayrı olarak hesaplanmıştır. Verilen cevapların katılma derecesine göre puanlama 1 ile 5 arasında yapılmıştır. Bu puanlar her bir öğrenme stili boyutu için genel bir standarda dayandırılmıştır. Bir kategori içindeki en yüksek puanı alan stil en güçlü öğrenilen stili temsil etmektedir (Tablo:3.4.)

Tablo: 3.4. GRSLSS Derecelendirmesi

Öğrenme stilleri	Öğrenme Stillerinin Derecesi		
	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
Bağımsız	(1.0-2.7)	(2.8-3.8)	(3.9-5.0)
Pasif	(1.0-1.8)	(1.9-3.1)	(3.2-5.0)
İşbirlikli	(1.0-2.7)	(2.8-3.4)	(3.5-5.0)
Bağımlı	(1.0-2.9)	(3.0-4.0)	(4.1-5.0)
Rekabetçi	(1.0-1.7)	(1.8-2.8)	(2.9-5.0)
Paylaşımçı	(1.0-3.0)	(3.1-4.1)	(4.2-5.0)

(Kaynak: <http://www.iats.com/publications/GLSI.html>)

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu (Ek-3)

Araştırmada ele alma değişkenlerle ilgili veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Buna göre öğrencilerin cinsiyeti, yaşadığı yer, anne- baba öğrenim durumu, anne-baba mesleki durumu, kendilerine yönelik okul başarı algısı, ailelerinin gelir düzeyleri, anne- baba tutumu ve eğitim gördüğü bölüm olmak üzere 8 soruluk anket sorularıyla bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI

Araştırmanın örneklemini 177 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca 11 öğrencinin bazı maddeleri eksik bırakması nedeniyle bu öğrenciler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Veriler Mart 2009 tarihinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Anketleri uygulama esnasında öğrencilere hem sözel, hem de yazılı yönerge verilmiştir.

3.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ÇÖZÜMLEMESİ

Bu araştırmada, öğrencilerin Denetim Odağı ile Öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin önem düzeyi ve denetim odağının öğrencilerin cinsiyetine, yaşadıkları yere, başarı durumlarına, aile tutumlarına, eğitim gördüğü bölüme göre değişip değişmediği ve öğrenme stillerinin cinsiyete, okudukları bölüme göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı

kullanılmıştır. İki değişken ilişkinin ölçüsünü belirlemede t-testi, diğer değişkenlerin analizinde ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Ayrıca araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamına giren öğrencilerin denetim odağı ve öğrenme stillerinin ilişkisini analiz etmek için toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ DEMOGRAFİK BİLGİLER:

Denetim odağı ve öğrenme stillerinin kişilik özelliği olduğu bilinmektedir. Bu kişilik özelliğini etkileyen bazı psikososyal ve kişilik özelliklerinin etkisi nedeniyle araştırma yapılan grubun bu özellikleri aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 64.4'ü kız, %35.6'sı erkekten oluşmaktadır (Tablo- 2). Kızların sayısının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir. Alanlara göre dağılımı, Sınıf Öğretmenliği, 67 (% 40.4); Felsefe-Sosyoloji Tezsiz Yüksek Lisans, 32 (%19.3); Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 42 (%25.3); İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı, 25 (%15.1) olduğu gözlenmiştir (Tablo-1). Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı psikososyal özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Öğrencilerin yaşadıkları yere göre sayıları; Büyük Kent, 42 (% 25); Küçük Kent, 43 (%35); İlçe, 58 (%26) ve Kasaba-Köy, 23 (%14) olarak gözlenmiştir. Babalarının öğrenim durumu; Okur- yazar değil, 6 (% 3.6); Okur- yazar, 3 (%1.8); İlkokul mezunu, 60 (%36.1); Ortaokul mezunu, 24 (%14.5); Lise mezunu,36 (%21.7) ve Yüksek okul veya üniversite, 37 (% 22.3) şeklindedir. Annelerinin öğrenim durumu; Okur- yazar değil, 15 (%9.0); Okur- yazar, 14 (%8.4); İlkokul mezunu, 89 (%53.6); Ortaokul mezunu,14 (%8.4); Lise mezunu, 26 (%15.7); Yüksek okul veya üniversite, 8 (%4.8)'dir. Anne ve babalarının öğrenim durumu verilerine bakıldığında çoğunluğunu ilkokul mezunu oluşturmaktadır.

Babalarının meslekleri; Çiftçi, 18 (%10.8 9); Memur, 50 (%30.1); Serbest meslek, 35 (%21.1); İşçi, 37 (%22.3); Polis, 9(%5.4); Bankacı, 2 (%1.2); Öğretmen,

10 (%6.0); Asker, 4 (%2.4); Diş hekimi, 1 (%0.6). Annelerinin meslekleri; Ev hanımı, 144 (% 86.7); Memur, 10 (%6.0); İşçi, 6 (%3.6); Bankacı, 1(%0.6); Öğretmen, 5 (%3.0) olarak gözlenirken baba mesleğinde memur sayısı fazlayken anne mesleğinde ise ev hanımı büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır.

Ailenin gelir düzeyleri; Yüksek, 10 (%6.0); Orta, 80 (%48.2); Düşük, 76 (%45.8) iken, gelir düzeyinin orta ve düşük olarak çoğunlukta olduğu gözlenmiştir.

Ailelerinin kendilerine karşı tutumları; Demokratik, 80 (% 47.9); Otoriter, 10 (%6.0); Koruyucu, 73 (%43.7) ve İlgisiz: 3 (%1.8) şeklindedir. Ailelerin tutumları genellikle demokratik ve koruyucu olarak gözlenmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu sonuçlara göre bazı değişkenlere göre araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgular ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi, “ Öğretmen adaylarının denetim odağı düzeylerinin (a) cinsiyetlerine, (b) eğitim gördüğü bölüme, (c) yaşadığı yere, (d) anne-babasının tutumuna, (e) okuldaki başarı algılarına göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen adaylarının “cinsiyetlerine” göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, denetim odağı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler bağımsız gruplar için yapılan t-testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre denetim odağı düzeyleriyle olan farklılığına ilişkin “t-testi” analiz sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	t	p
Kız	107	12.69	4.25	3.105	.002
Erkek	59	10.64	3.69		

*p< .05

Öğretmen adaylarının denetim odağı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “t” testi analizinden elde edilen sonuçlara göre (Tablo 4.1.) $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna anlamlılığa göre kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($X = 12.69$), erkek öğrencileri aritmetik ortalamaları ($X = 10.64$) ile karşılaştırıldığında daha büyük çıkmıştır. Puanların hesaplanmasında verilerin analizi dış denetim odağına göre hesaplandığından, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha dış denetim odağına sahip olduğu söylenebilir.

Wehmeyer (1993) ’ün ile Denктаş ve Canel (1993) ’in araştırma bulgularında kızların erkeklere oranla daha dış denetimli oldukları bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.5. Öğretmen adaylarının “eğitim gördüğü bölüm”e göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre, denetim odağı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2, Tablo 4.3, Tablo 4.4’da verilmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüm Puanlarına Göre, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Bölümler	N	\bar{X}	Ss
Sınıf Öğretmenliği	67	11.47	3.66
Felsefe-Sosyoloji Tezsiz Yüksek Lis.	32	12.31	4.70
PDR	42	11.07	4.06
İngilizce Öğretmenliği	25	14.32	4.23

Tablo 4.2. incelendiğinde, Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($X= 11.47$), Felsefe- Sosyoloji Tezsiz Yüksek Lisans öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($X=12.31$), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($X= 11.07$), İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin aritmetik ortalamaları ($X=14.32$) olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3 'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Alana Göre Denetim Odağı Düzeylerinde Olan Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	191.966	3	63.989	3.868	.010*
Gruplar İçi	2679.817	162	16.542		
Toplam	2871.783	165			

*p < .05

Tablo 4.3'e bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre kontrol odağı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc işlemi olarak Scheffe testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığa İlişkin Scheffe testi sonuçları

Gruplar	Sınıf Öğretmenliği	Felsefe Sosyoloji Tezsiz Yük.Lisans	PDR	İngilizce Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği				*
Felsefe-Sosyoloji Tezsiz yük. Lisans				
PDR				*
İngilizce Öğretmenliği				

Kontrol odağı düzeyi puanlarının hangi gruplar arasında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik

Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ve İngilizce Öğretmenliği bölümleri için, kontrol odağı düzeyi açısından anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenliği aritmetik ortalaması ($X=11.47$), PDR aritmetik ortalaması ($X = 11.07$), İngilizce Öğrt. Aritmetik ortalaması ($X= 14.32$) olduğundan, İngilizce öğretmenliği öğrencileri diğer bölümlere göre daha dış denetim odağına sahip olduğu söylenebilir.

4.2.3- Öğretmen adaylarının “yaşadığı yerleşim yeri”ne göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının yaşadığı yere göre denetim odağı düzeylerinde anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5, Tablo 4.6 ve Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının “Yaşadıkları Yere” Göre Puanlarının, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Yaşanılan Yer	N	X	Ss
Büyük Kent	42	11.83	4.74
İlçe	58	11.68	3.90
Küçük Kent	43	13.06	3.85
Kasaba-Köy	23	10.82	4.08

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında Büyük Kent ($X=11.83$), Küçük Kent ($X=13.06$), İlçe ($X=11.68$), Kasaba- Köy ($X=10.82$) olduğu görülüyor.

Bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6 ‘da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yere Göre Kontrol Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	87.441	3	29.147	1.696	.170
Gruplar İçi	2784.342	162	17.187		
Toplam	2871.783	165			

*p < .05

Tablo 4.6'ya bakıldığında öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre denetim odağı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Buradan denetim odağı düzeyi üzerinde farklı ortamların etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Dönmez (1983)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre küçük yerleşim yerinde yaşayanların büyük yerleşim yerine oranla daha iç denetimli olduğu bulgusundan, bulguların bu yönde olacağı beklenmekteydi. Araştırma gruplarının farklı başka değişkenlerden etkilenebileceği tahmin edilmektedir.

4.2.5. Öğretmen adaylarının “anne- babasının kendilerine karşı tutumu”na göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının anne- baba tutumlarına göre, denetim odağı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7 ve Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmen Adaylarının Anne- Baba Tutum Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Anne-baba tutumu	N	X	Ss
Demokratik	80	11.85	4.12
Otoriter	10	11.40	3.74
Koruyucu	73	12.04	4.24
İlgisiz	3	15.00	6.08

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının anne- baba tutumlarına göre aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında demokratik tutum aritmetik ortalaması ($X =$

11.85), otoriter tutum aritmetik ortalaması (X=11.40), koruyucu tutum aritmetik ortalaması (X=12.04) ve ilgisiz tutum aritmetik ortalaması (X= 15.00) şeklindedir.

Bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8 'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Tutumlarına Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	32.306	3	10.769	.614	.607
Gruplar İçi	2839.477	162	17.528		
Toplam	2871.783	165			

*p < .05

Tablo 4.8'e bakıldığında öğretmen adaylarının anne baba tutumlarına göre denetim odağı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (p< .05). Bu sonuca göre değişkenlerden anne- baba tutumunun denetim odağı düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.5. Öğretmen adaylarının “okuldaki başarı durumları”na göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının anne- baba tutumlarına göre, denetim odağı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Okuldaki Başarı Algıları Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öğrencilerin Başarı Algıları	N	X	Ss
Oldukça Başarılı	10	9.90	4.72
Başarılı	99	12.11	4.25
Az Başarılı	57	12.07	3.90

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının kendilerine yönelik başarı algılarının aritmetik ortalamalarının Oldukça başarılı ($X= 9.90$), Başarılı ($X= 12.11$) ve Az başarılı ($X=12.07$) olduğu görülmektedir. Ancak bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Okuldaki Başarı Algılarına Göre Denetim Odağı Düzeylerindeki Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	45.386	2	22.693	1.309	.273
Gruplar İçi	2826.397	163	17.340		
Toplam	2871.783	165			

*p < .05

Tablo 4.10'a bakıldığında öğretmen adaylarının okuldaki başarı algılamalarına göre denetim odağı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle Scheffe testine gerek duyulmamıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının kendilerine yönelik başarı algılamalarının denetim odağı düzeyi üzerinde etkili bir değişken olmadığı gözlenmiştir sonucu çıkarılabilir.

4.3. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “ Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin (a) cinsiyetlerine, (b) eğitim gördüğü bölüme, (c) yaşadıkları yere göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

4.3.1. Öğretmen adaylarının “Cinsiyetleri”ne göre öğrenme stili arasındaki farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre, öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler bağımsız gruplar için yapılan t-testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.11' te verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

Öğrenme Stilleri	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Bağımsız	Kız	107	38.20	5.11	-.233	.816
	Erkek	59	38.38	4.38		
Pasif (çekingen)	Kız	107	28.93	5.27	-3.518	.001
	Erkek	59	32.06	5.86		
İşbirlikli	Kız	107	36.34	5.59	-.519	.604
	Erkek	59	36.79	4.89		
Bağımlı	Kız	107	36.62	4.39	1.857	.065
	Erkek	59	35.27	4.67		
Rekabetçi	Kız	107	31.07	6.13	-.074	.941
	Erkek	59	31.15	7.10		
Katılımcı	Kız	107	35.68	5.49	3.772	*.000
	Erkek	59	32.20	6.01		

*p< .05

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “t” testi analizinden elde edilen sonuçlara göre (Tablo 4.11) kız ve erkek öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasında Pasif (çekingen) öğrenme stili ve Katılımcı öğrenme stilinde anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir (p< .05). Öğretmen adaylarının Pasif öğrenme stilinde kızların aritmetik ortalamaları (X =28.93), erkeklerin aritmetik ortalamaları (X= 32.06) şeklindedir. Erkeklerin aritmetik ortalamalarının kızlara oranla daha yüksek olduğu bulgusundan erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha Pasif öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir.

Ayrıca Katılımcı öğrenme stili puanlarına bakıldığında kızların aritmetik ortalamaları (X = 35.68), erkeklerin aritmetik ortalamaları (X=32.20) şeklindedir. Kızların aritmetik ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha Katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları söylenebilir.

4.3.2. Öğretmen adaylarının “eğitim gördüğü bölüm” e göre öğrenme stiline göre farka ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüm değişkenine göre, öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler gruplar için yapılan tek

yönlü varyans analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğrenme Stili	Bölüm	N	X	Ss
Bağımsız	Sınıf Öğretmenliği	67	37.32	5.51
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	40.50	3.69
	PDR	42	38.00	4.05
	İngilizce Öğretmenliği	25	38.40	4.84
Pasif (Çekingen)	Sınıf Öğretmenliği	67	30.71	5.57
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	26.46	5.10
	PDR	42	31.14	6.05
	İngilizce Öğretmenliği	25	31.00	4.28
İşbirlikli	Sınıf Öğretmenliği	67	34.98	5.43
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	39.40	4.68
	PDR	42	37.28	4.81
	İngilizce Öğretmenliği	25	35.56	5.25
Bağımlı	Sınıf Öğretmenliği	67	36.05	4.55
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	36.09	3.82
	PDR	42	35.92	4.03
	İngilizce Öğretmenliği	25	36.80	6.08
Rekabetçi	Sınıf Öğretmenliği	67	32.19	6.40
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	30.62	7.34
	PDR	42	31.14	5.54
	İngilizce Öğretmenliği	25	28.72	6.61
Katılımcı	Sınıf Öğretmenliği	67	33.83	5.42
	Felsefe-Sosyoloji(Tezsi	32	38.59	4.90
	PDR	42	33.07	6.15
	İngilizce Öğretmenliği	25	33.08	5.85

Tablo.4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre öğrenme stillerindeki aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında; Bağımsız öğrenme stilindeki aritmetik ortalamalar; Sınıf öğretmenliği(X=37.32), Felsefe- Sosyoloji (X= 40.50),PDR (X= 38.00) ve İngilizce öğretmenliği (X= 38.40) şeklindedir. Pasif (Çekingen) öğrenme stilindeki aritmetik ortalamalar; Sınıf öğretmenliği (X=30.71), Felsefe- Sosyoloji (X= 26.46), PDR (X= 31.14), İngilizce öğretmenliği (X= 31.00). İşbirlikli öğrenme stilindeki aritmetik ortalamalar; Sınıf öğretmenliği (X= 34.98), Felsefe- Sosyoloji (X = 39.40), PDR (X= 37.28), İngilizce öğretmenliği (X= 35.56)'dır. Bağımlı öğrenme stilindeki aritmetik ortalamalar; Sınıf öğretmenliği (X= 36.05), Felsefe-Sosyoloji (X= 36.09), PDR (X= 35.92), İngilizce öğretmenliği (X=

36.80)'dir. Rekabetçi öğrenme stilineki aritmetik ortalamalar; Sınıf öğretmenliği (X= 32.19), Felsefe- Sosyoloji (X=30.62), PDR (X= 31.14), İngilizce öğretmenliği (X= 28.72)'dir. Katılımcı öğrenme stilineki aritmetik ortalamalar ise; Sınıf öğretmenliği (X0 33.83), Felsefe- Sosyoloji (X= 38.59), PDR (X= 33.07) ve İngilizce öğretmenliği (X= 33.08) şeklindedir.

Bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13 'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Okudukları Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Öğrenme Stilleri	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	222.025	3	74.008	3.266	* .023
	Gruplar İçi	3670.776	162	22.659		
	Toplam	3892.801	165			
Pasif (Çekingen)	Gruplar Arası	512.891	3	170.964	5.762	* .001
	Gruplar İçi	4806.724	162	29.671		
	Toplam	5319.614	165			
İşbirlikli	Gruplar Arası	472.059	3	157.353	6.013	* .001
	Gruplar İçi	4239.435	162	26.169		
	Toplam	4711.494	165			
Bağımlı	Gruplar Arası	13.264	3	4.421	.212	.888
	Gruplar İçi	3377.266	162	20.847		
	Toplam	3390.530	165			
Rekabetçi	Gruplar Arası	229.099	3	76.366	1.849	.140
	Gruplar İçi	6690.160	162	41.297		
	Toplam	6919.259	165			
Katılımcı	Gruplar Arası	701.474	3	233.825	7.481	* .000
	Gruplar İçi	5063.538	162	31.256		
	Toplam	5765.012	165			

* p< .05

Tablo 4.13'e bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüme göre öğrenme stilleri arasındaki farkın Bağımsız, Pasif, İşbirlikli ve Katılımcı öğrenme

stillerinde anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc işlemi olarak Scheffe testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Bağımsız Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi

Bağımsız	Sınıf Öğretmenliği	Felsefe -Sosyoloji	PDR	İngilizce Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği		*		
Felsefe-Sosyoloji				
PDR				
İngilizce Öğretmenliği				

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre Bağımsız öğrenme stili puanlarının hangi gruplar arasında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre (Tablo 4.14.), Sınıf Öğretmenliği ve Felsefe-Sosyoloji bölümleri için, anlamlı farklılık görülmektedir. Bağımsız öğrenme stili için Sınıf öğretmenliği aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 37.32$) Felsefe-Sosyoloji aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 40.50$)’dir. Felsefe-Sosyoloji Bölümünün aritmetik ortalaması Sınıf öğretmenliği bölümüne göre büyük olduğu bulgusundan yararlanarak Felsefe-Sosyoloji Bölümü öğrencilerinin daha Bağımsız öğrenme stiline sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Pasif Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi

Pasif (Çekingen)	Sınıf Öğretmenliği	Felsefe-Sosyoloji	PDR	İngilizce Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği		*		
Felsefe-Sosyoloji			*	*
PDR				
İngilizce Öğretmenliği				

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre Pasif (çekingen) öğrenme stili puanlarının hangi gruplar arasında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre (Tablo.4.15); ilk olarak Sınıf öğretmenliği ile Felsefe-Sosyoloji bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenliği bölümünün aritmetik

ortalaması ($\bar{X} = 30.71$), Felsefe- Sosyoloji bölümü aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 26.46$) şeklindedir. Sınıf öğretmenliği bölümünün aritmetik ortalaması daha büyük olduğundan Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri daha Pasif öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Diğer yandan Felsefe- Sosyoloji ile PDR bölümleri arasında görülen anlamlı farklılık için; aritmetik ortalamaları; Felsefe- Sosyoloji ($\bar{X} = 26.46$) ve PDR ($\bar{X} = 31.14$) olduğundan, aritmetik ortalaması büyük olan PDR bölümü öğrencileri, Felsefe- Sosyoloji bölümüne göre daha Pasif öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Bir diğer Pasif öğrenme stili ilişkisi Felsefe-Sosyoloji bölümü ile İngilizce öğretmenliği bölümleri arasındaki anlamlı farka göre ise; Felsefe-Sosyoloji ($\bar{X} = 26.46$) ve İngilizce Öğretmenliği bölümü ($\bar{X} = 31.00$) şeklindedir. İngilizce öğretmenliği bölümü aritmetik ortalaması daha büyük olduğu bulgusundan İngilizce Bölümü öğrencileri Felsefe- Sosyoloji Bölümü öğrencilerine göre daha Pasif öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının İşbirlikli Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi

İşbirlikli	Sınıf Öğretmenliği	Felsefe-Sosyoloji	PDR	İngilizce Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği		*		
Felsefe-Sosyoloji				*
PDR				
İngilizce Öğretmenliği				

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre İşbirlikli öğrenme stili puanlarının hangi gruplar arasında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre (Tablo.4.16); ilk olarak Sınıf öğretmenliği ($\bar{X} = 34.98$) ile Felsefe- Sosyoloji ($\bar{X} = 39.40$) bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir. Felsefe- Sosyoloji bölümü öğrencilerinin aritmetik ortalama puanlarının daha yüksek olması bulgusundan bu bölüm öğrencileri daha İşbirlikli öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Ayrıca Felsefe-Sosyoloji ($\bar{X} = 39.40$) ile İngilizce öğretmenliği ($\bar{X} = 35.56$) bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir. Felsefe- Sosyoloji bölümünün aritmetik

ortalaması daha büyük olması bulgusundan, bu bölüm öğrencileri daha İşbirlikli öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Katılımcı Öğrenme Stili Tercihinin Eğitim Gördüğü Bölüme Göre Farklılığına İlişkin Scheffe Testi

Katılımcı	Sınıf Öğretmenliği	Felsefe Sosyoloji	PDR	İngilizce Öğretmenliği
Sınıf Öğretmenliği		*		
Felsefe-Sosyoloji			*	*
PDR				
İngilizce Öğretmenliği				

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre Katılımcı öğrenme stili puanlarının hangi gruplar arasında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre (Tablo.4.17); ilk olarak Sınıf öğretmenliği (\bar{X} =33.83), Felsefe-Sosyoloji (\bar{X} =38.59) bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir. Felsefe-Sosyoloji bölümü öğrencilerinin aritmetik ortalamasının daha büyük olması nedeniyle, bu bölüm öğrencileri Sınıf öğretmenliğine göre daha Katılımcı öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

İkinci ilişki olarak Felsefe- Sosyoloji ($X = 38.59$), PDR ($X= 33.07$) bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo.4.17). Felsefe- Sosyoloji Tezsiz yüksek lisans bölümünün aritmetik ortalaması PDR bölümünden daha büyük olduğu bulgusundan, bu bölüm öğrencileri daha Katılımcı öğrenme stiline sahiptir denilebilir.

Son olarak Felsefe- Sosyoloji ($X =38.59$), İngilizce öğretmenliği ($X = 33.08$) bölümleri için anlamlı farklılık görülmektedir (Tablo.4.17). Felsefe- Sosyoloji bölümünün aritmetik ortalaması daha büyük olması nedeniyle bu bölüm öğrencileri İngilizce Bölümüne göre daha Katılımcıdır sonucu çıkarılabilir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının “Yaşadığı Yere Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yaşadığı yer değişkenine göre, öğrenme stillerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler yapılan tek yönlü varyans analizi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.18’ de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları Yere Göre Olan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Öğrenme stilleri	Yaşanılan yer	N	\bar{X}	Ss
Bağımsız	Büyük Kent	42	38.42	5.88
	İlçe	58	38.31	4.33
	Küçük Kent	43	38.25	4.84
	Kasaba-Köy	23	37.91	4.33
Pasif (Çekingen)	Büyük Kent	42	29.02	6.34
	İlçe	58	30.29	5.45
	Küçük Kent	43	30.02	5.70
	Kasaba-Köy	23	31.34	4.86
İşbirlikli	Büyük Kent	42	36.57	5.26
	İlçe	58	37.20	5.71
	Küçük Kent	43	36.16	4.74
	Kasaba-Köy	23	35.26	5.62
Bağımlı	Büyük Kent	42	35.14	5.53
	İlçe	58	36.74	4.32
	Küçük Kent	43	36.51	3.86
	Kasaba-Köy	23	35.78	4.08
Rekabetçi	Büyük Kent	42	31.21	8.27
	İlçe	58	31.06	5.69
	Küçük Kent	43	30.16	5.58
	Kasaba-Köy	23	32.73	6.23
Katılımcı	Büyük Kent	42	35.19	6.69
	İlçe	58	34.50	5.49
	Küçük Kent	43	34.20	6.06
	Kasaba-Köy	23	33.39	5.25

4.18 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşadığı yere göre öğrenme stillerindeki aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, Bağımsız öğrenme stiline aritmetik ortalamalar; Büyük kent ($\bar{X} = 38.42$), İlçe ($\bar{X} = 38.31$), Küçük kent ($\bar{X} = 38.25$), Kasaba-köy ($\bar{X} = 38.27$) şeklindedir.

Pasif (çekingen) öğrenme stili için aritmetik ortalamalar; Büyük kent, ($X = 29.02$), İlçe ($X = 30.29$), Küçük kent ($X = 30.02$), Kasaba-köy ($X = 31.34$) şeklindedir. İşbirlikli öğrenme stili için aritmetik ortalamalar; Büyük kent ($X = 36.57$), İlçe ($X = 37.20$), Küçük kent ($X = 36.16$) VE Kasaba-köy ($X = 35.26$)'dir. Bağımlı öğrenme stili için aritmetik ortalama puanları; Büyük kent ($X = 35.14$), İlçe ($X = 36.74$), Küçük kent ($X = 36.51$), Kasaba-köy ($X = 35.78$) 'dir. Rekabetçi öğrenme stili için aritmetik

ortalama puanları; Büyük kent ($X=31.21$), İlçe ($X= 31.06$), Küçük kent ($X=30.16$), Kasaba-köy ($X= 32.73$) şeklindedir. Katılımcı öğrenme stili aritmetik ortalama puanları; Büyük kent ($X= 35.19$), İlçe ($X= 34.50$), Küçük kent ($X=34.20$) ve Kasaba-köy ($X= 33.39$) olarak gözlenmiştir.

Bununla birlikte gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19 'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları Yere Göre Olan Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Öğrenme Stilleri	Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Bağımsız	Gruplar Arası	4.090	3	1.363	.057	.982
	Gruplar İçi	3888.712	162	24.004		
	Toplam	3892.801	165			
Pasif (Çekingen)	Gruplar Arası	86.427	3	28.809	.892	.447
	Gruplar İçi	5233.188	162	32.304		
	Toplam	5319.614	165			
İşbirlikli	Gruplar Arası	69.396	3	23.132	.807	.492
	Gruplar İçi	4642.098	162	28.655		
	Toplam	4711.494	165			
Bağımlı	Gruplar Arası	71.609	3	23.870	1.165	.325
	Gruplar İçi	3318.921	162	20.487		
	Toplam	3390.530	165			
Rekabetçi	Gruplar Arası	100.168	3	33.389	.793	.499
	Gruplar İçi	6819.091	162	42.093		
	Toplam	6919.259	165			
Katılımcı	Gruplar Arası	51.441	3	17.147	.486	.692
	Gruplar İçi	5713.571	162	35.269		
	Toplam	5765.012	165			

* $p < .05$

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin yaşadıkları yere göre olan farklılığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına bakıldığında (Tablo 4.19) öğretmen adaylarının yaşadıkları yere öğrenme stilleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu sonuca göre değişkenlerden yaşanan yerin öğrenme stilleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “ Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin iç- dış kontrol odağı düzeyine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre t-testi yapılmıştır. Bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

4.4.1. Öğretmen adaylarının kontrol odağı düzeyi ile öğrenme stili arasındaki farka ilişkin bulgular

Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin, İç-Dış Denetim Odağına Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

Öğrenme stilleri	Kontrol Odağı	N	\bar{X}	Ss	t	p
Bağımsız	Dış Kontrol	73	37.75	5.13	-1.583	.116
	İç Kontrol	72	39.01	4.41		
Pasif (Çekingen)	Dış Kontrol	73	30.06	5.39	.470	.639
	İç Kontrol	72	29.62	5.95		
İşbirlikli	Dış Kontrol	73	35.65	5.41	-2.208	*.029
	İç Kontrol	72	37.61	5.23		
Bağımlı	Dış Kontrol	73	37.26	4.33	2.491	*.014
	İç Kontrol	72	35.41	4.57		
Rekabetçi	Dış Kontrol	73	30.98	6.32	-.499	.618
	İç Kontrol	72	31.51	6.39		
Katılımcı	Dış Kontrol	73	34.02	5.29	-1.685	.094
	İç Kontrol	72	35.65	6.28		

*p < .05

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde denetim odağı düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “t” testi analizinden elde edilen sonuçlara göre (Tablo 4.20). Öğrenme stilleri ile iç- dış denetim odağı düzeyi arasında İşbirlikli (.02), ve Bağımlı (.014) öğrenme stilinde anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir (p< .05).

Buna göre İşbirlikli öğrenme stilinde dış denetim odağının aritmetik ortalaması (X= 35.65), iç denetim odağının aritmetik ortalaması (X= 37.61) olarak gözlenmiştir. İç denetim odağının aritmetik ortalaması iç denetime göre daha büyük olduğu

bulgusundan, İşbirlikli öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının iç denetim odağına sahip olduğu söylenebilir.

Bağımlı öğrenme stilinde dış denetim odağı aritmetik ortalaması ($X = 37.26$), iç denetim odağı aritmetik ortalaması ($X = 35.41$) olması nedeniyle, Bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilerin dış denetim odağına sahip olduğu söylenebilir. Bağımlı öğrenme stiline sahip bireylerin kendilerinin sorumluluk almama istekleri başka insanlara bağımlı çalışma tercihleri bu bireylerin iç denetim özelliği ile tutarlılık göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1.TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının Denetim Odağı eğilimlerini ve öğrenme stilleri tercihlerini belirlemek ve bu iki kişilik özelliği arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak amacıyla Denetim Odağı Ölçeği, Öğrenme Stili Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının okudukları bölüm, bazı psikososyal ve bireysel özellikler gibi değişkenlere göre de denetim odağı düzeylerinde ve öğrenme stili tercihlerinde farklılaşmalar belirlenmiştir.

Denetim odağı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleme açısından Türkiye’de yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bunda denetim odağı eğiliminin süregelen bir kişilik özelliği olmasına rağmen öğrenme stiline konu, kaynak, zamana bağlı olarak değişime açık olması düşünülmektedir.

Denetim odağı bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir. Bu kişilik özelliğinin kazanılmasında Rotter Sosyal Öğrenme Kuramını temel olarak göstermiştir. Zihinsel bir değerlendirmeye dayalı olmasına rağmen pekiştirmeye ihtiyaç duyulması davranışçı ve zihinsel kuramların bağdaştırılması ile ortaya çıkan bir kuram olduğu söylenebilir.

Kolay kolay değiştirilemeyen hatta bireyin tüm yaşamındaki alışkanlıklarını belirleyen denetim odağı başarı, başarısızlık, sorunlarla başa çıkma, sorumluluk alma, birebir ve toplumsal ilişkilerdeki çatışmalara kadar varan tüm yaşam alanını belirleyen önemli bir kişilik özelliğidir. Hatta bazı çalışmalarda psikoterapide ve psikopatoloji ile olan ilişkileri bile incelenmiştir.

Bireylerin davranışlarının sonucunda aldıkları pekiştireçlerin kendi sorumluluklarında olmasına göre içsel, kendilerinin dışında bir kaynağa dayandırmalarını ise dışsal denetim odağı olarak Rotter bireyleri içsel denetimli ve dışsal denetimli olarak ikiye ayırmıştır.

Öğrenme stilleri ise ilk olarak Amerika'da Anti Seçkin Eğitim anlayışı ile her bireyin öğrenme olanaklarından üst seviyede faydalanması gerektiğinin amaçlanmasıyla ortaya atılan bireylerin başarılarını artırması beklenen bir model olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerinin belirleyicilerinin farklı olduğunu düşünenlerin sınıflandırmalarıyla onlarca Öğrenme Stili Ölçekleri ve sayısız araştırmalar yapılmıştır.

Yapılan öğrenme stili tanımlarına bakıldığında bireylerin bilgiyi alırken ve kullanırken tercih edilen bir yol olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stillerinin belirleyicisi olarak da bireyin kalıtsal özellikleri, duyuşsal, zihinsel ve psikolojik özellikleri ile birlikte yaşantıları, alışkanlıklarının da etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenme stili zihinsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerle ilişkili olduğundan ilerleyen zamanlarda geçirilen farklı yaşantılar, kazanılan farklı alışkanlıklar yani tercihler değişebileceğinden öğrenme stiline de değişebileceği söylenmektedir.

İçsel denetime sahip olan bireylerin olumlu, dışsal denetime sahip bireylerin ise olumsuz özelliğe sahip oldukları düşünülür. İçsel denetimli bireyler başarılı, davranışları ve sonuçları arasında ilişki kurabilen bireyler olduğundan öğrenim hayatında da başarılarını artırmak için öğrenme stillerini belirleyerek kendi öğrenmelerindeki eksiklikleri giderebilirler.

5.2. SONUÇLAR

Araştırma sonucunda Denizli İli Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının (1)Alan Eğitimi ve Bazı Psikososyal Değişkenlere göre Denetim Odağı (2) Öğrenme Stilleri Arasındaki ilişki (3) Denetim Odağı ile Öğrenme stilleri arasında ilişki nedir? Problem cümlesi doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuç olarak şu noktalara ulaşılmıştır.

1-Öğretmen adaylarının “cinsiyetlerine” göre denetim odağı düzeylerindeki ilişki

Öğretmen adaylarının “cinsiyetlerine” göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin yapılan t- testi sonucunda aritmetik ortalamalar düzeyinde, kızların erkeklere oranla daha dış denetimli oldukları gözlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeni ile denetim odağı düzeyi arasında anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

2-Öğretmen adaylarının “eğitim gördüğü bölüm”e göre denetim odağı düzeylerindeki ilişki

Öğretmen adaylarının eğitim gördüğü bölüme göre denetim odağı düzeylerindeki farka ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümlere göre daha dış denetimli oldukları gözlenmiştir.

3- Öğretmen adaylarının “yaşadığı yerleşim yeri”ne göre denetim odağı düzeylerindeki ilişki

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerine göre denetim odağı düzeylerindeki farkı tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular sonucunda yaşanan yerleşim yeri değişkeni ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenememiştir.

Yapılan araştırmalarda yaşanan yerleşim yerinin küçük olmasıyla iç denetim odağı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

4- Öğretmen adaylarının “anne- babasının kendilerine karşı tutumu”na göre denetim odağı düzeylerindeki ilişki

Öğretmen adaylarının denetim odağı düzeyleri ile anne- baba tutumları incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir ilişki gözlenememiştir.

Denetim odağı ile bireylerin anne baba tutumlarına bakıldığında daha demokratik, sıcak ilişkiler kuran, baskıcı olmayan anne baba tutumlarının içsel denetim odağı yönünde anlamlı ilişkileri tespit edilmiştir.

5- Öğretmen adaylarının “okuldaki başarı durumları”na göre denetim odağı düzeylerindeki ilişki

Öğretmen adaylarının okuldaki başarı durumları ile denetim odağı arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ancak yapılan araştırmalardaki bulgulara göre başarılı öğrencilerin daha içsel denetim odağına sahip oldukları tespit edilmiştir.

6- Öğretmen adaylarının “Cinsiyetleri”ne göre öğrenme stili arasındaki ilişki

Cinsiyet değişkeni ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar düzeyinde erkekler kızlara oranla daha pasif öğrenme stiline, kızlar ise erkeklere oranla daha katılımcı öğrenme stiline sahip bulgusu elde edilmiştir.

Öğrenme stilleri ile yapılan birçok araştırmada farklı değişkenler ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Ancak bu bulguların farklı gruplara, farklı zamanlara, farklı alanlara göre sonuçlarına bakıldığında sonuçların her zaman tutarlılık göstermediği gözlenmiştir.

7-Öğretmen adaylarının “eğitim gördüğü bölüm” e göre öğrenme stili arasındaki ilişki

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğrenme stilleri ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir ilişki rastlanmıştır. Aritmetik ortalamalar düzeyinde, Felsefe- Sosyoloji Bölümünün öğrencileri Sınıf öğretmenliği bölümüne göre daha Bağımsız öğrenme stiline sahip olduğu, Sınıf Öğretmenliği bölümünün Felsefe- Sosyoloji tezsiz yüksek lisans bölümü öğrencilerine göre daha pasif öğrenme stilini tercih ettikleri; PDR öğrencilerinin Felsefe- Sosyoloji tezsiz yüksek lisans bölümü öğrencilerine göre daha pasif öğrenme stilini tercih ettikleri, İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yine Felsefe- Sosyoloji tezsiz yüksek lisans bölümü öğrencilerine göre daha pasif öğrenme stilini tercih ettikleri, Felsefe- Sosyoloji bölümü öğrencileri Sınıf öğretmenliği bölümüne göre daha İşbirlikli öğrenme stiline sahip olduğu, Felsefe- Sosyoloji bölümü öğrencilerinin, Sınıf öğretmenliğine göre daha Katılımcı öğrenme stilini tercih ettikleri gözlenmiştir.

8-Öğretmen Adaylarının “Yaşadığı Yere Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yeri ile öğrenme stilleri arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

9-Öğretmen Adaylarının “Denetim Odağı ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki

Denetim odağı düzeyi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi saptama amacıyla t-testi yapılmıştır. Bulgulara göre İşbirlikli öğrenme stilini tercih eden bireylerin iç denetimli, Bağımlı öğrenme stilini tercih eden bireylerin ise dış denetim odağına sahip olduğu gözlenmiştir.

İşbirlikli ve bağımlı öğrenme stilini tercih eden bireylerin özellikleri ile denetim odağı düzeyleri tutarlılık göstermektedir.

5.3. ÖNERİLER

Denetim odağı bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir. Bu kişilik özelliğinin kazanılmasında Rotter Sosyal Öğrenme Kuramını temel olarak göstermiştir. Zihinsel bir değerlendirmeye dayalı olmasına rağmen pekiştirmeye ihtiyaç duyulması davranışçı ve zihinsel kuramların bağdaştırılması ile ortaya çıkan bir kuram olduğu söylenebilir.

Kolay kolay değiştirilemeyen hatta bireyin tüm yaşamındaki alışkanlıklarını belirleyen kontrol odağı başarı, başarısızlık, sorunlarla başa çıkma, sorumluluk alma, birebir ve toplumsal ilişkilerdeki çatışmalara kadar varan tüm yaşam alanını belirleyen önemli bir kişilik özelliğidir. Hatta bazı çalışmalarda psikoterapide ve psikopatoloji ile olan ilişkileri bile incelenmiştir.

Bireylerin davranışlarının sonucunda aldıkları pekiştireçlerin kendi sorumluluklarında olmasına göre içsel, kendilerinin dışında bir kaynağa dayandırmalarını ise dışsal denetim odağı olarak Rotter bireyleri içsel denetimli ve dışsal denetimli olarak ikiye ayırmıştır.

Öğrenme stilleri ise ilk olarak Amerika’da Anti Seçkin Eğitim anlayışı ile her bireyin öğrenme olanaklarından üst seviyede faydalanması gerektiğinin amaçlanmasıyla ortaya atılan bireylerin başarılarını artıran bir model olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme

stillerin belirleyicilerinin farklı olduğunu düşünenlerin sınıflandırmalarıyla onlarca Öğrenme Stili Ölçekleri ve sayısız araştırmalar yapılmıştır.

Yapılan öğrenme stili tanımlarına bakıldığında bireylerin bilgiyi alırken ve kullanırken tercih edilen bir yol olarak tanımlanmıştır. Öğrenme stillerinin belirleyicisi olarak da bireyin, duyuşsal, zihinsel ve psikolojik özellikleri ile birlikte yaşantıları, alışkanlıklarının etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenme stili zihinsel, duyuşsal ve psikolojik özelliklerle ilişkili olduğundan ilerleyen zamanlarda geçirilen farklı yaşantılar, kazanılan farklı alışkanlıklar yani tercihler değişebileceğinden öğrenme stiline de değişebileceği söylenmektedir.

İçsel denetime sahip olan bireylerin olumlu, dışsal denetime sahip bireylerin ise olumsuz özelliğe sahip oldukları düşünülür. İçsel denetimli bireyler başarılı, davranışları ve sonuçları arasında ilişki kurabilen bireyler olduğundan öğrenim hayatında da başarılarını artırmak için öğrenme stillerini belirleyerek kendi öğrenmelerindeki eksiklikleri giderebilirler.

KAYNAKÇA:

- Akyıldız, H. (1994). *Davranış, İlgili Kavramlar, Açıklamalar*, Neşa Ofset, İzmir
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*, Neşa Ofset, İzmir
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri, *Eğitim ve Bilim* 87 (17), s: 37
- Aydoğdu, M., Mutlu, M. (2003).Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(1)*, sayı: 13
- Baron, A. R., Byrne, D. , Suls, J. (1989). *Exploring Social Psychology*, Third Edition, Massachusetts
- Boydak, A. (2006). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları, İstanbul
- Cassidy, T. (1999). *Stress, Cognition and Health*, Psychology Focus, Routledge Publishing, New York
- Cornett, C.E. (1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles, *Phi Delta Kapa Educational Foundation, Bloomington*
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) 'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği, *Psikoloji Dergisi*, Cilt, 7 Sayı,26, s:10- 16
- Dağ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bil. Enstitüsü, Psikoloji A.B.D., ANKARA*
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik- geçerlik çalışması, *Türk psikoloji Dergisi*, 17 (49), s: 77-90
- DeCharms, R. (1972). "Personal Causation Training in the Schools", *Journal of Applied Social Psychology*, Cilt 2, s:95-113
- Demir, M. K. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi Sayı: 23*, Ankara
- Denktaş, C. N. (1993). *Ortaokul Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Dönmez, A. (1983). "Denetim Odağı (Locus of Control) ve Çevre Büyüklüğü", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s: 37- 47

- Dönmez, A. (1984).”Belirli Toplumsal Durumların Aalgılanmasında Denetim Odağının Etkisi”, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı. 17(1-2),143-158
- Dönmez, A. (1986). “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları” *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* Sayı. 18 (1-2), s: 259-280.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1983). Teaching Secondary Science Students Through Their Individual Learning Styles: *Practical Approachs for Grades s.7- 12*, Massachusetts: Allyn and Bacon: Usa
- Dunn, R., Races, V. (2007). Learning-style preferences of a diverse freshmen population in a large Private, metropolitan university by gender and. Gpa. *Journal of College Retention Research, Theory & Practice* Sayı. 9, s: 95- 112 (Pear Reviewed Journal)
- Dunn, R., Honigsfeld, A. (2008). Impact of Learning Style Instructional Strategies on Students’ Achievement and Attitudes: Perceptions of Educatorsin Diverse Institutions, *Heldref Publications*
- Dunn, R. (2006). Learning Style of Adult Learn, *Journal of College Retention Research*
- Ekici, G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. (1. Baskı) *Gazi Kitabevi*, ANKARA
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stilllerinin Önemi *Hacettepe Üniv. Eğitimin Fak. Dergisi* Ankara
- Erden, M., Altun, S. (2006). Öğrenme Stilleri, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Ergür, D. O. (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, Sayı:25, s:42-48
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları: 4, ANKARA
- Freedman, J. L. , Sears, D. O. , Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal Psikoloji*, İmge Kitabevi Yayınları, çeviren Ali DÖNMEZ, Ankara
- Fritz, S., Spent, C., Barbuta Jr. (2004). Exploring Relationships Between College Student's Learning Styles and Motivation, *Psychological Reports*, 95 -3, s: 969-974
- Gabbard, C. E., Howard, G.S. and Tageson, C.W. (1986). “Assessing Locus of Control with Religious Populations”, *Journal of Research in Personality*, Sayı 20, s:292-308

- Geban, Ö. Uzuntiryaki, E. , Bilgin, İ. (2004). İlköğretim Düzeyi Öğretmen Adayların Öğrenme Stilleri Tercihleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 12, s:35-36 Ankara
- Gill, B. (1994). Learning Style, Locus Of Control and Design, s: 83-94, Iroda
- Graf, S., Leo, S.R. (2007). In-Depth anarysis of the Felder Süverman Learnihg Style Dimensions *Journal Of Research on Technology İn Education*, Sayı. 40 (1), s:79-81
- Gravenhorst, R. M.(2007). Student Learning Styles and Academic Performance in a Non-traditional Anatomy Course *Journal Of Dance Education* Sayı, 7 :2, s:38-46
- Gülten, D. Ç. , Gülten, İ. (2004). Lise 2.Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersi İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Ankara
- Haggbloom, S.J. (2002). The Social Learning Theory of Julian B. Rotter- The 100 Most Of Eminent Psychologist of the 20 th Century. *Reviev of General Psychology*, Sayı. 6, s:139- 152
- Hall, E. (2005). Learning Styles-Is There An Evidence Base for this Popular İdea? *Education Review*, Cilt: 19 –1, s: 49-56
- Katkovsky, W., Crandall,V.C., ve Good, S. (1976). Parental Antecedents of Children’s beliefs in internal- external control of reinforcements in intellectual achivement situations. *Child Development*, Cilt. 38, 765- 776
- King, N.J., Ollendick,T.H. and Gullone, E. (1991). “Text Anxiety in Children and Adolescents”, *Australian Psychologist*, Cilt. 26,1,5, s: 25-32
- Küçükkaragöz, H. (1998). *İlkokul Öğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü., İzmir
- Kolb, D. A. (1984). *Experiantial Learning : Experience as the Source of learning and development*, Englewood Cliffs, *New Jersey: Prentice- Hall*. Cilt.8
- Lisle, A.M. (2007). Assesing learning styles of adutlts whit intellectual difficulties, *Journal of intellectual disabilities*, 11 :23-45
- Maqsud, M. and Rouhani, S. (1991). Relationships Between Socioeconomic Status, Locus of Control, Self- Concept and Academic Achievement of Bastwana Adolescents”, *Journal of Youth and Adolescence*, Cilt. 20,1, s: 107-114
- Nowicki, S., Barnes, J. (1993). Effects of a Structured Camp Experience on Locus of Control in Children”, *Journal of Genetic Psychology*, Cilt.122, s: 247- 252

- Özsoy, N., Yağdıran, E., Öztürk, G. (2004). Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Stilleri Ve Geometrik Düşünme Düzeyleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 16, Ankara
- Peker, M., Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:14, s: 167 -172.
- Perlman, D., Cozby, P. C. (1983). *Social Psycholgy*, CBS College Publishing, New York
- Rotter, J.B. (1966). Generalized Expentancies For İnternal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, Cilt. 80: s: 1- 128.
- Rotter, J.B., Chance, J.E. & Phares, E.J. (1972). Applications of a Social Theory of Personality, *Holt, Rinehart & Winston, Inc. USA.*, s: 271- 350
- Rotter, J.B. (1978). “Generalized Expectancies for Problem Solving and Psychotherapy”, *Cognitive Therapy and Research*, Cilt : 2, s: 1-10
- Strickland, B.R. (1965). The Prediction of Social Action from of Dimension of Internal- External Control, *The Journal of Social Psychology*, s:353- 358
- Strickland, B.R.(1989). “Internal-External Control Expectatincies”, *American Psychologist* Cilt. 44, s: 1- 12
- Tobacyk, J.J. (1992). “Changes in Locus of Control Beliefs in Polish University Students Before and After Democratization”, *The Journal of Social Psychology*, Cilt. 132,2; 217- 222
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. , ve Geban, Ö. (2003). The Effect of Learning Styles on High School Student’ Achievement and Attitudes in Chemistry, Annual Meeting of the National Association For Research in Science Teaching, March Cilt. 23- 2, Philadelphia.müstür.
- Ülgen, G. (1995). *Kavram Geliştirme-Kuram ve Uygulamalar*, Ankara
- Wehmeyer, M.L. (1993). “Gender Differences in Locus of Control Scores For Students With Learning Disabilities”, *Perceptual and Motor Skills*, Cilt. 77, s:359- 366
- Weiner, B. (1992). *HumanMotivation :Metaphors, Theories and Research*, Cilt. 75 USA: Sage.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmeler.*: (Yayınlanmamış Doktora Tezi), H.Ü. PDR Ana Bilim Dalı, Ankara

EKLER

ROTTER DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ (EK-1)

Bu anket bazı durumlara ilişkin, kişisel inançlarla ilgilidir, bunun için “doğru” ya da “yanlış” cevap diye bir durum söz konusu değildir. Her maddede “a” ya da “b” harfiyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği en çok yansıttığına inandığınız cümleyi seçiniz. Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, sizin için doğru olanı işaretleyiniz.

1.a) Anne babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar çok problemlili oluyor.

b) Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, anne- babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.

2.a) İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu biraz da şanssızlıklarına bağlıdır.

b) İnsanların talihsizlikleri yaptıkları hataların sonucudur.

3.a) Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir.

b) İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.

4.a) İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler.

b) İnsan ne kadar çabalarsa çabalasın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılmaz.

5.a) Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır.

b) Öğrencilerin çoğu, notların tesadüfi olaylardan etkilendiğini fark etmez.

6.a) Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz.

b) Lider olamayan yetenekli insanlar, fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.

7.a) Ne kadar uğraşırsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar.

b) Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.

8.a) İnsanların kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar.

b) İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübeleri belirler.

9.a) Bir şey olacaksa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur.

b) Ne yapacağıma kesin karar vermek kadere güvenmemekten daima daha iyidir.

10.a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen hemen söz konusu olamaz.

b) Sınav soruları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki çalışmanın anlamı kalmıyor.

11.a) Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır.

b) İyi bir iş bulmak, temelde, doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.

12.a) Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir.

b) Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir. Ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.

13.a) Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir.

b) Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.

14.a) Hiçbir yönü iyi olamayan insanlar vardır.

b) Herkesin iyi bir tarafı vardır.

15.a) Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur.

b) Çoğu durumda, yazı tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.

16.a) Kimin patron olacağı genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır.

b) İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.

17.a) Dünya meseleleri söz konusu olduğunda çoğumuz, anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyız.

b) İnsanlar, siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.

18.a) Birçok insan, rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir.

b) aslında “şans” diye bir şey yoktur.

19.a) İnsan hatalarını kabul edebilmelidir.

b) Genellikle en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.1

20.a) Bir insanın sizden gerçekten hoşlanmadığını bilmek zordur.

b) Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.

21.a) Uzun vadede yaşamımızdaki kötü şeyler, iyi şeylerle dengelenir.

b) Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.

22.a) Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz.

b) Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları halkın fazla bir kontrolü yoktur.

23.a) Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlamıyorum.

b) Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

24.a) İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler.

b) İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.

25.a) Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim.

b) Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.

26.a) İnsanlar arkadaşça olamaya çalışmadıkları için yalnızdırlar.

b) İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırsa hoşlanırlar.

27.a) Okullarda atletizme gereğinden fazla önem veriliyor.

b) Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.

28.a) Başıma ne gelmişse kendi yaptıklarımdandır.

b) Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.

29.a) Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlamıyorum.

b) Yerel ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.

GRASHA-REICHMANN ÖĞRENCİ ÖĞRENME STİLİ ÖLÇEĞİ (EK-2)

Değerli Öğretmen Adayları, aşağıdaki ölçek sizin öğrenme sürecindeki duygularınızı ve tutumlarınızı belirlemeye yöneliktir. Size göre uygun olan en yakın seçeneği işaretleyiniz.

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Derste verilen ödevleri kendim yapmayı tercih ederim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
2	Sınıfta ders esnasında sık sık hayal kurarım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
3	Ders etkinlikleri esnasında diğer öğrencilerle çalışmak keyif aldığım bir iştir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
4	Öğretmenlerin benden neler istediğini bana açıkça ifade etmesi hoşuma gider.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
5	Derste başarılı olmada öğretmenin dikkatini çekmek için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
6	Derste konuyu öğrenmek için ne gerekiyorsa yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
7	Dersin içeriği ile ilgili fikirlerim genellikle ders kitabındakiler kadar iyidir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
8	Sınıf aktiviteleri çoğu zaman sıkıcıdır.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
9	Diğer öğrencilerle konuyla ilgili fikirlerimi tartışmak hoşuma gider.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
10	Derste neyin önemli olduğu konusunda öğretmenlerimin bana söylediklerine güvenirim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
11	İyi not almak için diğer öğrencilerle rekabete girmek gerekir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
12	Dersler genellikle katılmaya değerdir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
13	Ben, benim için önemli olanı öğrenirim ve her zaman hocanın anlattığı her şey önemli değildir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
14	Derste kullanılan materyaller çok nadir ilgimi çeker.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
15	Sınıfta ele alınan konular hakkında diğer öğrencilerin neler düşündüklerini duymak hoşuma gider.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
16	Derslerde benden istenen neyse sadece onu yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
17	Sınıfta fikirlerimi diğer öğrencilere kabul ettirmek için onlarla rekabet etmeliyim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
18	Ders sırasında evde kaldığım zamanlardan daha çok şey öğrenirim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
19	Derslerde birçok konuyu kendi kendime öğrenirim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
20	Derslerin çoğuna katılmak istemem.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
21	Öğrenciler fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşmaya cesaretlendirilmelidir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
22	Ödevlerimi, tamamen öğretmenlerin bana gösterdiği şekilde yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
23	Derslerde başarılı olmak için öğrenciler girişken olmalıdırlar.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)

24	Derslerde elimden geldiği kadar öğrenmek benim sorumluluğumdur.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
25	Kendi başıma öğrenme yeteneğim konusunda kendime oldukça güvenirim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
26	Ders esnasında dikkatimi toplamak benim için zordur.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
27	Diğer öğrencilerle birlikte sınavlara çalışmayı severim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
28	Ne çalışacağım veya çalışmalarımı nasıl yapacağım konusunda seçim yapmaktan hoşlanmam.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
29	Problemleri herkesten önce çözmeyi ve sorulara herkesten önce cevap vermeyi severim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
30	Sınıf etkinlikleri ilginçtir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
31	Ders konuları hakkında kendi fikirlerimi geliştirmek hoşuma gider.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
32	Her şeyi derslere girerek öğrenmeye çalışmam.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
33	Dersler, beni insanların öğrenmek için birbirine yardım ettikleri bir takımın parçasıymışım gibi hissettiriyor.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
34	Ders projelerinde öğrenciler, öğretmenler tarafından daha sıkı bir şekilde yönlendirilmelidir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
35	Sınıfta başarılı olmak için diğer öğrencilerin önüne geçmek gerekir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
36	Bir derse tüm yönleriyle elimden geldiği kadarıyla katılmaya çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
37	Bir dersin nasıl işlenmesi konusunda kendic fikirlerim vardır.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
38	Derslere kendimi kurtaracak kadar çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
39	Derslere katılmanın önemli bir tarafı, diğer insanlarla iyi geçinmeyi öğrenmektir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
40	Notlarım derste öğretmenin söylediği hemen hemen herşeyi kapsar.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
41	Sınıfta en iyi öğrencilerden biri olmak benim için çok önemlidir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
42	İlginç olup olmadıklarına bakmadan,tüm ödevlerimi iyi bir şekilde yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
43	Eğer bir konuyu seversem kendi kendime onun hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
44	Sınavlara genelde son anda çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
45	Konuyu öğrenme, öğrencilerle öğretmenler arasında işbirliğini gerektirir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
46	Çok iyi planlanmış dersleri tercih ederim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
47	Sınıfta göze çarpmak için, ödevlerimi diğer öğrencilerden daha iyi yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
48	Genellikle ödevlerimi son teslim tarihinden önce tamamlarım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
49	Kendi öğrenme yöntemimle öğrenebileceğim dersleri severim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
50	Sınıfta, öğretmenlerin beni görmezden gelmesini tercih ederim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
51	Anlamadıkları şeylerde diğer öğrencilere yardım etmeyi severim	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
52	Öğrencilere, sınavlarda çıkacak konuların içeriği açıkça belirtilmelidir.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
53	Diğer öğrencilerin sınavlarda ve ödevlerde benim kadar iyi yapıp yapmadıklarını bilmek isterim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)

54	Yapmam gereken ödevleri zorunlu olmayan ödevler kadar iyi yaparım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
55	Birşeyleri anlamadığım zaman kendi kendime çözmeye çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
56	Ders süresince yanımda oturan kişilerle iletişim kurmaya çalışırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
57	Ders sırasında küçük grup aktivitelerine dahil olmaktan zevk alırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
58	Öğretmenler bir dersi başarılı bir şekilde organize ettiğinde dersten zevk alırım.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
59	Yaptığım iyi şeylerin öğretmenlerim tarafından daha çok kabul görmesini isterim.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)
60	Derslerde genellikle sınıfın ön sıralarında otururum.	(.1.)	(.2.)	(.3.)	(.4.)	(.5.)

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1978 yılında Ankara'da doğmuştur. İlkokulu Tabduk Emre İlkokulu'nda, ortaokulu Hacıbayram Ortaokulu'nda liseyi de Ankara Gazi Lisesi'nde okumuştur. 1999 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü kazanmış ve 2003 yılında mezun olarak Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesine atanmıştır. Burada 3 yıl görev yaptıktan sonra 2006 yılında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisansa başlamıştır. şu an Denizli ilinin Tavas ilçesi Altınova Köyü'nde görev yapmaktadır.