

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**LİSE 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK  
TİPLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**  
( GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ )

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ARZU AY

GAZİANTEP  
HAZİRAN 2009

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**LİSE 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK  
TİPLERİNİN AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ  
( GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ )**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ARZU AY

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Elçin Gören SUMMAK

GAZİANTEP  
HAZİRAN 2009

**ÖZET****LİSE 10.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİNİN  
AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ  
( Gaziantep İli Şehitkamil ve Şahinbey İlçeleri Örneği)**

AY, Arzu

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK

Haziran 2009, 99 sayfa

Bu araştırma 2007-2008 öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı lise 10.sınıf öğrencilerinin kişilik tiplerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yöntemlerinden oransız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı liselerden yansızlık kuralına göre kura ile ikişer lise seçilmiştir. Öğrencilerin kişilik tipleri Briggs Myers Tip Göstergesi envanteri ile belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları da 9.sınıf ağırlıklı yılsonu notlarının ortalaması olarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 10.sınıf öğrencilerinin akademik başarı üzerinde kişilik tiplerinden sadece dışadönük- içedönük kategorilerinde anlamlı bir farklılık olduğu ancak duygusal- sezgisel, düşünen- duygusal, yargısal- algısal kişilik tipleri kategorisinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Kişilik tipleri, Akademik başarı

**ABSTRACT****AN ANALYSIS OF THE EFFECT OF THE 10<sup>th</sup> GRADE STUDENTS'  
PERSONALITY TYPES ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT  
( A Case Study In Greater Gaziantep Area )**

AY, Arzu

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Elçin GÖREN SUMMAK

June 2009, 99 pages

The study was conducted in Gaziantep in order to analyze the effect on academic achievement of the 10<sup>th</sup> grade students' personality types. The sample of the study was drawn randomly from the whole population. The disproportionate sampling method in cluster sampling methods was used in the selection of the sample. Two high schools from each Şehitkamil and Şahinbey district were chosen randomly as the sample. Briggs Myers Type Indicator was used in order to determine the personality types of the students. The average of the students' grades given throughout the 9<sup>th</sup> year was used as the indicator of their academic success. After the completion of the data analysis it was found that there were significant differences on academic achievement extravert- introvert personality types. However no significant differences were observed in the other personality type categories: sensing- intuition, thinking- feeling, judging- perceiving.

**Key words:** Personality types, Academic achievement,

## ÖN SÖZ

Çalışmamın ilk aşamasından itibaren bana yol gösteren, sabrı ve sevecenliğini hiçbir zaman kaybetmeyen değerli öğretmenim Yrd. Doç.Dr. Elçin SUMMAK'a, derslerinde deneyimlerini bizlerle paylaşarak bakış açımızı değiştiren Prof.Dr. Hikmet Y. Celkan'a; araştırmanın analiz sürecinde bilgilerini benimle paylaşan fen bilgisi öğretmeni Sedat KANADLI'ya, araştırmamın kaynaklarını bulmamda bana yardımcı olan canım abim Arif AY'a ve araştırmamın yoğun günlerinde benden hoşgörüsünü, sevgisini ve yardımını esirgemeyen sevgili eşime teşekkür ederim.

Haziran 2009  
Arzu AY

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>ÖN SÖZ</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vii
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	viii
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	ix
<b>1. GİRİŞ</b>	
1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN KAPSAM ve SINIRLILIKLARI .....	6
1.6. SAYILTILAR.....	7
1.7. TANIMLAR.....	7
<b>2.KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	8
2.1. EĞİTİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ .....	8
2.2. ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME .....	10
2.3. ÖĞRENME STİLLERİ.....	12
2.4. ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ .....	14
2.4.1. Felder ve Silverman’ın Öğrenme Stilleri Modeli .....	14
2.4.1.1. Duyusal ve Sezgisel Öğrenciler .....	15
2.4.1.2. Görsel ve İşitsel Öğrenciler .....	16
2.4.1.3. Tümevarımsal ve Tümdengelimsel Öğrenciler.....	17
2.4.1.4. Aktif ve Yansıtıcı Öğrenciler.....	17
2.4.1.5. Aşamalı ve Bütünsel Öğrenciler.....	18
2.4.2. Grasha Reichman’ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	19
2.4.3 Kolb’un Öğrenme Stilleri Modeli .....	20
2.4.3.1. Değiştiren Öğrenme Stili .....	20
2.4.3.2. Özümseyen Öğrenme Stili .....	21
2.4.3.3. Ayırıştırıcı Öğrenme Stili.....	21
2.4.3.4. Yerleştiren Öğrenme Stili.....	21
2.4.4. Gregorc’un Öğrenme Stilleri Modeli.....	21
2.4.4.1. Somut – Ardışık.....	22
2.4.4.2. Soyut – Ardışık.....	22
2.4.4.3. Soyut - Düzensiz.....	23
2.4.4.4 Somut.- Düzensiz.....	23
2.4.5. Carl Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı.....	23

2.5. MYERS BRIGSS TİP BELİRLEYİCİSİ.....	28
2.5.1. Dışa dönük Tipler .....	30
2.5.1.1. Dışa dönük Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	30
2.5.2. İçedönük Tipler.....	31
2.5.2.2. İçedönük Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	31
2.5.3. Duyusal Tipler.....	31
2.5.3.1. Duyusal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	32
2.5.4. Sezgisel Tipler.....	32
2.5.4.1. Sezgisel Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	33
2.5.5. Düşünen Tipler.....	33
2.5.5.1. Düşünen Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	34
2.5.6. Duygusal Tipler.....	34
2.5.6.1. Duygusal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	34
2.5.7. Yargısal Tipler .....	34
2.5.7.1. Yargısal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	35
2.5.8. Algısal Tipler.....	35
2.5.8.1. Algısal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri.....	35
2.6 ON ALTI KİŞİLİK TİPİNİN TANIMLANMASI.....	36
2.6.1. Dışadönük Düşünce Tipleri.....	36
2.6.2. İçedönük Düşünce Tipleri.....	37
2.6.3. Dışadönük Duygu Tipleri.....	37
2.6.4. İçedönük Duygu Tipleri.....	38
2.6.5. Dışadönük Duyusal Tipler.....	38
2.6.6. İçedönük Duyusal Tipler.....	39
2.6.7. Dışadönük Sezgi Tipleri.....	39
2.6.8. İçedönük Sezgi Tipleri.....	40
2.7. KİŞİLİK VE ÖĞRENME.....	40
2.8. KİŞİLİK VE AKADEMİK BAŞARI.....	42
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.9.1.1. İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Yapılan Araştırmalar	44
2.9.1.2. Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerinde Yapılan	
Araştırmalar.....	46
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	49
2.9.2.1. Myers- Briggs Tip Göstergesi İle İlgili Araştırmalar....	49
2.9.2.2. Kişilik Tiplerinin Farklı Değişkenlerle İncelendiği	
Araştırmalar.....	50
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>	<b>55</b>
3.1. YÖNTEM.....	55
3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	55
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	55
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ .....	57
3.5. VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN	
SAĞLANMASI .....	63
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	64

<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA</b> .....	67
4.1. BULGULAR.....	67
4.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular.....	67
4.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular.....	70
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular.....	72
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular.....	74
4. 2. TARTIŞMA.....	77
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	83
<b>KAYNAKLAR</b> .....	86
<b>EKLER</b> .....	90
<b>ÖZGEÇMİŞ / VITAE</b> .....	99



## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Duyusal ve Sezgisel Öğrenenlerin Özellikleri .....	16
Tablo 2.2 Görsel ve İşitsel ( Sözel) Öğrenenlerin Özellikleri .....	17
Tablo 2.3. Aktif ve Yansıtıcı Öğrenenlerin Özellikleri.....	18
Tablo 2.4. Aşamalı ve Bütünsel Öğrenenlerin Özellikleri.....	19
Tablo 2.5. Jung'un Sekiz Psikolojik Tipi .....	26
Çizelge 2.1 Psikolojik Tip Teorisinin Özeti.....	29
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Liseler ve Bağlı Oldukları İlçeler .....	56
Tablo 3.2. Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesinin Öğrenci Dağılımı.....	56
Tablo 3.3. İMKB Anadolu Lisesinin Öğrenci Dağılımı.....	56
Tablo 3.4. Hasan Ali Yücel Lisesinin Öğrenci Dağılımı.....	56
Tablo 3.5 19 Mayıs Lisesinin Öğrenci Dağılımı .....	57
Tablo 3.6 19 Mayıs Lisesi'nde anketi tamamlayan öğrenci dağılımı.....	57
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.8 Dışadönük kişilik tipinin anket maddeleri.....	59
Tablo 3.9 İçedönük kişilik tipinin anket maddeleri.....	60
Tablo 3.10. Sezgisel kişilik tipinin anket maddeleri.....	60
Tablo 3.11. Duyusal kişilik tipinin anket maddeleri.....	60
Tablo 3.12. Duygusal kişilik tipinin anket maddeleri.....	61
Tablo 3.13. Düşünsel kişilik tipinin anket maddeleri .....	61
Tablo 3.14. Yargısal kişilik tipinin anket maddeleri.....	62
Tablo 3.15 Algısal kişilik tipinin anket maddeleri.....	62
Tablo 3.16 BMTG geçerlilik testi sonuçları.....	64
Tablo 3.17 Kişilik tipleri ve Akademik Başarı değişkeni için Ki-Kare Test Sonuçları.....	65
Tablo 3.18 Kişilik tipleri ve Akademik Başarı değişkeni için Ki-Kare Test Sonuçları.....	66
Tablo 4.1 İçedönük-Dışadönük Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu.....	68
Tablo 4.2. İçedönük-Dışadönük Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları.....	69
Tablo 4.3. Duyusal-Sezgisel Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu .....	71
Tablo 4.4. Duyusal-Sezgisel Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları.....	72
Tablo 4.5. Duygusal-Düşünen Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu.....	73
Tablo 4.6. Duygusal-Düşünen Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları.....	74
Tablo 4.7. Yargısal-Algısal Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu.....	75
Tablo 4.8 Yargısal-Algısal Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları.....	76

**ŞEKİL LİSTESİ**

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.1. Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modelleri.....	4

**KISALTMALAR LİSTESİ**

Briggs Myers Tip Göstergesi :	BMTG
Dışadönük	Ş
İçedönük	Ç
Duyusal	U
Sezgisel	S
Düşünen	Ü
Duygusal	D
Yargısal	Y
Algısal	A
Sayfa	s.
Sayfalar	ss.
Basım tarihi yok	t.y

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1 ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

İlim, her geçen gün ilerlemekte ve gelişmekte ve bu hızlı değişim bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde, öğrenmenin hayatımızdaki yerini daha da önemli hale getirmektedir. Çünkü bilginin devamlı yenilenmesi ve daha önceki bilgilerin güncelliğini hızla kaybetmesi insanları yaşam boyu öğrenmeye itmektir. Francis Bacon' un da belirttiği gibi “Bilgi güçtür” ve gelişmiş ülkelerin en önemli özelliği bilgi toplumu olmalarıdır. Bilgi toplumu bireyleri şöyle tanımlanmaktadır:

“ .....Bilgi toplumunu oluşturan bireyler ise her şeyi bilen ve tüm bilgilerini yenilemeksizin depolayan değil, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve daha da önemlisi ulaştığı bu bilgileri eski bilgileriyle anlamlandırıp yeni bilgiler üretebilen ve bunları günlük hayatındaki sorunları çözmeye kullanabilen kişilerdir..... “ (Ekinci, 2005)

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bir insan profilini oluşturmak da eğitimin en önemli görevlerinden biridir. Atatürk 1924'te öğretmenlere hitaben yaptığı konuda şöyle seslenmektedir:”Eğitim, işe yarar, üretici, hayatta başarılı olacak insanları yetiştirmelidir.” Bu sözlerden de anlaşılacağı gibi, Atatürk'ün eğitim sistemimiz ve öğretmenler hakkındaki görüşleri son derece açıktır. Cumhuriyet döneminde Atatürk tarafından konulan bu hedefler, günümüzde de hala geçerliliğini korumaktadır ancak bu hedeflere tamamı ile ulaşıldığını söylemek yanlış bir ifade olur. Bunun en büyük nedenlerinden biri, okullarda verilen eğitimin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Klasik eğitimde, eğitim faaliyeti genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır. Öğrencinin katılımı istenmemekte, sessizce dinlemeleri öğretim için uygun bir ortam olarak

görülmektedir. Bu ortamda başarı ise, genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır (Yıldız ve Ardıç, t.y <http://www.bilgiyonetimi.org>).

Bilindiği gibi klasik öğretim yaklaşımı, her bir öğrencinin farklı kişilik özelliklerine, farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu dikkate almaksızın; öğrencileri pasif, öğretmenleri ise aktif kılan bir yapıya sahiptir. Oysa ki her insanın kişilik, algı yetenek, zeka seviyesi birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğretimin bireyselleştirilmesi, günümüz eğitiminin önemli yaklaşımlarından biridir. Bireysel farklılıklara dikkat edilerek hazırlanan hedef ve içerik ve bunlara uygun geliştirilen materyaller öğretme-öğrenme sürecini daha verimli hale getirecektir. Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını açıklayan 2.maddesinde bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda öğretilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır (Saban, 2004).

Eğitim kurumları nitelikli insan gücü yetiştirme işlevini gerçekleştirmek amacıyla birçok alanda kendini yenileme çalışmalarına başlamıştır. Bu yenileme sonucu öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerinde değişimler meydana gelmiştir. Ergun (1999:73) eğitimin yalnızca bilgi aktarma olduğu düşünülürse öğretmenlerin eğitimdeki rolünün azaldığı görüşüne katılmakla beraber günümüzdeki eğitimin sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam taşıdığını ifade etmektedir (Akt: Aktepe, 2004). Öğrenciler farklı kaynaklardan bilgiye ulaşabilen ve bu bilgisini günlük hayatında kullanabilen, yaratıcı, üretken ve aktif bireyler olmaya başlarken öğretmenlerde her şeyi bilen ve bu bilgisini aktaran sınıftaki tek otoriter kişi olmaktan çıkıp öğrencilere gerektiği yerde rehberlik eden onları yönlendiren kişiler konumuna gelmiştir.

İçinde yaşadığımız ve yaşam boyu öğrenmenin kaçınılmaz olduğu bilgi çağında öğrencilere neyi, ne kadar ve nasıl öğreneceklerini bilme konusunda yardımcı olmak eğitimin öğrencilere kazandırdığı en önemli hedeflerden biri haline gelmiştir. A.Toffler'ın "Geleceğin cahili, okumayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır" sözü, öğrenme yol ve yöntemleri bilmenin yeni dönemdeki önemini açıkça ortaya koymaktadır (Boydak, 2001). Öğrenme yol ve yöntemleri bilmek, ya da diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmek nasıl gerçekleştirilebilir? Bunu şöyle sıralamak mümkündür:

1. Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma
2. Bilgiyi problem çözme, karar verme ve planlama amacıyla kullanma

3. Bilgiyi günlük yaşamda kullanma
4. Bilgisayarın bilgiye erişebilecek bir araç olarak görülmesini sağlama vb.

(Çolakoğlu, 2002)

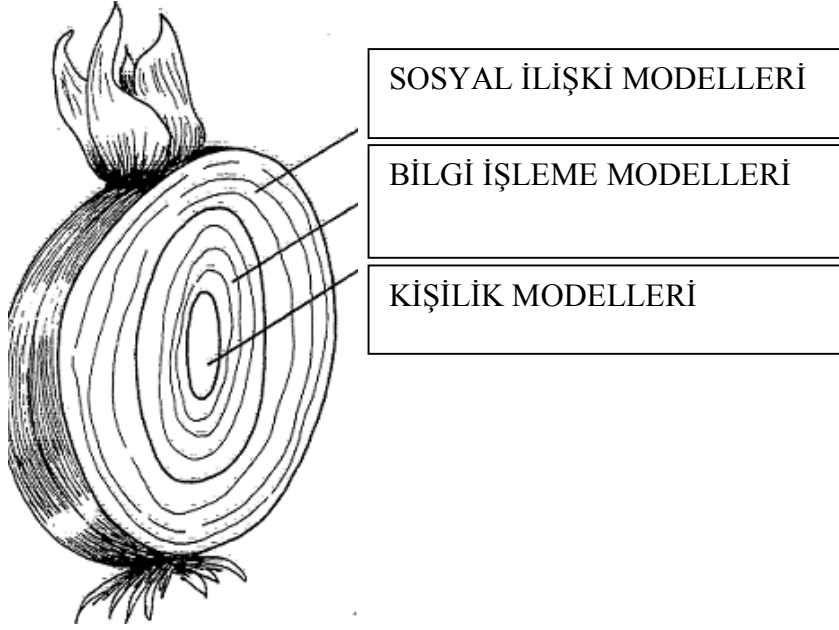
Öğrenmeyi öğrenmenin en önemli basamağı, kişinin kendini iyi tanıması ve kendi öğrenme stilini bilmesidir. Öğrenme stilleri kavramının temelini de bireysel farklılıklar ve kişisel tercihler oluşturmaktadır. Carl Jung'un "psikolojik tipler" çalışması ilk olarak 1921'de gün yüzüne çıktı. Gordon Allport "stil" kelimesini bireylerin değişmeyen özelliklerini ifade ederken kullandı (Koçak, 2007). Felder ve Silverman (1988)'a göre öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme bölümünde yaşadığı sıkıntılar ve tercihlerdir. Legendre (1993) ise öğrenme stilini kişinin öğrenirken, bir problemi çözerken, düşünürken veya sadece herhangi eğitsel bir durumda karşılık verirken sevdiği değişebilen, tercih edilen şekli olarak tanımlar. Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Dunn, öğrenme stillerini her bir öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması olarak tanımlamıştır. Dunn'a göre öğrenme sürecinde bir birey için iyi ve ideal olan çevre, metot ve kaynaklar başka bir birey için iyi ve ideal olmayabilir. Buradan da anlaşılacağı gibi, Dunn her bir bireyi farklı bir dünya olarak kabul etmektedir ki bu aynı zamanda öğrenme stillerinin de çıkış noktasıdır. Bugüne kadar değişik şekillerde tanımlanan öğrenme stillerinin farklı boyutları vardır. Bunlara şöyle bir göz atacak olursak:

**1.Bilişsel Boyut:** Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimine bakılabilir.

**2.Duyusal Boyut:** Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi olanlara ilgili kişilik özellikleri incelenir.

**3.Fizyolojik Boyut:** Duyusal algı, çevresel nitelikler ve çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içerisinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi dikkate alınarak kişiye özgü öğretim modeli oluşturulabilir.

Öğrenme Stilleri Boyutları dikkate alınarak farklı öğrenme stilleri modelleri oluşturulmuştur. Curry (1983) kişilerde bulunan farklı karakteristik seviyeleri soğanın halkalarına benzetmiş ve her bir katmana farklı bir öğrenme stili modeli adını vermiştir.



Şekil 1.1 Öğrenme Stillerinin Soğan Halkası Modelleri

Curry (1983)'e göre soğanın iç kısmını bireyin bilişsel odaklı tarzı, daha üst katmanını bilgi işleme modelleri kabuğu ise kişinin öğrenme tercihlerini sembolize eder. En üst katmandan iç çekirdek kısmına doğru gidildikçe ögenin gözlemlenebilir özelliği artarken değişebilir olma özelliği azalır. Görüldüğü gibi, soğanın en ortasında bireyin temel kişilik özelliklerini ifade eden kişilik modeli bulunmaktadır. Soğanın ikinci halkasını bireylerin bilgiyi nasıl alıp işlediklerini anlatan bilgi işleme modeli oluşturmaktadır. En son halka ise insanların birbirleriyle nasıl ilişki içinde olduklarını açıklayan sosyal ilişki modelleridir. Bu modellerde bireylerin öğrenmelerine ilişkin farklı özellikleri temel alınmıştır. Öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında en önemli modelin hangisi olduğu konusunda kesin bir yargı bulunmamaktadır.

Ancak insanı diğer insanlardan ayıran yani farklılığının ve kendine özgünlüğünün en temel yapıtaşını oluşturan kişiliği, bireyin bilgiyi işleme sürecini de sosyal ilişkilerini de etkilemektedir ya da başka bir ifadeyle her öğrencinin farklı bir kişiliğe sahip oluşu ve bu kişiliğin gerek bilgiyi alma ve işlemede gerekse toplum içinde insanlarla olan ilişkilerinde önemli bir yere sahip olması bu kişilik modelini diğerlerinden daha öncelikli kılmaktadır. Kişilik, bir insanı, başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünüdür (Köknel, 1989). Bu çalışmada, Briggs-Myers tip göstergesi kullanılarak kişilik modelleri belirlenmiş öğrencilerin akademik başarı açısından farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Başka bir deyişle, “öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması, onları akademik başarı

açısından farklı kılıyor mu?” sorusu bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bilgilerin öğretmen ve eğitim uzmanlarına sınıf içi etkinliklerde ve yeni programlar oluşturmada yardımcı olacağı umulmaktadır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ**

1. Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden içedönük kişilik tipine sahip öğrenciler ile dışa dönük kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.
2. Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duyuşal kişilik tipine sahip öğrenciler ile sezgisel kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.
3. Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünene kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.
4. Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden yargısal kişilik tipine sahip öğrenciler ile algısal kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.

## **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bireysel farklılıklar açısından eğitim- öğretim çalışmaları incelendiğinde her öğrencinin farklı olduğu ya da başka bir ifadeyle her öğrencinin aynı düzeyde ve aynı anda öğrenmedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin her öğrenciye ulaşamaması öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasına neden olabilmektedir. Ayrıca hızla artan öğrenci sayısı ama onunla paralel ilerlemeyen okul, derslik ve öğretmen sayısı eğitim hizmetlerinden tüm öğrencilerin eşit faydalanmasına engel olabilmektedir. Oysa ‘eğitimde eşitlik’ Milli Eğitimin en temel ilkelerinden biridir. Bu nedenle, ‘bir üst eğitim kurumuna öğrenciyi hazırlamak’ işlevine sahip ortaöğretim kurumlarının öğrencilerin öğrenme biçimlerini dikkate alarak bir eğitim-öğretim atmosferi oluşturmaları faydalı olabilecektir. Bu bilgiler ışığında bu araştırma

1. Lise öğrencilerinin farklı kişilik tiplerine sahip olabilecekleri ve bu farklılıklarının akademik başarılarına da yansiyabileceğini ortaya koymak
2. Öğrenme biçimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlamayı ve öğretmenlerin bu konuya karşı ilgi ve meraklarını uyandırmak
3. Öğretmenlere yaptığı eğitsel faaliyetler açısından öğrenciye yönelik değişik bakış açıları sunmak



4. Öğrencilerin öğrenme potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarında katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bireysel farklılıkların önemsendiği ve buna uygun eğitim programları düzenlendiği günümüz eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin kişilik modelleri belirlendiğinde kullanılacak ders araç-gereçleri, öğretim metot ve teknikleri daha etkili seçilebilecektir. Aynı zamanda kişilik modelleri göz önüne alınarak yapılacak öğretim ortamında, sınıf içinde bulunan öğrencilerin tümüne yönelik bir öğretim gerçekleştirilmiş olacağından başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki mesafenin ortadan kalkacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kişilik modellerinin dikkate alınması eğitimin bireyselleştirilmesini ve bu da beraberinde yaşam boyu öğrenen bireyleri getirecektir. Ülkemizde bu konudaki çalışmaların, araştırmaların az sayıda oluşu da bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

#### **1.5. ARAŞTIRMANIN KAPSAM ve SINIRLILIKLARI**

1. Araştırma, Gaziantep iline bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçe merkezlerinde bulunan lise 10.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma özel okulları kapsamayıp, sadece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulları içine almaktadır.
3. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen toplam örneklem sayısı on altı kişilik tipini incelemek adına yeterli gelmediğinden, kişilik tipleri sadece boyutlarla sınırlıdır.

#### **1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI**

1. Araştırmaya katılacak öğrenciler anket sorularını içtenlikle cevaplayacaklardır.
2. Araştırmada bağlamında “iyi” ve “pekiyi” dereceleri başarılı; ”geçer” derecesi başarısız olarak alınmıştır.
3. Öğrencilerin yılsonu başarı notlarının akademik başarılarını yansıttığı varsayılmaktadır.

#### **1.7. TANIMLAR**

**Öğrenme stili:** Bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir.

**Kişilik:** İnsanları birbirlerinden farklı kılan, kendisi ve çevresindekilere bakış açıları, onlarla kurabildiği ilişki düzeyleri ve tepkilerini kapsayan çeşitli ortamlarda kendini gösteren bedensel, düşünsel ve ruhsal özelliklerdir.

**Akademik Başarı:** Başarı “muvaffakiyet ve üstesinden gelme” anlamı taşımaktadır

“Okul ortamında belirli bir ders veya akademik programdan bireyin ne derecede yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı, bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanların ortalaması olarak düşünülebilir” (Özgüven, 1998).

## **İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ**

Bu bölümde öncelikle öğrenme stillerinin çıkış noktası olan her bireyin farklı yollarla öğrenmesi fikri ve eğitimin kalitesini artırmak adına bu bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği üzerinde durulacaktır. Daha sonra öğrenme stiline çeşitli tanımlarına ve öğrenme stilleri modellerine yer verilecektir. Bu araştırmada üzerinde çalışılan öğrenme stili modelinin diğer modellerle karşılaştırılması ve benzerliklerine değinilecektir. Son olarak da öğrencilerin kişilik tipleri ve bunların öğrenme tercihleri üzerinde durulduktan sonra konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

### **2.1 EĞİTİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİ**

Değişmenin ve gelişmenin anahtarı olan eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan ekonomik kalkınmayı destekleyen vazgeçilmez bir süreçtir. Başaran (1996) eğitimi, insanoğlunun öğrenme yeteneğinin oluşması ile başlayan ve onun yaşaması boyunca da sürüp gitmekte olan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitim hayatın tümünü kapsayan başı ve sonu olmayan bir süreçtir. 'İlim beşikten mezara kadar' sözü de bunu doğrular niteliktedir. Bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bu olgunun elbette birçok tanımı bulunmakta ama birçok uzman tarafından kabul edilen ortak tanım "bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde( eğitimin amaçlarına uygun ) değişme meydana getirme sürecidir." şeklindedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eğitim sürecinde, bireyin kendi yaşantısı, kendi davranışı yani kısacası bireyin kendisi esastır.

Bireylerin söz konusu olduğu bütün uğraşların temelinde bireyi tanıma süreci yer almaktadır. Bireyi tanımak, onun kimliği ve görünüşe ilişkin özellikleri yanında daha çok onun biyolojik, psikolojik ve sosyolojik nitelikteki davranışlarını, kişisel özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeyi gerektirmektedir (Özgüven, 1998:55). W.Ellis Channing de belirttiği gibi, her insan okumasını bilerseniz bir kitaptır. Her insanın farklı bir dünya olduğundan yola çıkılırsa; öğrencilerin çeşitli özellikleri

bakımından birbirlerinden farklılaştığı daha iyi anlaşılabilir. Bu denli farklılığa rağmen; geleneksel sınıf ortamında tüm öğrenciler sanki aynı kişiliğe, aynı kavrama gücüne, aynı zekâyâ sahipçesine anlatılan konularda, konuyu anlatılırken kullanılan materyallerde, konunun sunuluş tarzında farklılıklar görülmemektedir. Bu yüzden de birçok öğrencinin öğrenme gayretleri başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Kuryel(1999) eğitimin, tarih boyunca en çok konuşulan toplumsal parametrelerin en önemlisi olduğunun iddia edilmesine rağmen derinlemesine tartışılmamış olmasından ve bu tarihsel süreç içinde bireyin ikinci planda kalmasından, bireyin dışında bir eğitim planlanmasından söz etmektedir. Ancak teknolojinin hızla ilerlemesiyle yaşanan değişim ve gelişme eğitimde de kendini göstermiştir.”Eğitim kurumları da diğer sosyal kurumlar gibi toplumun ihtiyaçlarına cevap verdikleri sürece yaşamışlar, bu fonksiyonlarını yerine getiremedikleri zaman ya değişikliğe uğramışlar ya da yerlerini yeni kurumlara terk etmişler (Koçer,1991:1).Koçer’in de belirttiği gibi eğitim kurumları ihtiyaçlara cevap veremediği zaman kendini yenilemek zorunda kalmıştır. Bu nedenle, yeni arayışlara girilmiş ilköğretim programlarının hedef ve içeriklerinde değişiklikler yapılmış ve bu yeni programda öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınarak öğrenci merkezli bir anlayış esas alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2003-2004 yılları içerisinde “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli” adı altında bir model geliştirilmiş ve müfredat laboratuvar okullarında denenmek üzere uygulanmaya konmuştur. Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Modeli adlı belgede, “Öğrenci Merkezli Eğitim” tanımı şöyle yapılmıştır:

“Öğrenci Merkezli Eğitim: bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşıp kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak bir biçimde yeniden yapılandırılmasıdır” (<http://earged.meb.gov.tr>).

Öğrenci merkezli bir eğitimde, öğrenci sistemin temelini oluşturmakta ve eğitim-öğretim müfredatları öğrenci boyutu vurgulanarak hazırlanmaktadır (Başaran,1996). Bu yeni eğitim anlayışında adından da anlaşılacağı üzere öğrenmeyle ilgili her şey öğrenci üzerinde odaklanmış olup; öğrenmede öğrencinin etkin olması anlayışı benimsenmektedir. Öğrenim görmek üzere okula gelen öğrencilerin iki temel gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerden birisi, öğrenme ürünleriyle yani kazanmaları gereken bilgiler, beceriler ve tutumlarla ilgilidir. Ötekisi ise, öğrenme süreciyle yani nasıl öğrenebilecekleriyle ilgilidir. İkinci gereksinme birincisini etkileme gücüne sahiptir. Bu bakımdan, okullarda öğretmenlerin derslerde

öğrencilerin her iki temel gereksinmesini de karşılayacak nitelikte bir öğretime yer vermeleri gereklidir ([www.aof.edu.tr](http://www.aof.edu.tr)). Burada anlatılmak istenen, öğretmenlerin derslerinde öğrencilerine sadece ders konularını değil; aynı zamanda bunları nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlayacak bir öğretim uygulamaları gerektiğidir.

## 2.2 ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

**“Nasıl öğreneceğini bilenler, yeterince biliyorlardır”**

**Henry Brooks Adams** (<http://www.ozluzozler.net>).

Bu söz, içinde yaşadığımız bilgi çağının da kısa bir özeti denilebilir. Bilindiği gibi bilgi çağı, bilginin fazlaştığı ve bilimin, teknolojinin hızla ilerlediği bir dönem olarak tanımlanmaktadır. 'Değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu' sözünün yansımaları eğitimde de kendini göstermektedir. Bu değişim ve beraberinde yenilenme süreci o kadar hızlı ilerlemektedir ki şu an sahip olunan bilgi önemini kaybetmiştir. Bilginin sürekli yenilenmesi ve eski bilgilerin geçerliliğini kaybetmesi insanları sürekli öğrenmeye ve yenilenmeye itmiştir (Durmuş, 2003). Son zamanlarda meydana gelen bu değişim, eğitime de yansımıştır. Ekinci (2005), bir asır önce alınan 5-6 yıllık bir eğitimin hayata atılmada, başarılı bir performans göstermede muhtemel ömrün sonuna kadar bu eğitimin yeterli geldiğine ancak zamanla değişen koşullar ve sürekli bir gelişimle artık belirli bir süre ile alınan örgün eğitimin yeterli olmadığını dolayısıyla yaşam için gerekli bilginin artık sadece örgün eğitimle sağlanabilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir.

Eskiden fiziksel yönden güçlü insanlar, daha sonraları zengin insanlar güçlü ve başarılı sayılırken içinde yaşadığımız bilgi çağında ise bilgili insan değerli ve güçlü görülmektedir. Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle geçmiş yüzyıllarda eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmeye kullanabilen kişidir. Kuryel (1999), bilgili olmayı, bir konuda bilgi sahibi olmak değil o bilgisini yaşama geçirebilmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca ayaklı bir ansiklopedi gibi bilgi yüklenmiş ama yaşamını bu bilgiler yönünden düzenleyememiş kişinin bilgili sayılmamasını vurgulamaktadır.

Balay'ın da(2004) belirttiği gibi hemen her birey şu ya da bu biçimde öğrenebilir. Fakat buradaki asıl önemli konu bilgi çağında ve bilgi yoğun bir toplumda nasıl öğrenmemiz gerektiğidir. Garavan'a (1997, 24) göre öğrenmeyi öğrenmek, yeni düşünce biçimleri oluşturmak ve davranış değiştirmekle mümkündür. Geleneksel anlamda, belli bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, artık bilgi elde etme yöntemlerini bilen insan alacaktır (Özdemir, 2000, 21).

Bilgi çağının değişen insan profili, iş hayatında da kendini göstermiştir. Önceleri 'ben ne istenirse yaparım' sloganı bireye ekmek kapısı açabilirken; artık bu slogan yerini vasıflı iş gücüne terk etmiştir. OECD ülkelerinde her yıl yaklaşık %18 oranında işçi işini kaybetmekte ve işini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır (Çolakoğlu, 2002). Görüldüğü gibi, bireyin sürekli yeni bilgiler öğrenmesi ve kendini yenilemesi yani yaşam boyu öğrenmesi gerekmektedir. Akkoyunlu, Kavak ve Soran (2006) yaşam boyu öğrenmenin, bireylerin eğitim ve öğrenme sürecini hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmalarının aksine; evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyu sürecek bir süreç haline dönüştürdüğünü belirtmektedirler.

Özer'in (1997) de üzerinde durduğu gibi; öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gereklidir. Örneğin, serin mi yoksa sıcak bir ortamda mı daha iyi öğrenebiliyorlar? Arkadaşlarıyla birlikte olduğu grup çalışmasında mı yoksa bireysel çalışmalarda mı daha iyi öğrenebiliyor? Tamamı ile sessiz bir ortamda mı çalışmayı yoksa müzik dinleyerek mi çalışmayı tercih ediyorlar? Kısacası, öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

Kişi bilgiyi öğrenmeden önce, bunları daha iyi ve daha çabuk nasıl öğreneceğini bilmelidir. Bir hikâyeye göre: Amerikalı bir iş adamıyla Japon meslektaşı ormanda dolaşırken vahşi bir ses duyarlar ve irkilirler. Arkalarına baktıklarında aç bir aslanın üzerlerine doğru koşmaya başladığını görürler. Her ikisi de hızla oradan kaçmaya başlar. Kaçarken Japon aniden durur ve yere oturarak çantasından spor ayakkabısını giymeye başlar. 20 metre kadar fark atmış olan Amerikalı: "O spor ayakkabılarını giyerek aç bir aslandan daha hızlı koşabileceğini mi sanıyorsun?" diye bağıarak koşmaya devam eder. Spor ayakkabılarını giymeyi tamamlayan Japon ok gibi yerinden fırlar, önce Amerikalıyı yakalar, sonra da geçer. Geride kalan Amerikalı'nın aslana yem olmak üzere olduğunu gören Japon,

Amerikalıya cevabını verir: "Evet ben bu spor ayakkabılarımla aç bir aslandan daha hızlı koşamayıyorum; ama senden daha hızlı koşabilirim" der.

Bu hikâyede olduğu gibi, bilgi çağında önde koşabilmenin yolu daha hızlı nasıl koşulabileceğini öğrenmekten geçiyor. Koşmaya önceden başlama çok fazla bir önem taşıyor (Durmuş, 2003).

Öğrenme eylemi, bireysel farklılıklara göre değişim göstermektedir. Bireyin zeka düzeyi, yaşı, fizyolojik durumu, güdülenmişliği, yetenekleri, ilgileri gibi birçok faktör bireyin öğrenmesinde büyük öneme sahiptir. Bu farklılıklardan biri de kişinin öğrenme stilleridir.

### 2.3 ÖĞRENME STİLLERİ

Öğrenmeyi öğrenmede önemli bir rol oynayan öğrenme stilleri, günümüz eğitiminde oldukça sık karşılaşılan popüler bir kavramdır. Kelime anlamı olarak 'stil' sözlüklerde tarz, üslup olarak geçmektedir. Araştırmacılar psikolojide stil kavramını farklı şekilde yorumlamışlar. Martinsen (1994) William James tarafından bireysel farklılıklar olarak tanımlanan 'stil' kavramı üzerinde araştırma yapmışlardır. Stiller üzerine yapılan araştırmalar sonucu öğrenmeye dayalı yaklaşımlar, algısal stiller, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri gibi birçok yeni kavram ortaya çıkmıştır (Cano-Garcia ve Hughes, 2000). Bu kavramların açıklanması üzerine birçok araştırma yapılmış ve bunlardan Grigorenko ve Sternbeg (1995) çalışmalarında stil kavramını algıya, kişiliğe, etkinliğe dayanan stil olmak üzere üç ana başlıkta incelemişlerdir (Akt: Otrar, 2006:38).

Algıya dayalı stil ya da diğer adıyla Bilişsel-Merkezli stil araştırmaları stil kavramında yapılan araştırmaların ilk bölümü olan 1940-1970 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde stil kavramı bilişsel stil olarak adlandırılıp; genel anlamda 'nasıl' sorusunun cevabı olarak bilgiyi işleme yolları üzerinde durulmuştur (Rayner ve Riding, 1997).

Kişiliğe dayanan stil yaklaşımı, bireyin kişilik özelliklerini incelemeye dayalı stil açıklamalarını kapsamaktadır. Bu anlamda en belirgin açıklama Myers-Briggs'in açıklamalarıdır.

Etkinlik merkezli yaklaşımlarda ise bireyin gösterdiği performans, çevresel faktörlere bağlı olarak stil kavramı araştırılmıştır. Araştırmacılar 'öğrenme stili' adlı yeni bir kavram geliştirmişlerdir. Farklı yazarlar, farklı kavramları temel olarak

tanımlar yapsalar da öğrenme stilleri genelde, “bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler” (Felder ve Silverman, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle 1900’lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır (Veznedaroğlu, Özgür, 2005). Böylece günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışının temelleri atılmış oldu. Ancak, Boydak (2001) eğitimle birebir ilgili olan bu konunun 1960’lardan çok sonraları okula girdiğini ve uygulama alanı bulduğunu vurgulamaktadır. İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliği olan öğrenme yeteneğini göz önünde bulundurduğumuzda öğrenme stili anlayışının kişinin hayatına ne kadar erken girdiğini ve öğrenme açısından insanların zaman zaman farklılık gösterdiklerini anlamamızda fayda sağlayacaktır. Her öğrencinin farklı şekilde öğrendiği temel alınarak oluşturulan öğrenme stili kavramının belirlenmesindeki amaçlar üzerinde durulacak olursa bunlardan en önemlisi Babadoğan (1994)’ın da belirttiği gibi öğrenme stillerinin belirlenmesinde amaç öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir. Öğrenme stilleri biyolojik olma nedeniyle doğuştan getirdiğimiz özellikler olduğunu söylüyor Kaplan ve Kies (1995)

Öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar, aynı aile içinde bile bir çocuğun akademik başarısı iyi iken diğerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır. Çalışmalar, bireyin güçlü yanlarını bulup, onlarla uyumlu eğitim verildiğinde başarının arttığını kanıtlamıştır (Dunn ve Stevenson 1997). Başarının artmasındaki önemli faktörlerden biri kişinin kendini iyi tanımasından geçmektedir. McClanaghan’ın (2000) da vurguladığı gibi, başarılı öğrenciler nasıl öğreneceklerini bilen kişilerdir. Başarılı olmada bu anahtar kavram hiçbir zaman, günümüz bilgi toplumundaki kadar önemli olmamıştır. Ayrıca Given (1996) yapılan araştırmaların, kendilerine tercih ettikleri öğrenme stiliyle öğretildiğinde öğrencilerin aşağıdaki davranışları gösterdiklerini belirtmektedir.

- a) Öğretime karşı olan tavır ve tutumlarda olumlu yönde önemli oranda artış,
- b) Kendinden farklı olanı görme ve kabullenmede artış,
- c) Akademik başarı açısından istatistiksel olarak önemli oranda artış,
- d) Sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme,
- e) Ev ödevlerini tamamlamada daha çok kendini motive etme



Buna ek olarak Given (1996) belirli bir sistemde öğrencilere öğrenme stillerinin öğretilmesi durumunda öğrencilerin daha fazla şeyi daha kısa sürede hatırladıklarını ifade etmiştir. Şimşek (2002) de öğrencilerin öğrenme stilleriyle öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumun onların akademik başarısını yükselttiğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi birçok uzman tarafından, öğrenme stillerinin bilinerek buna uygun ders ve materyallerin tasarlanması başarısız sayılan pek çok öğrencinin başarısının artmasında önemli bir faktör olarak görülmektedir.

## 2.4 ÖĞRENME STİLLERİ MODELLERİ

Öğrenme stiline tanımlanmasında çok çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları, Felder Silverman, Gracha Reichman, Kolb, Gregorc öğrenme stilleri modelleri ve Myers-Briggs Tip Göstergesidir. Given (1996) aşağıdaki kategorilere göre öğrenme stillerinin sınıflandığını belirtmiştir.

- a) Kişiliğe ve duyuşsal özelliklere dayalı modeller
- b) Bilişsel ve bilgiyi işleme modelleri
- c) Sosyal modeller
- d) Fiziksel modeller
- e) Çevresel ve öğretimsel modeller

Modelleri birbirinden tamamen ayırmak mümkün olmadığı için; araştırmanın konusunu oluşturan kişiliğe dayalı modellerden Carl Jung'un psikolojik tipler kuramı ve bu kurama dayanarak geliştirilen Myers-Briggs Tip Göstergesi detaylı olarak işlenip, birbirleriyle yakın ilişki içerisinde olan diğer modellerdeki benzer kavramlar üzerinde durulacaktır.

### 2.4.1 Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stilleri

Bu model, öğrenme stilleri açısından öğrencileri beş gruba ayırmaktadır:

1. Duyusal-Sezgisel
2. Görsel- İşitsel
3. Tümevarımsal- Tümdengelimsel
4. Aktif- Yansıtıcı
5. Aşamalı- Bütünsel

Bu modelin hedef kitlesi mühendislik öğrencileri ve öğretmenleridir. Felder ve Silverman (1988) bu modeli oluşturma nedenlerini, fen alanında seçkin yeteneklere sahip birçok öğrencinin öğrenme stratejileri arasında meydana gelen

uyuşmazlıkları yüzünden başka alanlara yönelmesini engellemek olarak belirtmişlerdir. Felder-Silverman modeline göre öğrenme stillerine kısaca göz atalım:

#### **2.4.1.1. Duyusal ve Sezgisel Öğrenciler**

Saban (2004), duyusallığı bir bireyin duyuları yoluyla edindiği tecrübe ve deneyimlerini algılama fonksiyonu olarak; sezgiselliği ise bir bireyin hipotezler oluşturarak ve belli ilişki kalıpları üreterek hayatını anlamlı hale getirmesinde kullandığı algılama fonksiyonu olarak tanımlamaktadır. Duyusallar gerçek hayatla ilişkilendirebilirlerse bilgiyi daha iyi anlayıp hatırlayabilirler. Sezgiseller ihtimalleri, ilişkileri ve teorileri tercih ederler. Duyusal ve sezgisel öğrenciler Felder ve Henriques (1995) tarafından şöyle karşılaştırılmıştır:

- a. Duyusal öğrenciler gerçek bilgiyle öğrenmeyi, sezgiseller ise sürekli olasılıkları keşfetmeye eğilimlidirler.
- b. Duyusallar sezgisellerden daha dikkatli ve pratiktir; duyusallar detayları sever sezgiseller ise detaylardan çabuk sıkılırlar daha hızlı çalışmaya ve duyusallardan daha yenilikçi olmaya eğilimlidirler.
- c. Duyusallar çoğu zaman problemleri, iyi hazırlanmış metotlarla çözmeyi severler, engeller ve sürprizlerden; sezgiseller yeniliği severler tekrarı sevmezler.
- d. Duyusalların ezber derslerinden hoşlanırlarve gerçek hayatla belli bir bağlantısı olmayan dersleri sevmezler; sezgiseller ezber içeren derslerden hoşlanmazlar.

Bu iki öğrenme stilinin özellikleri ve zorluk çektikleri alanlar Tablo 2.1 'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1 Duyusal ve Sezgisel Öğrenenlerin Özellikleri

DUYUSAL ( ALGISAL)	SEZGİSEL
<b>Baskın Özellikleri</b>	<b>Baskın Özellikleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Duyu organları ve gözlem aracılığıyla dış dünyadan gelen verileri tercih ederler.</li> <li>■ Somut bilgileri tercih ederler.</li> <li>■ Bilgilerin gerçek yaşamla bağının kurulmasını isterler.</li> <li>■ Belli bir sıra ve yöntem gerektiren işleri rahat yaparlar.</li> <li>■ Somut ve deney gibi belirli bir işlem basamağına dayanan etkinlikler ilgilerini daha çok çeker.</li> <li>■ İyi organize edilmiş yöntemlerle problem çözmeyi tercih ederler.</li> <li>■ Olguları ezberlemekte iyidirler.</li> <li>■ Detayları çalışmakta ve bulmakta sabırlıdır.</li> <li>■ Dikkatli ve pratiktirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Önbilgileri, sezgileri, tahminleri kullanarak olasılıkları düşünerek içsel veri üretmeyi tercih ederler.</li> <li>■ Soyut bilgileri ( kural, matematiksel ifade gibi) tercih ederler.</li> <li>■ Hayal gücünü kullanmayı severler.</li> <li>■ Yeni kavramları kavramada daha iyi matematiksel formülleri anlamada daha rahat olabilirler.</li> <li>■ İşlerinde çeşitliliği severler.</li> <li>■ Ezberi ve tekrarları sevmezler.</li> <li>■ Detayları çalışmak hoşlarına gitmez.</li> <li>■ Daha hızlı çalışma eğilimindedirler ama dikkatsiz olabilirler.</li> </ul>
<b>Zorluk Çektikleri</b>	<b>Zorluk Çektikleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gerçek yaşamla bağı kurulmayan, bilgilerin somutlaştırılmadığı durumlarda anlamaları güçleşir.</li> <li>■ Sembollerini anlamakta zorlanabilirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sürekli ezberleme içeren dersleri sevmezler.</li> <li>■ Testlerde sabırsızlıklarından hatalar yapabilirler.</li> </ul>

Veznedaroğlu ve Özgür (2005)'den alınmıştır.

#### 2.4.1.2. Görsel - İşitsel Öğrenciler

Felder ve Silverman (1988), insanların bilgiyi alma yollarının görsel, işitsel ve kinestetik olmak üzere üç şekilde olduğunu, bireylerin bu yollardan birini etkili biçimde kullanarak öğrendiklerini, diğer tiplerde olan bilgiyi dışarıda bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Görsel öğrenciler gördüklerini, işitseller ise yazılı ve sözlü açıklamaları hatırlarlar. Felder ve Henriques (1995) kinestetik öğrenmesine 'aktif' öğrenme stilinde yer vermişlerdir.

Bu iki öğrenme stiline özellikleri ve zorluk çektikleri alanlar Tablo 2.2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Görsel ve İşitsel ( Sözel) Öğrenenlerin Özellikleri

<b>GÖRSEL</b>	<b>SÖZEL (İŞİTSEL)</b>
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■En çok ne gördüklerini hatırlarlar. Görsel verilerden sözel verilere göre daha çok bilgi edinirler.</li> <li>■Sözlü uyarıcıları görselleştirmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmaya yatkındırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■En çok yazılı ve sözlü uyarıcıları ve söylediklerini hatırlarlar. Tartışmaları, sözel açıklamaları görsel gösterimlere tercih ederler ve bir şeyi başkalarına açıklayarak en etkili biçimde öğrenebilirler.</li> </ul>
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■Görsel öğrenenlere bir şey sadece söylenir ve onunla ilgili bir şey gösterilmezse, muhtemelen bunu unutacaktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■Okuma ve tekrardan başka bilgiyi işleme stratejilerini pek bilmediklerinden dolayı çok öğrenme stratejilerinde çeşitlilik gösteremezler.</li> </ul>

Veznedaroğlu, Özgür (2005)'den alınmıştır.

#### **2.4.1.3. Tümevarımsal - Tümdengelimsel Öğrenciler**

Tümevarımsal öğrenciler bir şeyler öğrenirken özel örnekleri tercih ederken, tümdengelimsel öğrenciler ise genelden özel örneklere doğru hareket etmeyi tercih ederler. Felder ve Henriques (1995) göre genellikle öğretimde tümdengelimsel yönteminin kullanılmasının öğrencilerin ezberci olmasına ve sorunlarının üstesinden tek başına gelemeyen bireylere dönüşmesine neden olmuştur. Bu iki yaklaşım üzerine yapılan araştırmalar, tümevarımla öğrenilen bilgilerin daha uzun süre korunmasını sağladığından ve ayrıca öğrencilere problem çözmelerinde daha büyük güven verdiği üzerinde durmaktadır.

#### **2.4.1.4. Aktif - Yansıtıcı Öğrenciler**

Aktif öğrenciler adından da anlaşılacağı gibi bilgiyi en iyi aktif hale getirerek, tartışarak, dikkatini ona vererek ve diğerlerine açıklayarak öğrenirler. Yansıtıcı öğrenciler ise önce sessiz bir şekilde düşünürler. Yansıtıcı gözlemlerde bilginin içe bakış yöntemiyle incelenmesi söz konusudur.

Aktif öğrenen ve yansıtıcı öğrenen Jung ve Myers-Briggs modelindeki 'dışadönük' ve 'içedönük' kişilik tipleri ile yakından ilgilidir. Aynı zamanda 'kinestetik' öğrenen ile de yakından ilgilidir. Aktif öğrenciler grup çalışmasını severken, yansıtıcı öğrenciler tek başına çalışmaktan hoşlanırlar. Felder ve Silverman

(1988) herkesin bazen aktif bazen de yansıtıcı olabildiğini ancak bu iki boyut arasında bir dengenin sağlanmasının en iyi bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Felder ve Silverman (1988)'a göre, ilk bakışta duyuşsal öğrenenler ile aktif öğrenenlerin, sezgisel öğrenciler ile yansıtıcı öğrenenler arasında bir ilişki varmış gibi görünse de duyuşsal öğrenciler duyuş organları yoluyla bilgileri elde ederken bilgiyi işlerken aktif ya da yansıtıcı bir şeyler yapmayı tercih edebiliyor. Örneğin dört somut nesneyi bir arada gören öğrencinin aklından  $2+2=4$  işlemini geçirmesi, yada öğretmenin açıklamasından sonra kafasında o bilgileri sorgulaması gibi.

Bu iki öğrenme stilinin özellikleri ve zorluk çektikleri alanlar Tablo 2.3 de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Aktif ve Yansıtıcı Öğrenenlerin Özellikleri

AKTİF	YANSITICI
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■Aktif deneyimlere karşı doğal eğilimleri daha fazladır.</li> <li>■Bilgiyi en iyi tartışarak, deneyerek öğrenirler.</li> <li>■"Deneyelim ve nasıl çalıştığımı görelim" cümlesi bu tip öğrenenleri tanımlar.</li> <li>■Grup çalışmalarını tercih ederler.</li> <li>■Organizasyoncu ve karar vericidirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■Bilgiyi öncelikli olarak hakkında düşünerek alır.</li> <li>■"İlk önce onun hakkında düşünelim" cümlesi bu tip öğrenenleri tanımlar.</li> <li>■Yalnız başına yapılan çalışmalarını tercih ederler.</li> <li>■Problemleri tanımlayıp çözüm önerileri getirebilirler.</li> </ul>
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■Derslerde sadece not alarak oturmak bu tip öğrenenler için zordur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■Düşünmesi için fırsat verilmediği durumlarda iyi öğrenemezler.</li> </ul>

Veznedaroğlu, Özgür (2005)'den alınmıştır.

#### 2.4.1.5. Aşamalı – Bütünsel Öğrenciler

Felder (1993), bilgilerin beyinde örgütlenmesinin aşamalı ve bütünsel olmak üzere iki aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir ve aşamalı öğrenenlerin bilgileri alırken de anlarken de birbirini takip eden, mantıklı, küçük adımlar kullanmayı tercih ederken; bütünsel öğrenenlerin ise bilgiler arasındaki ilişkileri sonradan görerek öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmektedir. Aşamalı öğrenciler, problem çözerken mantıklı yolları takip ederler. Bütünsel öğrenciler ise problemi çözerken aniden sonuca ulaşabilirler ancak bu çözüme nasıl ulaştıkları konusunda açıklama yapamayabilirler. Aşamalı öğrenciler, bilgiyi kısmen anlasalar bile onunla bir şeyler

yapabilirken; diğer yandan bütünsel öğrenciler büyük resme sahip olana kadar önemli sorunlar yaşayabilirler.

Bu iki öğrenme stiline özellikleri ve zorluk çektikleri alanlar Tablo 2.4 de gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Aşamalı ve Bütünsel Öğrenenlerin Özellikleri

AŞAMALI	BÜTÜNSEL
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Doğrusal adımlar şeklinde anlama eğilimindedirler.</li> <li>■ Problem çözerken doğrusal bir sorgulama sürecini takip ederler.</li> <li>■ Bilginin sabit bir ilerleme hızında ve karmaşıklıkta sunulduğu durumlarda en iyi öğrenirler.</li> <li>■ Bilgiyi kısmen anlasalar bile onunla bir şeyler yapabilirler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Büyük sıçramalar şeklinde öğrenme eğilimindedirler.</li> <li>■ Problem çözerken aniden çözümü bulabilirler.</li> <li>■ Disiplinler arası bir öğrenme sürecine yatkındırlar.</li> <li>■ Konunun detaylarını anlamadan önce ele alınan konunun daha önce öğrenilen konularla nasıl bir ilişki içinde olduğunu öğrenmek ya da bulmak isterler.</li> </ul>
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konunun ayrıntıları hakkında pek çok bilgiye sahip olabilirler ama bu bilgileri konuyla ilgili diğer bilgilerle ilişkilendirmekte güçlük çekerler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Materyali kısmen anladıkları zaman onunla çalışmakta büyük güçlük çekerler.</li> </ul>

Veznedaroğlu, Özgür (2005)'den alınmıştır.

#### 2.4.2. Grasha – Reichman'ın Öğrenme Stili

Grasha–Reichman stil kavramını lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanmıştır. Grasha–Reichman öğrenme stillerini üç eksen üzerinde bağımsız-bağımlı, katılımcı – pasif ve işbirlikçi ve rekabetçi olarak incelemiştir.

Bağımsız öğrenme stiline sahip öğrencilerin bağımsız çalışmayı seven ve tercih eden, meraklı, kendine güvenen kişiler olup; bağımlı öğrenme stiline sahip olanların ise sadece kendisinden istenilen kadar bilgi öğrenmeyi tercih eden, kendisine ne yapması gerektiğini söyleyen bir otorite arayan kişilerdir.

Katılımcı öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğrenmeyi, sorumluluk almayı severler. Okula gitmekten ve ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanırlar. Pasif öğrenciler ise derse katılmak için ve konuyu öğrenmek için heyecan duymayan, dersten çabuk sıkılan kişilerdir.

İşbirlikçi öğrenme stiline sahip olanlar, öğretmenleri ve öğrenci arkadaşları ile yaptıkları ortak çalışmalar sonucunda daha iyi öğrenirler. Rekabetçi öğrenciler ise sınıftaki diğer öğrencilerden akademik anlamda daha başarılı olmak isterler. İlgi odağı olmaktan hoşlanırlar.

Grasha–Reichman öğrenme stilleri öğrencilerin eğitimle diğer öğrencilerle ve genel olarak öğrenme ile etkileşimi üzerine yoğunlaşır. Ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılıkla yaklaştığı için en uygun öğrenme ortamını oluşturur (Otrar, 2006 ).

### **2.4.3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli**

Kolb (1984), bir bireyin öğrenme stiline o insanın bir problem çözme ortamında bilgiyi kullanma ve elde etme becerisiyle alakalı olduğunu düşünmüştür. Kolb'a göre üç temel özelliği olan öğrenme süreci yaşantıya bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu üç temel özellik ise şunlardır:

- a. Öğrenme uyum sürecidir.
- b. Bilgi çevreden aynen alınan ya da taklit edilen değil, bir dönüştürme sürecidir.
- c. Öğrenme, hem somut hem de soyut olarak yaşantıya dönüştürülür.

Kolb'un öğrenme stilleri modeli Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Kuramı üzerine dayanır. Yaşantısal öğrenme yaşantılar yoluyla bilginin kavranması ve dönüştürülmesini gerektiren bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Kolb dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır: Somut yaşantı ( concrete experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation), soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) ve son olarak aktif yaşantı (active experimentation). Bu sınıflamayı yaparken Kolb'un Jung'un Psikolojik Tipler kuramından yaralandığı söylenebilir. Bu modeldeki somut ve soyut alan Jung'un ve Felder-Silverman'ın modelindeki duyuşal- sezgisel alanına benzemektedir. Aktif – Yansıtıcı alan ise Felder ve Silverman modelinde de aynı şekilde yer almaktadır. Bu modelde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma; bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bilginin nasıl işlendiğini göstermektedir. Kolb'un belirlediği dört öğrenme stili şunlardır:

#### **2.4.3.1. Değiştiren (divergent) öğrenme stili**

Peker (2003), bu stile sahip bireylerin en önemli özelliklerinin düşünme yeteneklerinin farkında olmaları ve uygulamadan çok gözlemi tercih eden sabırlı kişiler olduklarıdır.

#### **2.4.3.2. Özümseyen ( Assimilator) öğrenme stili**

Öğrenme yeteneklerinin temelini soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem oluşturmaktadır. En iyi gözlem yaparak ve düşünerek öğrenir. Soyut kavramlar ve fikirlerle sosyal konulardan daha çok ilgilenirler. Pratik uygulamalar yerine anlaşılır açıklamalar isterler. Bu tip bireylerin belirleyici sorusu ‘Nedir?’dir. Yapılandırılmış sistematik, mantıklı bilgileri tercih ederler.

#### **2.4.3.3. Ayırıştırıcı ( Converger ) öğrenme stili**

En iyi düşünerek ve uygulayarak öğrenir. Bu stile sahip bireyler, aktif yaşantı öğrenme ve soyut kavramsallaştırma gibi konularda oldukça yeteneklidirler. Öğrendiklerini pratik hayata aktarmada da oldukça iyidirler. Bu öğrenme stilinin ayırıştırıcı denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek çözümün olduğu geleneksel zeka testi gibi durumlarda en iyi olmalarıdır ([www.businessball.com](http://www.businessball.com); Akt: Peker, 2003). Bu stile sahip bireyler öğrenme sürecinde bireyler bilgiyi tümünden gelim yoluyla organize ederler. Çözüme giderken hep sistematik yollar izlerler.

#### **2.4.3.4. Yerleştiren ( Accomodator ) öğrenme stili**

Peker (2003) bu öğrenme stiline sahip bireylerin en iyi hissederek uygulayarak öğrendiğini ve bu tip bireylerde aktif yaşantı ve somut yaşantı öğrenme yeteneklerinin baskın olduğunu belirtmektedir. Mantıklarından çok sezgileriyle hareket ederler. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin değişmelere karşı kolayca uyum sağlayabilmesidir. Diğer bireylerle ilişkileri gayet iyi olan bu stildeki bireyler özellikle bilgi konusunda başkalarına son derece güvenirlere. Risk alma, fırsat arama ve maceracı kimlikleri oldukça ön plandadır.

#### **2.4.4. Gregorc’un Öğrenme Stilleri Modeli**

Gregorc öğrenme stilleri modelinde iki boyuta yer vermiştir:

- a. Bilginin algılanması ( Algısal tercihler)
- b. Bilginin işlenmesi ( Sıralama tercihi)

Gregorc’a göre, her zihnin dünyayı somut ya da soyut algılama ve doğrusal ya da dağınık bir biçimde örgütleme yeteneği vardır. Bilginin algılanması somut ve soyut olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Felder ve Silverman (1998), Gregorc’un modelinde; Jung’un duyuşal-sezgisel kişi özellikleriyle Felder ve



Silverman'ın modelinde de aynı adı taşıyan duyuşal-sezgisel alanın somut ve soyut kavramlarıyla da açıklanabileceğini belirtmiştir.

Somut algılamada bilgi beş duyu (görme, koklama, tatma, dokunma, duyma) tarafından algılanması esastır. Gregorc (1985), somut algılamada uyarıcının algılandığı andaki nesnel halinin ön planda olduğunu belirtmektedir. Bu özellikteki bireyleri 'sol beyinli kişiler' olarak isimlendirilmektedir. Mills (2003)'e göre somut yetenek 'burada ve şimdi'yle ilgilidir. "Neyse odur" cümlesi bu tip bireyleri en iyi ifade eder.

Soyut algılama sezgiye, zekâyaya ve hayale dayalı algılamadır. Bu algılama türünde görünenin arkasına bakılmaya çalışılır. Gregorc (1985), uyarıcının nesnel olarak ilk halinin değil bunun sorgulanmasının önemi üzerinde durmuştur. Bu tipteki bireyler 'sağ beyinli kişiler' olarak da isimlendirilmektedir. "Her zaman görüldüğü gibi değildir" cümlesi bu özelliği temsil eder.

Bilginin işlenmesinde ardışık (aşamalı) ve düzensiz (dağınık) işleme olmak üzere iki biçim vardır. Ardışık işlemede, bilgi mantıksal bir sıra içinde işlenir. Düzensiz işlemede ise bilginin sıralı olarak yapılması bir önem taşımaz hangisi daha *önemli* olarak algılanırsa önce o bilgi işlenir. Algılama ve bilginin işlenmesi sürecindeki ikili gruplardan dört farklı öğrenme stili ortaya çıkmaktadır:

1. Somut- ardışık
2. Soyut- ardışık
3. Somut-düzensiz
4. Soyut- düzensiz

#### **2.4.4.1. Somut-ardışık**

Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, kendileri için bir zaman planlaması yaparlar, uzun süre dikkatlerini yoğunlaştırabilirler. Bireysel çalışmayı grupla çalışmaya tercih ederler. Soyut fikirlerden somut ürünler oluşturmak, sistematik olarak adım adım çalışmak bu öğrenen tipinin özelliklerindedir.

#### **2.4.4.2. Soyut-ardışık**

Bu öğrenenler gözlemleyerek öğrenmeyi yaparak öğrenmeye tercih ederler. Netlik kazanmış bilgileri mantıklı bir şekilde muhakeme etmeyi tercih ederler. Herhangi bir konuda uzun süreli çalışmayı tekrarlamalı işleri olan konuları sevmezler (Otrar, 2006:51). Değişiklikleri hemen kabul etmeyip ancak üzerinde çok düşündükten sonra fikir değiştirebilirler.

#### 2.4.4.3. Soyut- düzensiz

Bu öğrenme stiline sahip olan bireylerin en önemli özellikleri arasında karşısındaki kişilerin duygularına önem vermesi ve aynı şekilde kendi duygularına da önem verip kararlarını mantığından çok duygularını kullanarak alması ve yine bu duygusallığından ötürü eleştiriye kapalı olması sıralanabilir.

#### 2.4.4.4. Somut- düzensiz

Tekrardan pek hoşlanmayan bu öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözerken içgüdülerini de işin içine katarlar. Gregorc (1985)'un da belirttiği gibi problemlerin çözümüne yönelik alternatifleri olduğunda seri olarak düşünüp, yeni alternatifler üretebilirler. Deneme- yanılma yöntemini yeğlerler.

#### 2.4.5. Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı

Carl Jung psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biridir. Özgü (1976), Jung'un insanları tanıyabilme ve anlayabilmeleri için sadece cinsiyete ya da güçlülük arzusuna bakmayıp, insanların özellikle psikolojik alanda birbirinden çok farklı olduklarını kabul ettiğini ifade etmektedir. Birbirinden farklılığı kabul edilen insanları tanıyabilmek için öncelikle kişilik kavramı üzerinde durulması gerekmektedir.

Burger (2006) kişiliğin bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları olduğunu ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabildiğini belirtmektedir. Daha sonra da bu basit tanımın bazı yönlerinin üzerinde durarak konuya daha fazla açıklık getirmiştir. Öncelikle tanımın iki bölüme ayrıldığını; birinci bölümün tutarlı davranış kalıplarıyla ilgili olduğunu, ikinci bölümün ise kişilik içi süreçle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Birinci bölüm ele alınacak olursa tutarlı davranış kalıplarının her zaman ve her durum içinde gözlenebilir olması gerekmektedir. Örneğin sınıf ortamında aktif, rekabeti seven bir öğrencinin arkadaşlarıyla oyun oynarken de aynı tavır içinde olduğu görülebilir. Tanımın ikinci bölümünde ise kişilik içi sürecinden bahsedilmektedir. Burger (2006) kişilik içi süreci nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal ve bilişsel süreçleri kapsadığını ve bunu tüm insanların tehdit karşısında duyduğu kaygı yada sıkıntı süreciyle başa çıkabilmek için benzer yeteneğe sahip oldukları örneğiyle açıklamaktadır. Carl Jung da kendisinden önceki psikologlar gibi kişiliğin bireysel farklılıklarından çok etkilenmiştir. Birçok kişiliği tanımlamak ve anlamlı hale getirmek için sınıflandırma yapmaya karar vermiştir. Jung (1971) bir grup insanın

belirli bir durum karşısında önce biraz geri çekilip, sessiz bir ‘hayır’ dedikten sonra tepki gösterdiğini, bir diğer grubun ise aynı durumda ani bir tepkiyle öne çıktığını davranışlarının son derece haklı olduğunu düşündüğünü yazmıştır. Bunlara örnek verilecek olursa okulun ilk günü aynı sınıftaki öğrencilerin bir kısmı sessiz, çekingen davranıp diğer arkadaşlarının onu fark etmesini beklerken; kimi öğrenciler ise hiç çekinmeden diğer arkadaşlarıyla etkileşime girebilir.

Jung bu ayrımı iki temel tutum olarak sınıflandırmıştır. Dışa ve içe dönüklük olarak adlandırılan bu iki tutumda, içedönükler ilgilerini, enerjilerini kendi iç dünyalarına verirken, dışadönükler enerjilerini dış dünyaya odaklamaktadır. İçedönükler iç gözlem yapar ve toplumsal olarak utangaçtırlar. Dışadönükler ise dış dünyayla olumlu ilişkiler kurabilirler ve değişiklikleri severler. Given(1996) içedönük kişiyi diğer insanlarla zaman geçirmekten pek hoşlanmayan, düşüncelere ve hislere odaklanan kişi olarak; dışadönük kişiyi ise kendine güvenen, aktif ve diğer insanlarla zaman geçirmekten hoşlanan kişiler olarak tanımlamışlardır. Daha sonraları Jung, kişinin bilinci ve deneyimi arasındaki ilişkiye bakmış ve dört ana işlev belirlemiştir: duyu, sezgi, düşünce ve duygu.

Jung’un (1971) Psikolojik Tipler kitabında açıkladığı gibi, insanlar birbirinden farklı iki algılama yeteneğine sahiptir ve bunlardan ilki beş duyu organımızı kullanarak etrafımızdaki şeylerin farkına varmaktır. Diğerisi ise, bilinçaltının dışarıdan algılananlara yüklediği anlamlarla oluşan ve sezgi adı verilen algılama şeklidir. Teoriye göre, bu iki tip algılama, bir insanda sürekli rekabet halindedir. Kişi yaşamı boyunca birini diğerine tercih eder. Eğer kişi duyuşsal yolla algılamayı seçerse, her zaman çevresindeki gerçek olgularla ilgilenir. Sezgi yoluyla algılamayı tercih ederse, duyuşsalların aksine gerçeklere pek az ilgi gösterirler. Örneğin, herhangi bir konuda bir şeyler okurken duyuşsal yolla algılayan kişiler bütün dikkatlerini anlatılanlara yoğunlaştırırken, sezgisel yolla algılayan kişiler, sadece anlatılanlar, okudukları üzerinde değil akla gelebilecek başka olanaklar üzerinde düşünmeyi yeğlerler. Bu araştırmada kullanılan Myers-Briggs Tip Göstergesi Envanteri’nde “U” duyuşsal yolla algılayanları “S” sezgisel yolla algılayanları simgelemektedir.

Algılamadan sonra üzerinde durulması gereken ikinci kavram yargılamadır. Yargılama, algılananlarla ilgili bir sonuca varma işlemini içerir. Jung’un teorisine göre insanlar karar verme süreçlerinde ikiye ayrılırlar. Düşünme yoluyla ve duygu

yoluyla. Düşünme yoluyla karar verme eğilimi gösteren kişiler objektif, mantık ve analize ve kurallara dayalı karar verirken, duygu ya da hisleri yoluyla karar veren değerlere, duygulara dayalı, öznel, kişisel karar verme eğilimini gösterirler. Teoriye göre her insan bunlardan birini diğerinden daha çok benimsemektedir. Örneğin, okuduğu kitaptaki ya da gazetede yazılanların mantıklı olup olmadığını değerlendirenler düşünme yönteminin kullanırken, yazılanların hoşuna gittiğini ya da beğenmediğini hissedenler duygu yöntemini tercih etmektedirler. Myers-Briggs Tip Göstergesi Envanteri'nde "Ü" kararlarını düşünerek mantık yoluyla verenleri, "D" ise kararlarını hissederek duygusal yol ile verenleri simgelemektedir. İnsanların iç ve dış dünyalarına gösterdikleri ilgi farkları algılama ve yargılama yollarındaki nedenlerinden biridir.

Şu ana kadar anlatılanlar özetlenecek olursa; Jung kişinin bilinci ve deneyimi arasındaki ilişkiye yani kişinin dünyayı algılama şekline bakmış ve dört ana işlev belirlemiştir: duyu, sezgi, düşünce ve duygu. Bu dört işlev içedönük ve dışadönük tutumlarıyla karışım yaparak sekiz farklı kişilik tipi yaratır. Jung ortaya çıkardığı bu kişilik tiplerinde insan psikolojisinin yapısındaki temel ayrımları ortaya koyduğunu belirtmekle beraber, aynı kategoriye giren insanların bile birbirinin aynı olmadığını kabul etmektedir. Jung tarafından ortaya konulan sekiz farklı tip şunlardır ( Jung'a Göre Psikolojik Tipler, t.y.)

**1. Düşünen İçedönük: (ÇÜ)** Bu tipte insanlar düşünceleri ile yalnız kalmak ister ve diğer insanlar onu pek ilgilendirmez. Kendi benliğini araştıran filozof buna örnek olabilir.

**2.Düşünen Dışadönük:(ŞÜ)** İnsan yaşamına nesnel düşünceler egemendir. Enerjisini nesnel dünya hakkında bilgi toplamaya yönelten bilim adamı buna örnek verilebilir.

**3. Duygusal İçedönük: (ÇD)** Bu tip insanlar enerjilerini iç dünyalarına yönlendiren sessiz, anlaşılması zor insanlardır. Gerçekte derin ve yoğun duygularla dolu olduklarından arada bir ortaya çıkan duygusal patlamalarla çevrelerinde şaşkınlık yaratabilir.

**4. Duygusal Dışadönük: (ŞD)** Duygular düşüncelere oranla daha baskındır ve bu yüzden kadınlar arasında daha sık rastlanır.

**5. Duyusal İçedönük: (ÇU)** Dış dünyadan çok kendi iç dünyalarına yöneliktirler. Sakin izlenimini veren bu tipteki insanlar duygu ve düşünce kısırlıkları yüzünden çevrelerindeki insanların pek ilgisini çekmezler.

**6. Duyusal Dışadönük: (ŞU)** Bu tip insanlar dış dünya gerçekleri ile ilgilenen gerçekçi, pratik ve aklına koyduğunu yapan kişilerdir. Zevk ve heyecan verici şeyleri severler.

**7. Sezgisel İçedönük: (ÇS)** Genellikle çözülmesi güç bir tip gibi algılanır. Dış gerçeklikle ilişkisi olmadığından insanlarla iletişim kuramaz

**8. Sezgisel Dışadönük: (ŞS)** İç dünyaya değil dış dünyaya yönelik yenilikten hoşlanan ancak uzun süre konsantre olamayan tiplerdir.

Ortaya konulan bu sekiz farklı insan tipi Tablo 2.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Jung'un Sekiz Psikolojik Tipi ( Burger, 2006)

İşlev	Dışadönüklük	İçedönüklük
Düşünme	Odak noktası dış dünyayı öğrenmektir. Pratik ve nesnel düşünür. Gerçeklerle ilgilenir. İyi bir bilim adamı olur.	Kendi görüşlerini anlamaya çalışır. Felsefi konular ve yaşamın anlamıyla ilgilenir.
Duygu	Değişken ve kaprislidirler. Yeni bir durumda kolayca duyguları değişebilirler	Derin duygusal deneyimler yaşar ama kimseyle paylaşmaz. Sessiz ve soğuk görünebilir.
Duyu	Dış dünyayı deneyimleriyle öğrenmeye çalışır. Anın tadını çıkarmak için yaşayabilir.	Dış nesnelere çok kendi düşünce ve duygularıyla ilgilenir. Kendini sanat ya da müzik aracılığıyla dışa vurabilir.
Sezgi	Sürekli yeni heyecan ve bilgiler peşinde koşar. Yeni ortamlardan zevk alır.	Gerçek dünyayı yada toplumsal kuralları anlamakta zorluk çeker plan yapmaktan zorlanır.

Jung'a göre gerçekte insan ya içe ya da dışadönüktür. Dört işlevden biri diğerlerine göre bilinç dünyasına egemendir. Jung bunu birincil işlev olarak adlandırır. Bunun yanı sıra bir de yardımcı işlev vardır. Yardımcı işlev birincil işleve hizmet eder ve bağımsız değildir. Jung (1971) esas bilinçli fonksiyonun yanı sıra, ondan her bakımdan daha değişik olan göreceli olarak bilinçsiz bir yardımcı fonksiyon olduğunu yazmıştır.

Baskın işlevin kişiliği belirleme olgusu Jung'un Psikolojik Tipler'inin temelini oluşturmaktadır. Bazı psikologlar bu baskın işlev fikrini olumsuz karşılamakta ve tüm işlevlerin eşit şekilde kullanıldığını düşünmektedirler. Ancak Jung, hepsinin eşit kullanıldığı takdirde tüm işlevlerin tam gelişemeyeceğini birinin hakim olmadığı durumda da birbirine engel olacağını savunmuştur. Jung'a göre bir algılama işleminin yeterince gelişebilmesi için uzun süre yoğun olarak kullanılması gerekmektedir ki bu da diğerinin kullanılmaması ve dolayısıyla gelişmemesi anlamına gelmektedir.

Yalnız başına bir işlev yeterli olmadığı için, yardımcı işlev denilen ikincil işlevin de yeterince gelişmesi baskın işleve rakip olmayıp uyumlu bir yardımcı olması gerekmektedir. Eğer baskın işlev algılama işleviyse yardımcı işlev rolünde yargılama işlevi olacaktır. Isabel ve Peter B.Myers'a göre yargılamasız bir algılama dümensiz bir yelkendir; algılamasız bir yargı ise içi boş bir kalıptır.

Yardımcı işlevin baskın işlevi tamamlamasının yanında diğer görevi dışadönüklük ve içedönüklük arasında gerekli dengeyi sağlamaktır. Dışadönükler için baskın işlev, insanlar ve eşyanın dışarıdaki dünyası ile ilgilidir; yardımcı işlev ise iç dünya ile ilgilidir. İçedönüklerde baskın işlev içe yöneliktir. Isabel ve Peter Myers'a göre (1997) Jung'un *Psikolojik Tipler* kitabında tanımladığı tipler yardımcı işlevleri hiç gelişmemiş, gerçek hayatta çok az bulunan teorik olarak 'saf' tiplerdir. Jung (1923) ise Psikolojik Tipler adlı kitabında pratikte böyle saf tiplerin her yerde sık sık görülebileceği izlenimini vermek istemediğini belirtmektedir.

Bunula beraber Jung tipleri 'tutarlı' ve 'tutarsız' olarak ikiye ayırmaktadır. Tutarlı tipler, baskın işlevleri düşünme veya duygusal olanlar, tutarsız tipler ise baskın işlevleri duygusal veya sezgisel olanlardır. Ancak Isabel ve Peter B.Myers'a göre böyle bir ayırım bir insanın kişiliğini belirlemede işe yaramamaktadır ve bunu duygusal içe dönük bir tipin tutarlılığının gözlemcinin algılayamayacağı hatta kişinin kendisinin bile fark edemeyeceği kadar derinde olduğu örneğiyle açıklamışlardır.

Birçok uzman tarafından eleştirilse de Jung, teorisinin bireyin kendisini anlamasına yardımcı olacağını düşünmüştür. Jung'un tip teorisi kendi döneminden sonra oldukça ilgi toplamıştır. Isabel ve Myers'a (1997:53) göre tip kavramları insanların değer verdikleri şeyleri algılama ve yargılama yöntemlerini açıklamakta; böylece bireyin kendisinin ve başkalarının hayatını etkileyen kararlar almasını değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. Jung'un kişilik tipleri teorisi kişilik kuramları

içerisinde en gelişmiş olanlardan biri olarak kabul edilip bununla ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri de Myers Briggs'in yürüttüğü ve bu teoriyi daha anlaşılır kılmayı hedefleyerek oluşturdukları Myers Briggs Tip Belirleyicisidir ( Myers Briggs Type Indicator).

## **2.5. MYERS BRIGGS TİP BELİRLEYİCİSİ**

Myers ve McCaulley (Akt:Burger, 2006) Jung'un psikolojik tiplerini ölçmek için en sık kullanılan yöntemin Myers Briggs Tip Göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Tuzcuoğlu (1996) da söz konusu envanterin tipoloji teorisine dayanarak oluşturulan kapsamlı ve güncel bir envanter olma özelliğini taşıdığını belirtmektedir.

Myers Briggs Tip Belirleyicisi, insanları dört boyut üzerinde kategorilere ayırmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi Jung tip teorisinde dışadönük ve içedönük olmak üzere iki temel tutum belirlemiş daha sonra da teorisine duyu, sezgi, düşünce ve duyu olan dört ana işlev eklemiştir. Buna ek olarak testi hazırlayanlar Yargısal-Algısal bölümünü de eklemiştir. Teoriye Yargısal-Algısal bölümünün dahil edilmesi Jung'un Psikolojik Tipler kitabını yayınlanmadan önce Katharine C. Briggs'in yürüttüğü kişilik araştırmalarının sonucudur. Briggs tarafından eklenen Yargılama-Algılama tercihinde, yargısal olan tipler insanın kendi hayatını yönlendirmesi gerektiğine inandıkları için düzenli hareket etmeyi severler. Algısal tipler ise hayatı yaşayarak tanımaya inandıkları için planlarını mümkün olduğu kadar kesinleştirmekten sakınırlar.

Çizelge 2.1, insanların kişiliğini sınıflamada temel alınan dört faktör ya da kategorinin bir özetidir.

Çizelge 2.1. Psikolojik Tip Teorisinin Özeti

Enerji ve ilginizi nasıl yoğunlaştırmak istersiniz?		
Dış dünyaya ait olaylara, kişilere mi daha çok ilgi duymaktasınız? <i>DIŞADÖNÜK (Ş)</i>	yoksa	İç dünyanıza ait anlamlara ve fikirlere mi daha çok ilgi duymaktasınız? <i>İÇEDÖNÜK (Ç)</i>
Bilgiyi nasıl elde etmeyi ve vermeyi tercih edersiniz?		
Kişisel tecrübelerle dayalı, elle tutulur ve gözle görülür gerçekleri mi daha çok kavramayı yeğlersiniz? <i>DUYUSAL (U)</i>	yoksa	İhtimalleri, anlamları ve kişisel deneyimlerinizin ilişkilerini mi daha çok kavramayı yeğlersiniz? <i>SEZGİSEL (S)</i>
Kararlarınızı nasıl verirsiniz?		
Sebepler-sonuç ilişkisine bakarak, olayları analiz ederek ve objektif olarak mı verirsiniz? <i>DÜŞÜNEN (Ü)</i>	yoksa	Sübjektif bir şekilde olayların sizin ve diğerleri için taşıdığı önem derecesine bakarak mı verirsiniz? <i>DUYGUSAL (D)</i>
Hayatta nasıl yaşamak istersiniz?		
Planlı, düzenli, kararlı ve olayları kontrol etmeye yönelik olarak mı yaşamayı tercih edersiniz? <i>YARGISAL (Y)</i>	yoksa	Daha esnek bir yapıda olayları anlamaya ve onlara adapte olmaya yönelik olarak mı yaşamayı tercih edersiniz? <i>ALGISAL (A)</i>

Saban (2004)'dan alınmıştır.

Jung'un teorisi 1923'de yayınlanınca, Katharine C. Briggs bunun kendi teorisinden daha ileri olduğunu görerek ayrıntılı bir incelemesini yaptı. Katharine C. Briggs ile Jung'un tespitleri arasındaki tek fark Briggs'in Jung'a göre teorisinin daha az detaylı olmasıdır. Lanning (2003) (Akt: Burger, 2006) de Myers-Briggs testinin basit oluşunun uygulamada da kolaylık sağladığını ve yaygın kullanımının nedenini de basitliği olarak göstermektedir.

İnsanları dört ana kategoride inceleyen Myers Briggs Tip Belirleyicisi on altı farklı tip ortaya çıkarmıştır.

1. ŞSÜY (dışadönük-Sezgisel- düşünür Yargılayıcı)
2. ÇUDA (içedönük-duyusal-Duygusal-Algılayıcı)
3. ŞUÜY (dışadönük-duyusal-düşünür-Yargılayıcı)



4. ÇSDA (iÇe dönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı)
5. ÇSÜA (iÇe dönük-Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı)
6. ŞUDY (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı)
7. ÇUÜA (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı)
8. ŞSDY (dışadönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı)
9. ŞUÜA (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı)
10. ÇSDY (iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı)
11. ŞUDA (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı)
12. ÇSÜY (iÇedönük-Sezgisel-dÜşünür-Yargılayıcı)
13. ÇUÜY (iÇe dönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı)
14. ŞSDA (dışadönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı)
15. ÇUDY (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı)
16. ŞSÜA (dışa dönük- Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı)

Bu onaltı kişilik tipini açıklamadan önce bunların oluşumunu sağlayan dört temel kategori üzerinde durulacaktır. Mastrangelo (Akt: Burger, 2006)'nun da ifade ettiği gibi, ölçekten elde edilen sonuçların tipler değil de boyutlar olarak ele alındığında daha yararlı olur.

### **2.5.1. Dışadönük Tipler**

Saban (2004) dışadönüklüğü, kişinin enerjisinin kendisine değil de kendisinin dışındaki olaylara yoğunlaşması olarak tanımlar.

Dışadönüklük, kişinin diğer insanlarla konuşmaktan zevk almasını, sınıf ortamında meydana gelen farklı etkinliklere izin vermesini sağlar. Dışadönükler seslerini içedönüklere nazaran daha çok çıkarırlar. Anlaşılması kolay insanlardır. Önce konuşur sonra düşünürler. Dışadönüklerin pratik bir zekası ve gerçekçi amaçları vardır. Coşkulu ama daha az hırslıdırlar.

#### **2.5.1.1. Dışadönük Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Dışadönük öğrenciler bildikleri konular hakkında konuşmak isterler. Onlar için konuşmak fikirlerinin doğru olup olmadığına bakmaksızın kendini ifade etmektir.
- b. Dışadönük öğrenciler, bireylerle aktif bir etkileşime sahip olduğu için birlikte öğrenmeyi tercih ederler. Diğer bir ifadeyle öğrenme sürecinde grup çalışmasını bireysel çalışmalara tercih ederler.
- c. Dışadönük öğrenciler aktif olarak derse katılmayı sevdikleri için en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler.

d. Dışadönük öğrencilerin dışsal motivasyonu olduğundan söyledikleri cevapların ya da fikrin doğru olup olmadığı konusunda çevreden geri dönütler beklerler.

### **2.5.2. İçedönük Tipler**

Mamchur (1996) içedönüklüğü, bireyin ilgisinin veya enerjisinin kendisine yoğunlaşması olarak tanımlamıştır.

İçedönüklerin enerjileri güçlü bir şekilde kendilerine yoğunlaştığı için doğru fikir sahibi olmaları önemlidir. Düşünmek onlar için birinci sırada konuşmak ise daha sonra gelir. Davranışları ürkektir. Maceraperest olmayıp yeni şeylere girerken hep tereddütlü davranır. Anlaşılması zor insanlardır. Dışadönükler kadar pratik olmasalar da tinsel kavrama yeteneğine sahiptirler. Myers ve Myers (1997:88) içedönük ve dışadönük çocukların aynı aile ortamında büyüse bile farklılıklarının açıkça görülebildiğini şu örnekle açıklamıştır: İçedönük çocuk başkalarının eşyasını izinsiz kullanma konusundaki davranış kuralını öğrenip benimsemeye dışadönük çocuklardan daha hızlıdır. Dışadönük çocuğun bu kuralı öğrenebilmesi ancak başkalarının kesin tavrıyla karşılaşınca olur. İçedönüklerin avantajı istikrarlı olmalarıdır. Dış uyarıcıların değişmesine karşın; iç uyarıcıların uzun süre aynı kalması içedönüklerin yaptıkları işi uzun süre devam etmelerini sağlamaktadır. Fikir ve soyut kavramların insanıdır.

#### **2.5.2.1. İçedönük Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. İçedönük öğrenciler, içsel motivasyona sahip olduğundan başkalarına ihtiyaç duymadan kendi kendilerini motive edebilirler.
- b. İçedönük öğrenciler, herkesin önünde konuşmaya başlamadan önce söyleyeceği şeyden emin olmak isterler.
- c. İçedönük öğrencilerin hassas bir kişilik yapısı vardır.”Bu nedenle sınıfta kendilerine ait hissedebilecekleri özel bir alana ihtiyaç duyarlar” (Saban, 2004).

### **2.5.3. Duyusal Tipler**

Saban (2004) duyusallığı, bir bireyin duyu organları yoluyla edindiği tecrübe ve deneyimlerini algılama fonksiyonu olarak tanımlamıştır.

Duyumu sezgiye tercih eden biri somut durumla ilgilenir. Adından da anlaşılacağı gibi duyum yada duyusal tipler algılamada beş duyularına dayanırlar. Duyu organları yoluyla elde ettikleri şey onlar için güvenilirdir. Myers ve Myers (1997:92), İngilizlerin katılığı ve tutuculuğunun inatçı sabırlarının akşamüzeri çay saati bağımlılıklarının kendi dünyalarını olduğu gibi görüp kabul eden duyum tipinin

özellikleri olduğunu belirtmektedir. Duyusal tipler zeka ve yetenek testlerinde ortalama olarak sezgisel tiplerden daha düşük dereceler almaktadır. Bunun nedeni ise, duyusal tiplerin bütün soruları yavaş yavaş ve dikkatli okuyup ve sonuçta sezgisellere göre daha az soru cevaplamaıdır. Duyusallar çoğu kez aritmetik alanında da sezgisellere göre daha az başarılıdır. Myers ve Myers (1997:95) duyusal tiplerin üç rakamının üçü ifade eden sembol olduğunu bilmezse onun için ‘üç’ün tahtada sadece eğri büğrü bir şekil olduğudur. Duyusal tipler tanıyarak öğrenmeyi sevdiklerinden en çok coğrafya, biyoloji gibi somut olgulara dayanan derslerde başarılı olurlar fizik gibi genel kurallar içeren derslerde de zorlanabilirler çünkü çoğu kez öğretmen kuralları kısa ve soyut bir şekilde açıklar. Hayal kurmak yerine gözlemciliği tercih ederler. Bunun yanında hayatı olduğu gibi kabul ettiklerinden oldukça keyiflidirler.

### **2.5.3.1. Duyusal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Duyusal öğrenciler, somut teorilerden hoşlandıkları için soyut bilgilere ancak ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkarılmalıdır.
- b. Duyusal öğrenciler, belli bir zamanda belli bir bilgiyi öğrenirler içedönükler gibi yeni bilgi öğrenirken tedbirli davranırlar.
- c. Duyusal öğrenciler, duyu organları yoluyla aldıkları bilgilere etrafında kişileri gözleyerek ve gözledikleri davranışları taklit ederek öğrenirler.

### **2.5.4. Sezgisel Tipler**

Mamchur (1996) sezgiselliği bir bireyin hipotezler belirleyip ve belli ilişki kalıpları üretip hayatının anlamını artırmada kullandığı bir algılama fonksiyonu olarak tanımlar.

Sezgiseller adından da anlaşılacağı üzere sezgilerine kulak verirler. Hayattan beklentileri olduğu için sürekli esin ararlar. Somutluktan çok soyut düşüncelere daha doğrusu hayal etmeyi tercih ederler. Bu hayal güçleri sayesinde bir yenilikçi yada bir fikrin öncüsü genellikle sezgisel tiplerden gelir. Myers ve Myers (1997:92)’a göre sezgi tiplerinin oranı eğitim seviyesine göre çok büyük farklılık göstermektedir. Liseler ve meslek liselerinde düşük olan sezgi tipi oranı yüksek öğrenime doğru gittikçe artmaktadır. Bunun nedenini sadece sezgi seçiminin yüksek eğitim isteğine yol açması değil; aynı zamanda ilgi eğiliminden de kaynaklanabildiğini belirtmektedirler. Duyusal tipler somut şeylerle ilgilenirken sezgiseller soyut şeyler olan bilinçaltının sembolleri ile ilgilenirler. Zaten çoğu zeka

testinde sezgisellerin daha başarılı olmasının nedeni bu tür testlerin sezgisellerin dili olan soyut şeylerden oluşmasıdır. Diğer neden ise sezgisellerin soruları duyusallar gibi yavaş yavaş değil aksine hızlı bir şekilde ve daha çok soru cevaplamaştır. Myers ve Myers (1997:94) sezgi tiplerinin zekayı hızlı kavrayış olarak tanımladıklarını, duyusal tiplerin ise sağlam bir kavrayış olarak tanımladıklarını ifade etmektedir. Duyusal tiplerde verilen üç rakamı örneğine dönülecek olursa, sezgisel tipler en başta sembollerini anlayıp rakamların anlamını kavradıklarından problemlerin çözümünde duyusal tiplerden daha çok başarılıdırlar.

#### **2.5.4.1. Sezgisel Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Sezgisel öğrenciler yenilikçi ve yaratıcı olduklarından bunu öğrenme sürecine de yansıtıp bu süreç içerisinde kendi başlarına varsayımlar üretip açıklama yapabilirler. Çevrelerinden oldukça bağımsızdırlar. Hayal güçlerinin zenginliğinden kendilerine bir şey anlatılmadan onu tahmin etmeye çalışırlar.
- b. Yaşadıkları anı olduğu gibi sevip yaşayamadıkları için genellikle çabuk sıkılırlar. Bu nedenle sezgisel öğrenciler öğrenme süreçlerinde çeşitlilik ararlar. (Saban, 2004)
- c. Girişim ve ilerleme en büyük zevkleri olduklarından sezgisel öğrenciler bir projeyi yürütmede oldukça başarılı olabilirler.

#### **2.5.5 Düşünen Tipler**

Düşünme ve duygu karar vermede kullanılan iki zıt unsur olarak kabul edilir. Her ikisi de kendine özgü olup kendi içinde tutarlıdır. Jolandi Jacobi'ye göre düşüncenin kaynağı 'doğru-yanlış' bakış açısı olup; duygunun kaynağı ise kabul 'edilebilir-edilemez' anlayışından ortaya çıkar (Akt: Myers ve Myers, 1997).

Düşünme temel olarak kişisel kabul edilmeyip, düşünmecilerin kişisel olmayan konularda daha yetenekli oldukları gözlenmiştir. Myers ve Myers bunu yargıç ya da cerrah örneği ile açıklamaktadır. Çok tanınmış bir cerrahın kişisel olma konusundaki katılığını kendi çocuğuna bile ancak eşinin onları muayeneye getirdiği zaman gördüğünü anlatmaktadır. Duygularla değerlendirme fikri düşünmeciler için kararsız ve güvenilmez bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Gerçekçilik ve kibarlık arasında seçim yapacak olsalar gerçekçiliği tercih ederler. Bu tipler erkekler arasında kadınlardan daha çok görülür. Fikirleri mantıklı bir sıralama içinde düzenleyerek konuyu ortaya koyup, önemli kısımları belirlerler.

### **2.5.5.1. Düşünen Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Düşünen öğrenciler, mantıklı olarak konulan kuralların herkes için aynı olmasını isterler.
- b. Düşünen öğrenciler her zaman kendilerinden emin olmak istedikleri için bağımsız ve mücadeleci bir yapıya sahiptir (Saban, 2004).

### **2.5.6. Duygusal Tipler**

Duygusallık, bir kişinin etrafındakilerle uyum içinde yaşamasını, iyi ilişkiler kurmasını sağlar. Duygusallığı mantığa tercih eden bu tipler, genellikle kişisel bir tavır sergilerler. Gerçekçilikle nezaket arasında seçim yapacak olsalar genellikle nezaketi tercih ederler. Örneğin, diyet yapıp zayıflamak isteyen şişman bir arkadaşının ona gelip kilo verip veremediğini sorduğunda onun üzülmesinden çekindiği için kilo vermemiş dahi olsa sorusunu olumlu yanıtlayacaktır. Fikirleri mantıklı bir sıraya dizemedikleri için lafı dolaştırıp tekrarlar. Bu tipler genellikle kadınlarda daha çok görülür.

#### **2.5.6.1. Duygusal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Duygusal öğrenciler düşünmecilerin aksine rekabet ve yarışmadan hoşlanmazlar. Çünkü onlara gören kaybeden arkadaşları çok üzülecektir. Bunun yerine grupta çalışıp grup başarısını tercih ederler.
- b. Duygusal öğrenciler en çok kişisel olarak sevdikleri öğretmenlerin derslerinde başarılı olurlar.
- c. Duygusal öğrencilerin başarılı olmasında arkadaşlarıyla iyi anlaşığı uyumlu bir sınıf atmosferi önemli bir yer tutar (Saban, 2004).

### **2.5.7 Yargısal Tipler**

Yargılamak bireyin karar vermesi demektir. Yargılama tipleri insanın kendi hayatını yönlendirmesi gerektiğine inanırlar. Bu nedenle bu tipler, işlerin düzenli olmasını isterler. Çoğu kere sadece kendilerinin değil başkalarının da yapmaları gereken şeyleri belirlerler. Örneğin etrafınızda yeni tanışmış olsanız bile “Sizin yapmanız gereken.... diye konuşan bir tipe rastlarsanız işte bu yargılama tipidir (Myers ve Myers, 1997). Ayrıca “en kötü karar bile kararsızlıktan iyidir” sözü yargısallar için önem taşır. Yargısallar düzenli çalışmaya, eşyalarını düzenli tutmaya ve planlı yaşamaya çalışırlar. Yargısallar oldukça gayretlidir. Myers ve Myers’ın Kaplumbağa ve Tavşan hikayesinde yargısalları tam bir kaplumbağaya benzetmesi gayretliliğini en iyi açıklayan örnektir. Yargısalların diğer önemli özelliği otorite

uygulamasıdır. Bu düzenli hayat hiç şüphesiz biraz da olsa monotonluğu beraberinde getirir. Monotonluğu uyum da yargısalların özellikleri arasındadır.

### **2.5.7.1 Yargısal Öğrencilerin Öğrenme Tercihleri**

- a. Yargısal öğrenciler düzenli yaşamayı sevdiklerinden sınav tarihlerini, projeyi teslim edecekleri tarihleri önceden bilmek isterler (Saban, 2004).
- b. Yargısal öğrenciler başladıkları her işi sonlandırmak isterler.
- c. Yargısal öğrenciler her ürünlerinin değerlendirilmesini isterler.

### **2.5.8 Algısal Tipler**

Saban (2004) algısal bir bireyin öğrenme hevesinden ve olayları kavrama gereksiniminden kaynaklanarak etrafındaki olayları anlamaya çabalaması olarak tanımlamıştır.

Algısal için hayat yaşayarak öğrenilmesi gereken bir kavramdır. Bu yüzden algılama tipleri hiçbir deneyimi kaçırmamak adına planlarını kesinleştirmekten kaçarlar. Algısal bir insanın ne yaptığını öğrenmeyi tercih ederler. Herkese her şey hakkında ‘neden?’ sorusunu yönelten meraklı bir çocuk gibidirler. İşte bu merakları yüzünden bir türlü sonuca varıp karar veremezler. Yaşanan anın getirdiklerini kabullenme yetenekleri arasındadır. Yeni şeyleri denemekten hoşlandıkları için bu konuda yargısallar kadar katı değildirler. Diğer bir ifadeyle kararlı değil meraklıdır. Hiçbir şeyi kaçırmak istemezler.

#### **2.5.8.1 Algısal Öğrencilerin Tercihleri**

- a. Meraklı olan algısal tipler bu meraklarını yeni şeyleri keşfetmek için kullanırlar. Bu tip öğrenenler anlamaya karşı çok istekli olurlar.
- b. Algısal öğrenciler, planlı yaşamaktan hoşlanmadıkları için bunu öğrenme sürecini de yansıtır. Verilen ödevleri zamanında bitirme konusunda problem yaşayabilirler. Öğretmenin bu konuda esnek olmaları gerekmektedir.
- c. Algısal öğrenciler, öğrenmeye meraklı oldukları için değişik fikirlere açıktırlar. Eğer bir baskı hissedersen dersten uzaklaşırlar.

Açıklamaları yapılan dışadönük-içedönük, duygusal-sezgisel, duygusal-düşünsel ve son olarak da yargısal-algısal boyutları on altı kişilik tipinin oluşumunu sağlamaktadır.

## 2.6. ON ALTI KİŞİLİK TİPİNİN TANIMLANMASI

Dört boyutun çeşitli bileşimlerinden ortaya çıkan on altı değişik tipin, özelliklerini tanımlamanın daha kolay olabilmesi için tipler üzerindeki açıklamalar sebep- sonuç ilişkisi içerisinde ele alınmıştır.

### 2.6.1.Dışadönük Düşünce Tipleri

*ŞUÜY* (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı) ve *ŞSÜY* (dışadönük-Sezgisel- dÜşünür Yargılayıcı)

- Yargısalların en önemli özelliği hayatlarını planlı yaşamak olduğundan her iki tipte olguları ve ellerine geçen her şeyi organize ederler. Karışıklıktan nefret ederler. Kurallı yaşamaya önem verdikleri için hayatlarını bu kurallar sistemine göre yönetirler ve hatta başkalarının hayatlarını da bu kurlarla göre yönetmeyi denerler. Jung (1971) bu tipleri doğruluğunu sorgulanmayan doğa kanunları gibi nitelendirip dünyanın kanunlarına uymayı reddeden tutarsız ve bilinçsiz kişiler olarak tanımlamaktadır (Akt: Myers ve Myers, 1997). Bununla beraber yargılayıcıların diğer önemli özelliği olan çabuk karar verme olayı bu tipler için de geçerlidir. Hatta bazen sadece karar vermiş olmak için bile karar verebilirler.

- Her iki tipte düşünür ya da düşünsel oldukları için kararlı, mantıklı ve sebep-sonuç ilişkisi kurmakta yeteneklidirler. Ne yapılması gerektiğine karar vermek ve bunu da sağlamak için gerekli olan düzenlemeyi yapmaktan çok hoşlanırlar.

- Bu tipler yönetme konusunda oldukça başarılıdır. Hatta standart bir yönetici tipi sayılabilir. Bu tiplerin en önemli özelliği hedeflerini önceden belirleyip bunu gerçekleştirmek için çaba sarf ederler. Başkalarına olduğu kadar kendilerine de kesin kuralları uygularlar.

- *ŞUÜY*'ler (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı) dünyayı duyuları ile algırlar. Bu yüzden soyut şeylerden çok somut gerçeklerle ilgilenirler. Yeni insanlar, yeni nesnelere, yeni aktiviteler kısacası somu olan her şeye merakları vardır. Gözle görülebilir çabuk sonuçlar alabilecekleri endüstri, inşaat gibi işlerde çalışmaktan hoşlanırlar.

- *ŞSÜY*'ler (dışadönük-Sezgisel- dÜşünür Yargılayıcı) ise dünyayı sezgileri ile algırlar. Bu da onların soyut fikirlerden hoşlanmasını sağlar. Sezgilerini kullanamayacakları işlerde çalışmaktan keyif almazlar. Yaptıkları işlerde ya da çözülmesi gereken problemlerde bütüne değil parçaya odaklanırlar (Akt: Myers ve Myers, 1997).

### 2.6.2. İçedönük Düşünce Tipleri

*ÇUÜA* (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı) ve *ÇSÜA* (iÇedönük-Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı)

- Her iki tipin de düşünür olması onları mantıklı, nesnel, eleştirici kılar. İçedönük oldukları için de bu düşünme yetenekleri kişiler, olaylar üzerinde değil fikirler nedenler üzerinde yoğunlaşır. Ayrıca içedönük olmalarından dolayı fikirlerini söylemekte, anlaşılmakta sıkıntı yaşayabilirler. Jung'a (1971) göre içedönük düşünmeci düşüncelerinin diğer insanlar tarafından onaylanması için gayret göstermeyip; sadece onları ifade eder (Akt: Myers ve Myers, 1997:134). Bu tipin Matematik alanındaki en önemli örneği Einstein ve psikolojide Jung'dur.
- Dışa karşı sessiz, utangaç ve hatta çoğu kişi tarafından soğuk bulunurlar. Bunun da en önemli nedeni içedönük olmalarıdır. Hem içedönük hem de düşünür olduklarından başkalarının duygusal olarak neyi önemsedikleri ilgilerini çekmez.
- *ÇUÜA*'ların (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı) pratik ve uygulamalı fen alanlarında yetenekleri vardır. Duyusal olduklarından maddenin elle tutulur gözle görülür özellikleri onların ilgisini çeken bir alandır.
- *ÇSÜA* (iÇedönük-Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı) Anlamadaki hız, yaratıcılık, rutin işlerin yapılmasını güçleştirmesi sezgiselliğin getirdiği özelliklerdir. Hem sezgisellik hem de düşünürlük bir araya geldiğinden araştırma yapmaya, kurallar oluşturmaya, kuramlar yaratmaya oldukça yatkındırlar. İçedönük olmaları eğer bir öğretmene iletişim sorunu yaşamasına neden olabilmektedir. Öğrenci tarafından yöneltilen bir soruyu doğru ama karmaşık yanıtlayabilirler. Bu tip yöneticiler akademik çevrede en çok görülendir (Myers ve Myers, 1997).

### 2.6.3. Dışadönük Duygu Tipleri

*ŞUDY* (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı) ve *ŞSDY*(dışadönük-Sezgisel- Duygusal- Yargılayıcı)

- Her iki tipte duygusallık olduğundan insan ilişkilerine, duygularına önem verirler. Dost canlı ve uyumlu insan ilişkilerine değer verdiklerinden karşılardaki kişilerden de aynı sıcaklığı beklerler. Takdir etmekten ve edilmekten çok hoşlanırlar. Başkalarına önem verdiklerinden başkalarının görüşlerine de değer verirler. Hatta bazen kendi fikirlerine, kendi bakış açlarına güvenlerini kaybederler.



- Dışadönük oldukları için insanlarla konuşmaktan çok zevk alırlar ve en yaratıcı oldukları an da insanlarla konuştukları zamandır.
- Övgü ve eleştiriye karşı hassas, kurallara uyma konusunda oldukça dikkatlidirler.
- Her iki tipte yargılayıcı olduğundan düzenden hoşlanırlar ve kararlarını çabuk verirler.
- Dışadönük-duyusal ile dışadönük-duygusal insanlarla iyi ilişkileri olması yönünden birbirine benzer ancak herhangi bir olayda bir gerçekle karşılaşılnca duygusallar onu kabul etmezken; duyusallar bu gerçeği fark eder ve kabullenirler.

#### 2.6.4. İçedönük Duygu Tipleri

ÇUDA (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı) ve ÇSDA (iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı)

- Her ikisi de duygusal olduğu için duygu dünyasındaki uyuma önem verirler. İçedönük olmalarından dolayı duygularını ifade edemeyebilirler. Yine içedönüklükten kaynaklanmasından grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalarda daha başarılıdır.
- Eğer bir işe inanırlarsa duyguları sayesinde daha verimli çalışırlar.
- Aslında sıcakkanlı insanlar olan içedönük duygusallar, bunu sadece yakınındaki insanlarla paylaşırlar ( Myers ve Myers, 1997).
- ÇUDA'lar (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı) duyusallıktan dolayı somut bilgilere inanırlar. Kendilerini ifade etmede ÇSDA'lardan (iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı) daha zayıftırlar.
- ÇSDA'lar (iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı) öğretmenlik, psikolojik ve edebiyat gibi insanlarla ilgili meslekte oldukça başarılıdırlar.

#### 2.6.5. Dışadönük Duyusal Tipler

ŞUUA (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı) ve ŞUDA (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı)

- Her iki tipin de en dikkat çekici yönü duyusallıktan ötürü gerçekçiliktir ve detaylarla ilgilenmekten keyif alırlar.
- Algılayıcı özelliklerinden dolayı planlı yaşamaktan hoşlanmazlar. Nesnelere olduğu gibi kabullenip şartları zorlamazlar ( Myers ve Myers, 1997).
- Dışadönük duyusal tipleri sezgiseller kadar yaratıcı olmadıklarından bilinen ve alışılmış işlerde daha başarılı olabilirler.
- Maddi duruma önem verirler ve bunları edinmek için çalışırlar.

- Algılayıcı özelliklerinden dolayı açık fikirli, uyumludurlar.
- ŞUÛA'lar (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı) karar verirken düşünme boyutunu kullandığı için mantıklı, sebep-sonuç ilişkisi kurabilen bilinçli tiplerdir. Dışadönük oldukları için konuşmayı severler.
- ŞUDA'lar (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı) ise duygularını kullanarak karar verdiklerinden insan ilişkilerinde sıcakkanlı, uyumlu, insanları iyi anlayabilen tiplerdir. Hem dışadönük hem de duygusal olması insanlara karşı çok fazla otoriter olmasını engellemektedir.

#### 2.6.6. İçedönük Duyusal Tipler

ÇUÛY (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı) ve ÇUDY (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı)

- Her iki tipe yargısal oldukları için sistemli, özenli ve dikkatlidirler. Rutin işlerden sıkılmazlar.
- Duyusal oldukları için somut ve sağlam fikirlere sahiptir. Bu duyusallık yargılayıcılıkla birleştiği zaman ani kararlar almayı engeller. Her ne kadar çabuk karar veremese de başladığı işi sonlandırmakta üstüne yoktur. Aynı zamanda bu duyusallığı ona her şeyi basit bir şekilde ifade etme yeteneği sağlar ( Myers ve Myers, 1997).
- ÇUÛY'ler (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı) düşünerek karar verdikleri için incelemeye, araştırmaya, mantıklılığa önem verirler. Son derece detaycıdırlar. Aynı zamanda bu düşünürlük onlara eleştirci özelliği de eklemiştir.
- ÇUDY'ler (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı) duyguları ile karar verdikleri için anlayışlı, insan ilişkilerinde son derece uyumludur. Duyusal oldukları için hiçbir detayı gözden kaçırmazlar. Myers ve Myers (1997)'in hemşirelik okulunda yaptığı araştırmada bu tip, hemşirelik mesleğini kendi istekleriyle seçme konusunda en yüksek orana; okulu bırakma konusun da da en düşük orana sahip tip olarak bulunmuştur. Buradan da hırslı ve istekli oldukları sonucuna varılabilir.

#### 2.6.7. Dışadönük Sezgi Tipleri

ŞSÛA (dışadönük- Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı) ve ŞSDA (dışadönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı)

- Dışadönük oldukları için insanlarla kolay iletişim kurarlar.

- Sezgisel oldukları için yaratıcı, her şeyden çok ilhamlarına önem veren tiplerdir. Jung'un (1971) dediği gibi " Yeni olanaklar, sezginin kaçamayacağı kadar zorlu dürtülerdir ve bunların uğruna her şey feda edilebilir ( Myers ve Myers, 1997).
- Algısal oldukları için rutinlikten nefret ederler ve bütün olasılıklara karşı hazırdırlar. Başladıkları işi bitirmede de sıkıntı yaşayabilirler.
- ŞSÜA'lar (dışadönük- Sezgisel-düşünür-Algılayıcı) insanlarla ilişkilerinde kişisel olmayan bir tavır aldıklarından yönetici olma eğilimindedirler. Girişimcilik gerektiren işlerde oldukça başarılıdırlar.
- ŞSDA'lar (dışadönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı) girişimci ve gayretlidirler. Duygusal olduklarından insan ilişkilerinde daha başarılıdırlar.

#### 2.6.8. İçedönük Sezgi Tipleri

ÇSÜY (içedönük-Sezgisel-düşünür-Yargılayıcı) ve ÇSDY (içedönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı)

- Sezgisel olduklarından onları motive eden şey ilham perileridir.
- Bilimsel araştırma ve tasarım mühendisliği dallarında en tepede yer alırlar (Myers ve Myers, 1997).
- İçedönük olduklarından çevresindekilere çekingen bir tavır sergilerken ve kendilerini yeteri kadar ifade edemezlerken; yargısallıklarından dolayı son derece kararlıdırlar. Bu yüzden de bu tip kişiler, kendileri istemedikçe bir şey yapmaya zorlanamazlar.
- ÇSÜY'ler (içedönük-Sezgisel-düşünür-Yargılayıcı) on atı tip içerisinde bağımsızlıklarına en düşkün olanlardır. Son derece yenilikçidirler. Sezgisellikleri onlara hayal gücünü katmıştır. Kararlarını düşünerek verdikleri için son derece eleştirel bir tavır sergilerler.
- ÇSDY'ler (içedönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı) duygusal olduklarından insanlarla daha rahat iletişim kurabilirler.

#### 2.7. KİŞİLİK ve ÖĞRENME

Öğrenmenin genel tanımı bireyin bir önceki seferde yapamadığı şeyleri yapıyor hale gelmesi demektir. Loğoğlu, (2007). Burada bilmek ve öğrenmek arasındaki ince çizgiyi iyi belirlemek gerekmektedir. Bir şeyi bilmek onu öğrenmek anlamına gelir mi? Öğrenmenin kuralı tanımda da durulduğu üzere bilginin kalıcılığının sağlanmasıdır. Bilginin kalıcılığı da onu kullanmayı gerektirir. Buradan

bilgi nasıl elde edilir ve nasıl kalıcı hale getirilir soruları üzerinde durulması konuyu daha iyi açıklamaya yardımcı olacaktır.

Bilginin edinilmesi üç aşamada olmaktadır:

1. Algı aşaması: Bilgiler iki şekilde algılanır: Duyu yoluyla algılama ve sezgi yoluyla algılama.
2. Tanımlama ve Anlamlandırma aşaması: Algılanan bilgilerin geçmiş bilgilerle yoğrularak anlamlandırılması.
3. Yeniden Kodlama aşaması: Yeni bilgilerin eski bilgilerin yanında kodlanması ve gerektiğinde çağırılması

Jung teorisinde, insanların bir şeye başlamadan önce algı ve yargı sürecinden yararlandığını belirtmiştir. Algı sürecinde kişi bilgiyi ya duyuları ile ya da sezgileri ile alır. Yargı sürecinde ise kişi aldığı bilgiyi yargılayıp karar verir. Kişi ya duygularını kullanarak ya da mantığını düşüncelerini kullanarak karar verir. Teoride eklenen diğer boyutlarla( dışadönük-içedönük, yargısal-algısal) beraber farklı kişilik tipleri ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu kişilik tipleri öğrenme sürecinde de farklılıklar göstermektedir. Duyuşsal öğrenciler somut bilgileri, sezgisel öğrenciler ise soyut bilgileri anlamada daha başarılıdırlar. Örneğin fizik dersi soyut bilgileri içeren bir ders olduğu için sezgisel öğrenciler başarılı olurken, duyusal öğrenciler aynı başarıyı yakalayamayabilirler. . Loğoğlu (2007) duyusal ve sezgisel öğrenenlerin farklılığını gül örneğiyle açıklamaktadır. Derste gösterilen bir gül tiplere farklı şeyler uyandırmaktadır. Duyuşsallar gülün kırmızı rengini, kokusunu algılayırken; sezgisel algılayan öğrenci gülün kırmızı rengini kana benzetebilmekte ve bunu kendi geçmiş hayatı ile ilişkilendirebilmektedir. Myers ve Myers (1997) aynı konuya ilgi gösterebilirler bile her iki tipin hoşlandıkları özelliklerin farklı olduğunu belirtmektedir. Sezgi tipleri kuralları, teoriyi ve Neden? sorusunu severken; duyusal tipleri pratik uygulamalar ile Ne? ve Nasıl? ile ilgilenirler.

Öğretmenler duyusal öğrencilerine konu öğretirken konuyu parçalara ayırmalı sıralı bir şekilde öğretim gerçekleştirmelidirler. Ayrıca duyusal öğrenciler teoriden çok pratikliği sevdiği için derslerde sık sık uygulama yapmasına izin verilmelidir.

Öğretmenler sezgisel öğrenenler için hayal güçlerini kullanacak aktiviteler düzenlemelidir. Hayal güçlerini kullandıklarından yaratıcı olan sezgisel tipler öğretmenler tarafından bireysel çalışmaya teşvik edilmelidir.

Loğoğlu ( 2007), öğrenmenin kişilikle doğrudan bağlantılı olduğunu sınıfta bulunan öğrencilerin de aynı kişilik yapısına sahip olmadığını vurgulamaktadır. Her öğrencinin farklı bir dünya olduğundan yola çıkılırsa; her öğrencinin öğrenme sürecinde farklı yollar seçtiğini söylemek yanlış bir ifade olmaz. Saban'ın (2004) da bazı öğretmenler tarafından “öğrenen özürü” olarak isimlendirilen bir çok öğrencinin aslında öyle olmadığı sadece öğrenmek için farklı yolları seçtiklerini ifade etmektedir ve bunu şöyle bir örnekle açıklamaktadır: Sınıfta uzun süre sessiz oturan kinestetik bir öğrencinin hareket etme ihtiyacından dolayı derse karşı ilgisini kaybetmiştir. Aynı şekilde duyuşal yolla öğrenenlerin coğrafya, biyoloji gibi somut bilgileri içeren derslerde daha çok derse katılırken fizik gibi soyut konuları içeren derslerde zorlanması da buna örnek verilebilir.

Öğrencilerin kişilikleri farklı olduğu için bilgiyi alma yolları onu kullanma şekilleri de farklılık göstermektedir. Bu nedenle öğretmen tarafından anlatılan bir konu bazı öğrenciler tarafından çok iyi anlaşılırken; bazıları için problem oluşturmaktadır. Hiç şüphesiz bunun nedeni öğrencinin yetersizliği değil; öğretmenin konuyu sunuş şekli ile öğrencinin öğrenme stilinin uyuşmamasından ileri gelmektedir. Unutulmaması gereken önemli bir nokta her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğini ve bu stillerin birinin diğerinden üstün olmadığıdır. Aynı şekilde hiçbir kişilik yapısı diğerinden üstün değildir.

Sonuç olarak, her öğretmenin öğrencilerinin kişilik özelliklerini bilmesi öğrencilerinin başarılarının artmasına ve etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği bir sınıf atmosferi oluşturmaya katkıda bulunacaktır.

## **2.8. KİŞİLİK ve AKADEMİK BAŞARI**

Kişilik tiplerinin her öğrenciye göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın onların öğrenme stillerini de etkilediği kabul edilir bir gerçektir. Öğrencinin nasıl öğrendiğini bilmesi akademik başarısını da beraberinde getirir. Kişilik tiplerinin akademik başarıyı etkileyip etkilemediği üzerine yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Kişilik tipleri ile akademik başarı arasındaki ilişkide en çok göze çarpan sezgisellerin diğer tiplere göre yüksek eğitimde daha ilgili ve daha yetenekli olduğudur ( Myers ve Myers, 1997). Bunun bilimsel açıklaması ise öğrencilerin kendilerine yönlendirdikleri Neden? ve Nasıl? soruları yeni bilgilerin bilinçaltı

tarafından depolanan eski bilgilerle birleşerek yeni bir bileşim oluşturacağı bunu da sezginin sağladığıdır. Burger (2006) kişilik psikoloji araştırmacılarının başarı davranışıyla ilgilendiğini öz disiplini yüksek kişilerin sistemli, özenli ve düzenli çalıştıklarını ve başarılı olduklarını belirtmektedir. Özenli, sistemli çalışma özelliği Briggs Myers Tip Göstergesinde “Yargısal” kişilik tipine uymaktadır. Burger (2006) birçok araştırmacının başarı davranışını kişilerin başarısızlığa nasıl tep gösterdiğine bakarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Buna göre özsaygısı düşük kişiler başarısızlıkları karşısında hemen yaptıkları işlerden vazgeçerken öz saygısı yüksek kişiler yetenekleri ve başarıları üzerinde yoğunlaşarak yaptıkları işleri başarıya kadar devam ederler. Bununla ilgili Brown ve Smart (1991)’ın yaptığı çalışma oldukça etkileyicidir (Akt: Burger, 2006).Yapılan deneyde deneklere bir sınavdan düşük yada yüksek bir not aldığı söylenir daha sonra bazı sıfatlar gösterilerek (yetkin, akılı, kibar gibi) hangisinin onları tanımlamada uygun oldukları sunulmuş ve düşük özsaygılı deneklerin kendilerini olumsuz tanımladıkları yüksek özsaygılıların ise düşük not alsalar bile kendilerini tanımlamada olumlu sıfatları seçtikleri gözlemlenmiştir. Özsaygısı yüksek kişiler araştırmamızda içedönük kişileri sembolize etmektedir. İçedönüklerin en önemli özelliği istikrarlı olmalarıdır. Ayrıca akademik başarı ile kişilik arasında yapılan çalışmalar içedönük öğrencilerin geribildirimler karşısında başarısızlığa uyum sağladıklarını dışadönüklerin ise başarısızlıkları için bahane ürettiklerini göstermektedir

Görüldüğü gibi kişilik tipleri öğrenmeyi, öğrenme stillerini ve akademik başarıyı etkilemektedir. Öğretmenlerin bunlara uygun materyaller hazırlayıp her öğrenciye hitap edecek şekilde bir ders planlaması sınıf atmosferini olumlu değiştirdiği gibi akademik başarıya da katkı sağlayacaktır.

## **2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde araştırmamızla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar gözden geçirilerek elde edilen sonuçlar irdelenmiştir.

### **2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalarda öğrenme stillerinin yaş, cinsiyet, okul türleri, eğitimsel uzmanlaşma alanı, anne-babanın sosyo ekonomik ve eğitim düzeyi ve akademik başarı gibi farklı değişkenlerle incelendiği görülmüştür.

Yapılan bu araştırmalar, uygulandığı örneklemenin yaş grubuna göre ilköğretim, lise ve niversite öğrencileri olmak üzere iki farklı kategoride incelenecektir.

### **2.9.1.1. İlköğretim ğrencileri üzerinde Gerçekleştirilen alışmalar**

Ersoy (2003) ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf ğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme stillerini incelemiştir. Çalışma alışkanlıklarını belirleme de alışma Alışkanlıkları leği'ni, öğrenme stillerini belirlemede ise ğrenme Stilleri Envanteri leği kullanılmıştır. Araştırmada görsel ve işitsel öğrencilerin akademik başarılarıyla, öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulurken, kinestetikler için anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Görsel ğrenenler gördükleri şeyi, işitsel öğrenenler yazılı ve sözlü açıklamaları daha iyi hatırlarken; kinestetik öğrenenler ise bilgiyi en iyi aktif hale getirerek, tartışarak ve diğerlerine açıklayarak daha iyi öğrenirler. İşitsel ğrenenlerin yazılı ve sözlü açıklamaları daha iyi hatırlaması, bilgiyi uygulayarak öğrenmekten çok, sessizce dersi dinleyip not tutması yönünden kişilik tiplerinden içedönük kişilik tipini yansıtılmaktadır. Buna benzer bir sonuç Koçak (2007)'ın araştırmasında da elde edilmiştir.

Koçak (2007) ilköğretim 6.7. ve 8. sınıf ğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada Grasha-Reichman ğrenme stili leği kullanılmış olup öğrencilerin akademik başarıları il genelinde yapılan başarı izleme ve değerlendirme sınavlarında aldıkları puanlar olarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 6. sınıf öğrencilerin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme stiller arasında bir ilişki bulunmuştur. 7. sınıf öğrencilerinden bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme stilleri ile akademik başarı açısından 8. sınıf ğrencilerinin bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada 7. ve 8. sınıfta ortak görülen öğrenme stili 'bağımsız' öğrenme stili olarak belirlenmiştir. Bağımsız ğrenciler kendi kendilerine düşünmekten hoşlanan ve öğrenme yeteneklerinden emin olan öğrencilerdir. Grupla alışma yerine kendi başlarına bireysel çalışmayı tercih ederler ve işte bu bireyselliği tercih etmeleri kişilik tiplerinden içedönük kişilik tipinin özellikleriyle benzeşmektedir. Bu durumda hem Ersoy (2003)'un hem de Koçak (2007)'ın araştırmasında içedönük kişilik tipinin bazı özelliklerini taşıyan

işitsel ve bağımsız öğrenme stili ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kabadayı (2004) yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel öğrenme biçimleri ve cinsiyetlerini karşılaştırmıştır. Öğrencilerin bilişsel öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla Briggs-Myers Tip Göstergesi ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada yaklaşık 1200 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisi tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: Örneklem grubundaki toplam beş öğrenme tipinin, öğrencilerin dağılımlarına göre sırayla ÇUDY (25,9), ÇUDA (20,1), ÇUÜA (8,1), ŞUDA (5,2), ÇSDA (3,7) dir. Bu öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ortak özellikleri, Mamchur' un (1996) da açıkladığı gibi muhafazakar, sabırlı, bağımlı, sakin, eleştirilmeye ve eleştirmeye karşı hassas olmalarıdır. Çalışmada en çok görülen kişilik tiplerine bakıldığında dışadönük-içedönüklük boyutunda içedönük, duyuşsal-sezgisellik boyutunda duyuşsallık, düşünsel-duyuşsal boyutunda duyuşsallık ve son olarak da yargısal-algısal boyutunda algısal olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal kişilik tipinin düşünsel kişilik tipinden daha fazla çıkması ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin mantığından çok duyuşlarıyla bir şeye karar verdiğini göstermektedir. Bunun yanında duyuşsal kişilik tipinin en belirgin özelliğı rekabet ve yarışmadan hoşlanmamalarıdır. Çünkü onlara göre kaybeden arkadaşları çok üzülecektir. Bunun yerine grupta çalışıp grup başarısını tercih ederler. Koçak (2007) ise ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflara uyguladığı çalışmasında her üç sınıfta da 'rekabetçi' öğrenme stili ile akademik başarı arasında ilişki bulmuştur. Rekabetçi öğrenciler, rekabet etmekten hoşlanan ve başarılı olmak için sınıftaki diğer öğrencilerle rekabet etmeleri gerektiğine inanan ve duyuşlarından çok mantığını kullanarak hareket eden tiplerdir. Bu özellikler kişilik tiplerinden 'düşünsel' kişilik tipine aittir. Her üç sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve rekabetçi öğrenme stili arasındaki ilişkinin anlamlı bulunması bu ilişkide yaş faktörünün bulunmadığına işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin yaş gruplarıyla beraber kişilik tiplerinin de değiştiğini söylemek mümkündür. Nitekim Kabadayı (2004)'nın yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerin çoğunluğu duyuşsal kişilik tipine sahipken; Koçak (2007)'ın ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uyguladığı çalışmada her üç sınıf öğrencilerinde rekabetçi öğrenme stili bulunmuştur ki bu da kişilik tiplerinden 'düşünsel' kişilik tipini yansıtmaktadır. Kabadayı (2004) ve Koçak (2007)



araştırmaları arasındaki diğer bir bulgu da öğrencilerin bağımlılık özelliğidir. Koçak (2007) yaptığı araştırmasında sadece 6.sınıf öğrencilerinde bağımlı öğrenme stili ile akademik başarı arasında ilişki bulmuş Kabadayı (2007) da ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uyguladığı çalışmada tespit ettiği öğrenme biçimlerinin ortak özellikleri arasında bağımlı olma özelliği de yer almaktadır. Ayrıca 7. ve 8. sınıflarda bağımsız öğrenme stiline bulunması öğrencilerin yaş grubu arttıkça daha bağımsız çalışma eğilimi gösterdiklerinin bir sonucu olabilir.

İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların sonucunda Ersoy(2003) ve Koçak (2007) öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğunu, cinsiyetin öğrenme stilleri üzerinde etkili olmadığını Kabadayı (2004) bulmuştur.

### **2.9.1.2. Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerinde Yapılan Araştırmalar**

Konuyla ilgili incelenen lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında öğrenme stillerinin daha farklı ve fazla sayıda değişkenlerle incelendiği göze çarpmaktadır. Burada ele alınacak olan araştırmalarda Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) üniversite öğrencileri üzerinde, Otrar (2006) ve Kanadlı (2008) lise öğrencileri üzerinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) bilişsel tarz, öğrenme stratejileri ve becerilerinin farklı öğrenme ortamlarında öğrenme performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 9 Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi' nin 4 farklı bölümünde eğitim gören 2.4. sınıf öğrencilerinde oluşan toplam 310 kişi üzerinde araştırma yapmışlardır. Cowen (1989)' a göre MBTI yapısı itibariyle tarzları birbirlerinden ne ölçüde farklılaştığını (hepsinin ne ölçüde daha güçlü olduğunu) belirleyemediğinden yeterince bir ölçüm aracı değildir. Bu yüzden Cowen (1989) MBTI kapsamında yer alan algılama ve yapılanma işlemlerine ilişkin 4 ana bilişsel tarzı ayrı ayrı ölçmeye yönelik bir ölçüm aracı geliştirmiş. Bu araştırmada da bilişsel tarzı ölçmek için bu ölçme aracı kullanılmaktadır. Öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla Weinstein (1988) tarafından geliştirilmiş olan LASSI envanteri Türkçe' ye tercüme edilerek aynı kullanılmıştır. Beceri ölçütü olarak da standardize edilmiş ÖSYM TM puanları kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar fakülte genelinde sezgisel algılama ve düşünsel yargılamanın en çok görülen bilişsel tarz olduğunu göstermiştir. Ana tema seçimi, sınav stratejileri ve bilgi işlemenin öğrenme stratejilerinden en çok

tercih edilenler olduğu bulunmuştur. ÖSYM TM puanında ağırlıklı not ortalaması ile ilişki bulunamamıştır. Kabadayı(2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada duyuşsal algılama ve duyuşsal yargılamanın en çok görülen bilişsel tarz olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızda ise Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma ile aynı özellik gösteren bulgu sezgisel algılamanın duyuşsal algılamaya göre aha çok görülen bilişsel tarz olduğudur. Kabadayı 2004) yaptığı araştırmasında duyuşsal yargılamanın düşünsel yargılamaya oranla daha çok görülen bilişsel tarz olduğunu belirlemiştir. Araştırmamızda da duyuşsal kişilik tipine sahip olan öğrenciler daha fazla bulunmuştur.

Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen diğer bulgu farklı birimlerde farklı bilişsel tarzların öğrencilerin başarısını farklı düzeyde etkilediğidir. İşletme bölümünde gerçekçi, pratik detaylara önem verme ve duygularıyla algılayan öğrencilerin daha yüksek başarı ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Turizm bölümündeki öğrencilerden, bir kararı alırken duygulardan çok mantığını kullanan öğrencilerin daha yüksek başarı ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Uluslararası ilişkiler bölümündeki öğrencilerin ise turizm bölümündeki öğrencilerin aksine mantığından çok duygularını kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmuştur. İktisat bölümü öğrencileri içinde bilişsel tarzın, öğrenci başarısı açısından fark yaratmadığı bulunmuştur.

Otrar (2006), İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasındaki lise öğrencilerine uyguladığı araştırmasında öğrencilerin öğrenme stilleri ile yetenekleri akademik başarı ve ÖSS puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dunn ve Dunn' un öğrenme stilleri teorisinin belirlediği çevrede bir öğrenme stilleri ölçeği (Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği) yeteneklerini belirlemek amacıyla ayrıca yetenek testleri ve Wonderlic Genel Yetenek Testi uygulanmıştır. Yapılan araştırmada cinsiyetin öğrenme stili üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Aynı sonuç Kabadayı (2004) ve Kanadlı (2008) tarafından da elde edilmiştir.

Otrar (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen diğer bulgu öğrenme stillerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermesidir. Yapılan araştırmada on yedi yaş grubundakilerin daha çok dokunsal, on altı ve on yedi yaş grubundakilerin daha çok görsel, on beş ve on altı yaş grubundakilerin ise daha çok işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri görülmüştür. Kabadayı (2004) yaptığı

araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin daha çok içe dönük, duyuşsal, duyuşsal ve algısal kişilik tipine sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmamızda ise lise 10.sınıf öğrencilerinin daha çok içe dönük, sezgisel. Duyuşsal ve algısal kişilik tipine sahip olduğu bulunmuştur. Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) üniversite 2. ve 4. sınıf öğrencilerine uyguladığı araştırmada öğrencilerin daha çok sezgisel ve düşünce kişilik tipine sahip olduklarını belirlemiştir. Bu urumda kişilik tiplerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılabilir.

Ayrıca Otrar (2006) yaptığı araştırmasında sosyoekonomik durumun, anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrenim görülen alanın ve akademik başarının öğrenme stilleri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda bireylerin sosyoekonomik durumlarıyla, anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamışken öğrenim görülen alan ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre mesleki liselerde okuyan öğrenciler daha çok otorite, işitsel ve sosyal etkileşim stilini daha fazla tercih ederken; eşit ağırlık alanındaki öğrenciler daha çok dokunsal, dil alanındaki öğrenciler görsel, sayısal alanındaki öğrenciler de aydınlatma stilini kullandıkları bulunmuştur. Buna benzer bir bulgu Kanadlı (2008) araştırmasında da elde edilmiştir. Kanadlı (2008) lise 10.sınıf öğrencilerinin bilişsel stiller arasındaki farkları akademik başarı, eğitimsel uzmanlaşma alanı ve cinsiyet açısından incelemiştir. Öğrencilerin bilişsel stillerini ölçmek amacıyla Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları da yılsonunda tüm derslerde aldıkları notların, ortalaması olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin en fazla “ayrıştırıcı” en az ise “yerleştiren” öğrenci stillerini tercih ettikleri görünmüştür. Ayrıca ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarı açısından diğerlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Kanadlı (2008) lise 10.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri alan ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir sonuç olduğu farkına varmıştır. Buna göre özellikle fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında okuyan öğrenciler öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Fen bilimleri alanındaki öğrencilerin çoğunluğu ayrıştırıcı öğrenme stilini tercih ederken; sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin değiştiren öğrenme stilini tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca Kanadlı (2008) yaptığı araştırmada öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu da tespit etmiştir. Otrar (2006) da yaptığı araştırmasında öğrenme stilleri

ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırmamızda ise kişilik tiplerinden sadece içedönüklük – dışadönüklük boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ersoy (2003) ve Koçak (2007) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenme stillerini ölçmek amacıyla çeşitli öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Ancak ülkemizde öğrencilerin kişilik tiplerini belirlemek amacıyla Briggs-Myers Tip Göstergesi kullanılarak yapılan araştırmalar oldukça kısıtlı bulunmaktadır.

### **2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar iki kategoride ele alınacaktır. Bunlardan birincisi araştırmamızda da kullanılan Myers-Briggs Tip Göstergesi'nin geçerliliği, güvenilirliği, ölçeğin kimlere uygulanabileceği gibi ölçeğin özellikleriyle ilgili araştırmalar. İkincisi ise kişilik tiplerinin öğrenme performansı ve cinsiyet gibi değişkenlerle incelendiği araştırmalardır.

#### **2.9.2.1. Myers- Briggs Tip Göstergesi İle İlgili Araştırmalar**

Aviles (2001) insan kaynakları için potansiyel eğitim aracı olan Myers-Briggs Tip Göstergesi'ne Genel Bir Bakış adlı çalışmada Myers-Briggs Tip Göstergesi'nin kişisel, kariyer ve psikolojik danışmanlığında stresle baş edebilmede, takım oluşturmada ve öğrenme stillerini anlamada faydalı olabileceğini savunup; MBTI üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, 1994'den bu yana insan kaynaklarının yönlendirilmesi için MBTI seminerleri düzenleyen araştırmacı, bu seminerlere katılan kişilerden MBTI'nin işyerlerinde uygulanmasının olumlu sonuçlar getirdiği üzerinde durmaktadır. MBTI'nin geçerliliği, güvenilirliği ve bu ölçeğe nasıl ulaşılacağı ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. MBTI ölçeğinin güvenilirliği dışadönük- içedönükler için .83' den daha az bulunmuşken; yargılama- algılama bölümü için .87'den daha büyük olduğu tespit edilmiştir.

Denham (2002) tarafından MBTI Envanteri'ne Tekniksel Bir Bakış adlı araştırmasında, ölçeğin gelişimi, güvenilirliği, bu ölçeğin kimlere uygulanabileceği ve kariyer danışmanlığında uygulanması incelenmiştir. Yapılan araştırmada; C.Jung'un 1921 'de yayınlanan Psikolojik Tipler kitabındaki tip teorisine dayanan, 1940'da Isabel Myers ve annesi Katherine Briggs tarafından geliştirilen MBTI'nin 1962'de Eğitsel Test Servisi tarafından ilk defa MBTI Manuel oluşturulması ve geçen yıllarla beraber envanterin gelişerek günümüze nasıl ulaştığının tarihsel süreci

üzerinde durulmaktadır. Ayrıca araştırmada, testin güvenilirlik sonuçlarının yaş, cinsiyet, eğitim, başarı seviyesi, bireysel tercihler gibi çeşitli faktörlere bağlı olduğunu, bir kişilik göstergesinin güvenilir sayılabilmesi için .70' den yüksek olmasını MBTI'nin ise yaklaşık .85 güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber araştırmada, danışman William Jeffris (1990), MBTI'nin yetişkin bir popölasyona veya lise seviyesindeki öğrencilere uygulanmasının daha doğru olacağını belirtmektedir. Bununla beraber araştırmada MBTI 'nin Siena Koleji Kariyer Merkezi'nde düzenli bir şekilde kariyer gelişimi için kullanıldığı belirtilmiştir.

### **2.9.2.2. Kişilik Tiplerinin Farklı Değişkenlerle İncelendiği Araştırmalar**

Dunn ve Price (1980) yaptıkları araştırmada aynı yaştaki akademik başarısı yüksek öğrenciler ile akademik başarısı orta veya ortanın altındaki öğrencilerin öğrenme stillerini karşılaştırıp, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Dunn ve Dunn Öğrenme Biçimi Envanteri'ni kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular ise akademik başarısı yüksek öğrencilerin sakin ve esnek öğrenme ortamlarından hoşlandıkları ve aynı zamanda daha kararlı olup; bedensel-duyumsal öğrenme biçimlerini daha çok tercih ettikleridir (Akt: şimşek, 2004:109).

Godleski (1984) Cleveland Üniversitesi'nde üç farklı öğretim görevlisi tarafından verilen kimya mühendisliğine giriş dersini alan öğrencilerden hangi kişilik tipine sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu görmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, dersin içeriği gereği öğrencilere farklı ve karışık problemler oluşturulup bunlara çözümler bulmaları istenmiş ve sezgisel kişilik tipine sahip öğrencilerin bu dersteki başarılarının yüksek olacağı beklenmiştir. Araştırma sonunda, beklenildiği gibi sezgisel kişilik tipine sahip öğrencilerin başarısı duyuşal kişilik tipine sahip öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Çoğu mühendislik derslerinin pratiklikten çok teoriye vurgulaması, duyuşal kişiliğe sahip öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmuştur. Bu sonuç, yurt içinde yapılan Otrar (2004) ve Kanadlı (2008) araştırmasında elde edilen öğrenim görölen alan ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulgusunu doğrular niteliktedir.

Grasha (1996) tarafından yüksek okul öğrencilerin öğrenme stilleriyle üniversite fakölte öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında zıtlıklar bulunmuştur. Faköltenin yaklaşık üçte ikisi (%64) sezgisel kişilik tipine; yarısından fazlasının da içedönük kişilik tipine sahip olduğu bulunmuştur.

Rosati (1997) tarafından yapılan bir araştırmada 1987'den 1993'e kadar Batı Ontario Üniversitesi'nin mühendislik fakültesi birinci sınıf tüm öğrencilerine MBTI uygulanmıştır. 1800 öğrencinin üzerinde toplanan verilerden elde edilen Kanadalı öğrencilerin genel kişilik profili, Amerika Birleşik Devletleri'nden altı okulun oluşturduğu Amerikan Toplum Mühendislik Eğitimi Konsorsiyumu'nun elde ettiği MBTI verileriyle kültürlerin karşılıklı incelenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca bu yedi yıllık çalışmada Kanadalı öğrencilerin ilk yıllarında kişilik tiplerine göre performansı, cinsiyetler arası performans farklılığı ve hangi kişilik tiplerine sahip olanların daha çabuk mezun olduğu ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen ilk sonuç Amerikalı öğrencilerin daha çok Düşünen ve Yargısal kişilik tipine sahipken; Kanadalı öğrencilerin ise daha çok İçedönük ve Algısal kişilik tipine sahip olmasıdır. Rosati (1997) bu sonucun Amerikalı öğrencilerin Kanadalı öğrencilere göre daha cana yakın ve gerçekçi aynı zamanda düzenli olduğu fikrini desteklediğini belirtmektedir. Araştırmadan çıkan ikinci sonuç Batı Ontario Üniversitesi'ndeki Kanadalı mühendislik öğrencilerinin ilk yılında içedönük, düşünen, düşünen-yargısal ve içedönük- sezgisel kişilik tipine sahip olanların en iyi performans sergiledikleridir. Ayrıca bu yedi yıllık çalışmada mühendislik öğrencilerinin ilk yılında cinsiyetler arasındaki performans da karşılaştırılmış ve buna göre bayan öğrencilerin daha çok dışadönük- yargısal, duygusal- yargısal, yargısal ve duygusal- duygusal kişilik tipine sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle çoğunluğu dışadönük- duygusal- duygusal- yargısal kişilik tipine sahip olduğu ve başarı oranları % 67.7 olarak bulunmuştur. İçedönük- sezgisel- düşünen- yargısal kişilik tipine sahip olanların diğer kişilik tiplerine göre daha çabuk mezun oldukları, bayan öğrencilerin %66 oranında erkek öğrencilerin ise %52 oranında başarılı oldukları saptanmıştır. Yurt içinde yapılan Kabadayı (2004), Otrar (2006) ve Kanadlı (2008) araştırmalarında cinsiyetin öğrenme stilleri ve beraberinde akademik başarı üzerinde etkisi olmadığını bulmuşken; Rosati (1997) cinsiyetin başarı üzerindeki etkisini belirlemiştir. Bu araştırmadan çıkan diğer sonuç ise gerek yurt içinde gerekse yurt dışında üniversite öğrencilerinin karar verirken veya bir şeyi yargılamada duygularından çok mantığını kullandığıdır. Arbak, Özmen ve Saatçioğlu (2004) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin genelini sezgisel ve düşünsel kişilik tipine sahip olarak belirlemiştir. Rosati (1997) de araştırmasında

üniversite öğrencilerinin düşünsel ve yargısal kişilik tipine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Felder (2002) kişilik tipinin mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin performansı ve davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada Kuzey Karolina Üniversitesi'nde kimya mühendisliğine giriş dersini alan 116 öğrenciye MBTI uygulandı. Mühendislik eğitiminde kişilik tiplerinin etkisini araştıran daha önceki çalışmalar ve tip teorisine dayanan bazı beklentilerin öğrencilerin performans ve dereceleriyle ne kadar tutarlı olduğunu test etmek ve bununla beraber uygulamalı derslerde kullanılan bazı yöntemlerin, tip teorisine dayanarak bazı kişilik tiplerine sahip öğrencilerin akademik performansını artırıp artırmadığını belirlemek amacıyla taşımaktaydı. Tip teorisine dayalı olarak; uygulamalı derslerde aktif ve işbirlikçi öğrenme metodunun kullanılması, en iyi arkadaşlarıyla etkileşimi sonucunda öğrenen dışadönük ve duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerin performanslarında olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca yine teoriye dayanarak uygulamalı derslerde, öğrencinin bizzat kendisinin yaparak öğrenmesi, en etkili öğrenmeyi beş duyu organlarını kullanarak sağlayan ve somut, günlük hayatında kullanacağı bilgileri soyut bilgilere tercih eden duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmada, akademik performans olarak birinci sınıf öğrencilerinin bir dönem ortalaması alınmıştır. Buna göre sezgisel kişilik tipine sahip öğrenciler 3.38 alırken, duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler de 3.10 (p=09) olarak bulunmuştur. Düşünen kişilik tipine sahip öğrencilerin duygusal kişilik tipine sahip olanlardan daha iyi bir performans çıkardığı gözlemlenmiştir (3.34'ye 3.09 p=05). Yargısal kişilik tipine sahip öğrenciler 3.37 ortalamaya sahipken; algısal kişilik tipine sahip öğrencilerde bu oran 3.10(p=02) olarak bulunmuştur İçedönük kişiliğe sahip öğrenciler, dışadönük kişiliğe sahip öğrencilerden daha iyi dönem ortalamasına sahipken bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.(3.32'ye 3.20 p=0.17) Uygulamalı derslerde kullanılan aktif ve işbirlikçi öğrenmenin, mühendislik eğitiminde geleneksel yöntem olan bireysel çalışarak öğrenmeyi tercih eden içedönükler için bir dezavantaj olacağı görüşünün aksi ispatlanmıştır. İşbirlikçi öğrenmenin dışadönük kişiliğine sahip öğrencilere içedönüklerden daha çok avantaj sağladığı düşüncesi tip teorisine tutarlı ancak mühendislik eğitiminin geneline hakim olan bireysel çaba ve

rekabet anlayışı dışadönüklerden çok içedönüklerin doğal çalışma alışkanlıklarına uygun olarak bulunmuştur.

Felder (2002)'ın yürüttüğü çalışmada tip teorisiyle tutarlı olarak düşünüen kişilik tipine sahip öğrencilerin duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda yapılan bu çalışmada, sadece düşünüen-duygusal kategorisinde bayanların çoğunun duygusal, erkeklerin ise düşünüen kişilik tipine sahip olduğu saptanıp, cinsiyetin kişilik tipini etkilediği sonucuna varılmıştır. Kroeger ve Thuesen (1988) kadınların üçte ikisinin duygusal kişilik tipine, erkeklerin üçte ikisinin de düşünüen kişilik tipine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce cinsiyetin başarı üzerinde etkisi olduğu Rosati (1997) tarafından belirlenmişti. Felder (2002) araştırmasında ise cinsiyetin kişilik tiplerini etkilediği bulunmuştur.

Alfonzo ve Long (2004) merkez ve ilçelerdeki lise öğrencileri arasındaki öğrenme stillerindeki benzerlik ve farklılıkları ve aynı zamanda matematik derslerinde grafik hesaplayıcısı diye adlandırılan ve birçok matematiksel işlemlerin yapılmasını kolaylaştıran aracın kullanım oranını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Örneklemdeki öğrenciler önce hesap makinesinin kullanımıyla ilgili üç açık-uçlu on bir klasik sorudan oluşan toplam on dört soruluk bir anket cevaplamışlar. Kişilik tiplerini belirlemek amacıyla da öğrencilere MBTI uygulanmıştır. Yapılan çalışmada, gerek merkez liselerdeki gerekse ilçelerdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin, ne matematik derslerinde hesap makinesi kullanımında, ne de öğrenme stillerinde belirgin bir farklılık bulunamamıştır. Hem ilçede bulunan liselerde (%57.2 oranında öğrenci) hem de merkezde bulunan liselerde öğrenciler(%33.3) arasında en fazla ŞSDA(dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal) kişilik tipine sahip öğrenci saptanmıştır. Merkez lisedeki öğrenciler arasında %20 oranında ŞUDA (dışadönük-duygusal-duygusal-algısal) kişilik tipi en çok rastlanan kişilik tipi olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ise on altı kişilik tipi ayrı ayrı incelenmeyip boyutlar olarak ele alındığından; böyle tek bir kişilik tipi olarak değil de boyutlar olarak içedönük, sezgisel, duygusal ve algısal kişilik tipine sahip olanların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalar, öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, öğrenciler arasındaki akademik başarı



farklılıklarının en önemli nedenlerinden biri olan kişilik boyutu üzerinde özellikle yurt içinde fazla araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, yapılan bu araştırma, öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının kişilik tiplerine göre nasıl değiştiğinin belirlenmesinde yapacağı katkılar bakımından önem kazanmaktadır.

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM**

### **3.1. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN DESENİ**

Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İki değişken arasındaki ilişkisel çözümleme, karşılaştırma ve korelasyon yöntemi ile iki şekilde yapılabilir (Karasar, 2005:81).

Araştırmada toplanan veriler sürekli ise ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon yöntemi kullanılırken veriler kategorik nitelikte ise kategorik gruplar arasında ilişki olup olmadığını incelemek için ki-kare bağımsızlık testi kullanılır ( Kalaycı, 2006: 89-90).

Araştırmada bağımlı değişken kişilik modelleri ve bağımsız değişken de akademik başarı olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde kişilik modellerinin dışadönük-içedönük, duyuşal-sezgisel, düşünün-duygusal ve yargısal-algısal temel kategorilerinden oluştuğu görölür. Bu araştırmada ki-kare bağımsızlık testi uygulanarak öğrencilerin kişilik modellerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### **3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil Şahinbey ilçelerine bağlı resmi liselerde okuyan 10.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise küme örnekleme yöntemlerinden oransız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Şehitkamil ve Şahinbey ilçesinden oluşturulan iki ayrı kümeden yansızlık kuralına göre kura ile ikişer lise olmak üzere toplam dört lise seçilmiştir. Bu liselerde bulunan 618 onuncu sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Örnekleme dahil olan liseler şunlardır:

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Liseler ve Bağlı Oldukları İlçeler

1.	Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesi	Şehitkamil
2.	Hasan Ali Yücel Lisesi	Şehitkamil
3.	İ.M.K.B. Anadolu Lisesi	Şahinbey
4.	19 Mayıs Lisesi	Şahinbey

Örnekleme dahil olan liselerin öğrenci sayıları ise şöyledir:

Tablo 3.2. Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesinin Öğrenci Dağılımı

<b>FİTNAT NURİ TEKEREKOĞLU ANADOLU LİSESİ</b>		
Cinsiyet	N	%
Kız	50	43,5
Erkek	65	56,5
Toplam	115	100

Tablo 3.3. İMKB Anadolu Lisesinin Öğrenci Dağılımı

<b>İMKB ANADOLU LİSESİ</b>		
Cinsiyet	N	%
Kız	81	51,3
Erkek	77	48,7
Toplam	158	100

Tablo 3.4. Hasan Ali Yücel Lisesinin Öğrenci Dağılımı

<b>HASAN ALİ YÜCEL LİSESİ</b>		
Cinsiyet	N	%
Kız	111	49,3
Erkek	114	50,7
Toplam	225	100

Tablo 3.5 19 Mayıs Lisesinin Öğrenci Dağılımı

Cinsiyet	N
Kız	115
Erkek	104
Toplam	210

19 Mayıs Lisesi'nde toplam 210 öğrenci olmasına rağmen, ancak 121 öğrenciden dönüt alınmıştır.

Araştırmacının sınıfa kabul edilmeyip, öğretmenin kendisinin uygulamak istemesi, anketi cevaplamaları için öğrencilere gereken zamanın verilmemiş olmasından dolayı çoğu anketin boş veya yarım bırakılmış olması ve anketin uygulanacağı gün 10.sınıf öğrencilerin bir kısmının okul idaresi tarafından bir sosyal etkinliğe götürülmüş olması aşağıdaki tabloda görülen oranda dönüt alınmasına neden olmuştur.

Tablo 3.6 19 Mayıs Lisesi'nde anketi tamamlayan öğrenci dağılımı

19 MAYIS LİSESİ		
Cinsiyet	N	%
Kız	66	54,5
Erkek	55	45,5
Toplam	121	100

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Tüm Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	308	49.8
Erkek	310	50.2
Toplam	618	100

### 3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenen öğrencilerin akademik başarıları yılsonunda tüm derslerden aldıkları notların ortalaması olarak kabul edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Briggs Myers Tip Göstergesi Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada bu envanterin kullanılma sebebi öncelikle uygulanacak yaş grubuna hitap ediyor olması ve öğrencilerin kişiliklerini 16 farklı tipe ayırarak geniş bir çerçevede ele almaya imkan sağlamasıdır. Carl Jung'ın Tip Teorisini baz alarak, Isabel Myers tarafından hazırlanmış olan Briggs-Myers Tip Göstergesi, öğrencilerin 16 farklı öğrenme biçimini belirlemektedir. Ölçek, içe-dışa dönüklük, duyuşal-sezgisel, düşünen-duyuşal, yargılama-algılama olmak üzere 4 bölümden

oluşmaktadır. Her bölümde 7 soru olup ve her soruda A ve B seçeneği bulunup toplam 28 sorudan meydana gelmektedir. Ölçeğin puanlanmasında öğrencilerin, A ve B seçeneğini tercih etmesi esas alınmıştır. Örneğin içe-dışa dönüklük olan birinci bölümde A seçeneklerinin 4'ünü tercih eden öğrenci dışadönük, B seçeneklerinden 4'ünü tercih eden öğrenci içedönük kişilik tipini temsil etmektedir. Her bölüm bu şekilde puanlandıktan sonra öğrencinin kişilik tipi belirlenmiştir ŞSDA ( dışadönük-sezgisel-duyusal-algısal) gibi. Mamchur, (1996) Briggs-Myers Tip Göstergesi'ni öğrencilere uygulayarak içe-dışadönük, algılayan ve yargılayan öğrenme biçimlerini sabit tutmak üzere, bu 4 tipi düşünür, sezgici, duyusal ve duygusal öğrenim tipleriyle çaprazlayarak 16 öğrenme biçimi elde etmiştir.

Mamchur'un 16 bilişsel öğrenme biçiminin özellikleri kısaca aşağıda açıklanmıştır:

**ŞSÜY(dıŞadönük-Sezgisel- dÜşünür Yargılayıcı):** Rutin tekrarlardan hoşlanmayan, meydan okumayı seven bu tipler her zaman kazanmak isterler.

**ÇUDA(iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı):** Bu tipler, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ve uyum içinde olmayı tercih ederler. Bir konu üzerinde uzun bir süre yoğunlaşamayıp dikkatlerini kolayca kaybedebilirler.

**ŞUÜY(dıŞadönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı):** Planlı çalışmaya gereksinimi olan bu tipler, teoriden hoşlanmayıp her şeyi yaparak-yaşayarak öğrenmeyi tercih eder.

**ÇSDA(iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı):** Bunlar, hayalci, idealist ve yansıtmacıdırlar. Son derece bağımsız olup, kendi yaratıcı düşüncelerini uygulamak için, esnek okul programlarını takdir ederler. Her türlü eleştiriye karşı son derece duyarlıdırlar.

**ÇSÜA(iÇedönük-Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı):** Meraklı, analitik ve bağımsızdırlar. Önemledikleri konuları öğrenmede dikkatlidirler. .

**ŞUDY(dıŞadönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı):** Sosyal, fikirlerini açıklayabilen düzenli kimselerdir.

**ÇUÜA(iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı):** Soğukkanlı, hayatın meraklı gözlemcileridirler. Konuşma, zaman ve enerji gibi şeyleri israf etmekten nefret ederler.

**ŞSDY(dıŞadönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı):** Bu tipler, eleştiriden hoşlanmayıp aksine sık sık övülmeyi tercih ederler. Hayalci olan bu tipler öğrenmeyi ve başarmayı çok severler.

**ŞUÜA** (dışadönük-dUyusal-dÜşünür-Algılayıcı): Şen, şakrak, meraklı ve uyumlu tiplerdir. Kendi hobileriyle direkt ilgili konuların yer aldığı, gerçekçi, pratik, uygulamalı konulardan hoşlanırlar.

**ÇSDY** (iÇedönük-Sezgisel-Duygusal-Yargılayıcı): Ciddi, gayet güçlü ve azimli tiplerdir. Kuvvetli bir öğrenme sevgisine, titiz bir akademik çalışma tarzına sahiptirler. Okumaktan, yazmaktan, insanlarla iletişime girmekten hoşlanırlar.

**ŞUDA** (dışadönük-dUyusal-Duygusal-Algılayıcı): Arkadaş canlısı, eğlence sever ve duyarlı tiplerdir. Grup projelerine katılarak, aktif olarak öğrenmeyi tercih ederler.

**ÇSÜY** (iÇedönük-Sezgisel-dÜşünür-Yargılayıcı): Eleştirel, ciddi ve inatçı tiplerdir. Ezberden çok bir şeyi sosyal hayatta öğrenmeyi tercih ederler.

**ÇUÜY** (iÇedönük-dUyusal-dÜşünür-Yargılayıcı): Kararlı, bağımlı ve sistemli tiplerdir. Düzgün ve özenli olan bu tipler, faydalı olduklarına inandıkları konuları, kendilerine uyarlarlar. Şüpheli olduklarından, kolay başarı ve kolay öğrenmeye güvenmezler.

**ŞSDA** (dışadönük-Sezgisel-Duygusal-Algılayıcı): Duyarlı, karizmatik ve yaratıcıdır. Keşfetmeyi severler.

**ÇUDY** (iÇedönük-dUyusal-Duygusal-Yargılayıcı): Dikkatli, bağımlı, muhafazakâr ve istikrarlı tiplerdir. Bu tipler duygusal bilgileri toplayarak, gözlemlemeyi ve taklit etmeyi çok severler. Düzenli ve disiplinli bir sınıf ortamı isterler.

**ŞSÜA** (dışadönük-Sezgisel-dÜşünür-Algılayıcı): Son derece yenilikçi, duyarlı, bireysel tiplerdir. Başarabilme inancıyla, her olayın üstüne giderler( Kabadayı,2004).

Briggs-Myers Tip Göstergesi Envanteri tarafından belirlenen kişilik tiplerini oluşturan maddeler şunlardır:

Tablo 3.8 Dışadönük kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Dışadönük Kişilik Tipi
1.a	Sınıftaki tartışmalarda genellikle hep ben söz alır ve konuşurum
2.a	Okulda ödev olarak büyük bir proje verildiğinde, bir grupta çalışarak fikirlerimin doğruluğunu kontrol etmek isterim
3.a	Okulun ilk günlerinde birisiyle konuşmak için genellikle ilk adımı ben atarım
4.a	Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda soruya hemen cevap verir doğru düşünüp düşünmediğimi öğrenmek isterim
5.a	Kendimi kötü hissettiğimde birkaç arkadaşımınla birlikte olmayı yeğlerim
6.a	Arkadaşlarım söz konusu olduğunda çeşitli etkinlikleri birlikte yaptığım çok farklı arkadaş gruplarım vardır
7.a	Kendimi cesur ve girişken bulurum

Tablo 3.9 İçedönük kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	İçedönük Kişilik Tipi
1.b	Sınıftaki tartışmalarda sadece gerektiğinde söz alır ve konuşurum
2.b	Okulda ödev olarak büyük bir proje verildiğinde, kendi kendime çalışarak daha başarılı olurum
3.b	Okulun ilk günlerinde birisi benimle konuşana kadar beklerim
4.b	Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda cevabı iyi düşünür, emin oluncaya kadar söz almam
5.b	Kendimi kötü hissettiğimde düşüncelerimi toparlamak için yalnız kalmayı tercih ederim
6.b	Arkadaşlarım söz konusu olduğunda birçok etkinliği birlikte yaptığım bir veya iki yakın arkadaşım vardır
7.b	Kendimi dikkatli ve tedbirli bulurum

Tablo 3.10 Sezgisel kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	sezgisel Kişilik Tipi
1.a	Okuma eserlerinden en çok bilim kurgu, roman ve oyun türündeki kitapları okumayı severim
2.a	Sınav olurken daha çok kompozisyon ya da klasik sınav sorusu cevaplamayı tercih ederim
3.a	Arkadaşlarım kişisel problemlerini bana getirirler çünkü; muhtemel çözüm yollarını ne kadar sıra dışı gibi görünürse görünsün benimle paylaşmayı severler
4.a	Elbise olarak hiç kimsenin daha önceden giymediği yeni ve farklı kıyafetleri tercih ederim
5.a	Benim için eski bir mağara ilginç şeylerle doludur
6.a	Benim de şahit olduğum bir olayı başkasından dinlerken çok fazla sayıda ayrıntıyı dinlemekten çabuk sabırsızlanır ve anlatan kişinin bir an önce olayın konusuna dönmesini isterim
7.a	Genellikle ben yeni bir durumda ne olabileceğine ilişkin tahmin yürütmede daha başarılıyım

Tablo 3.11 Duyusal kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Duyusal Kişilik Tipi
1.b	Okuma eserlerinden en çok gerçekçi ve eğitici türdekileri severim
2.b	Sınav olurken daha çok doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli türündeki soruları cevaplamayı tercih ederim
3.b	Arkadaşlarım kişisel problemlerini bana getirirler çünkü; benim sağ duyuma güvenirler
4.b	Elbise olarak genellikle bana uyan ve rahat olan kıyafetleri tercih ederim
5.b	Benim için eski bir mağara pis ve sıkıcıdır
6.b	Benim de şahit olduğum bir olayı başkasından dinlerken eğer anlatan kişi olayın detaylarını atlarsa ve bu detayları doğru bulmazsam hemen araya girer ve düzeltirim
7.b	Genellikle ben şu andaki durumları tam olarak fark etmede ve anlamada daha başarılıyım

Tablo 3.12 Duygusal kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Duygusal Kişilik Tipi
1.a	Ben bir okul müdürü olsaydım ve okulumda bir anlaşmazlık olsaydı; bu olaya ilişkin inandığım bütün doğruları ve yanlışları çok dikkatli ve herkes için en iyi olanı yapmaya çalışırdım
2.a	Bana göre yapıcı bir eleştiride bulunmak; genellikle karşıımızdaki kişinin duygularını incitmekle sonuçlanır
3.a	Bana göre iyi bir arkadaşlık ve dostluk kurmak için; karşıımızdaki kişinin hislerini incitmemek adına bazı gerçekleri saklamak gerekir
4.a	Konulan bir sınıf kuralı bazı özel durumlarda bozulabilir
5.a	Herhangi bir olayı değerlendirirken bu olayı yaşayanlardan biriymiş gibi davranmak gerekir
6.a	Zaman arkadaşlarla birbirimizi anlamaya ve desteklemeye çalışarak daha iyi değerlendirilir
7.a	Moralim en çok başkaları tarafında sevilmediğimi anladığımda bozulur

Tablo 3.13 Düşünsel kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Düşünsel Kişilik Tipi
1.b	Ben bir okul müdürü olsaydım ve okulumda bir anlaşmazlık olsaydı; neyin en adil olduğunu analiz etmek için okuldaki disiplin kurallarını düzenleyen yönetmeliğe başvururdum
2.b	Bana göre yapıcı bir eleştiride bulunmak; karşıımızdaki kişiye yardım etmek için iyi bir yoldur
3.b	Bana göre iyi bir arkadaşlık ve dostluk kurmak için; karşıımızdaki kişiye her şeyi her zaman olduğu gibi anlatmak gerekir
4.b	Konulan bir sınıf kuralı hangi koşulda olursa olsun bozulursa, bu kurala uyanlara haksızlık olur
5.b	Herhangi bir olayı değerlendirirken bu olayı dışarıdan birinin gözüyle analiz etmek gerekir
6.b	Zaman, arkadaşlarla fikir ve gerçekler üzerinde tartışarak daha iyi değerlendirilir
7.b	Moralim en çok aptal gibi görüldüğümde bozulur



Tablo 3.14 Yargısal kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Yargısal Kişilik Tipi
1.a	Sahip olduğum eşyalarımı daime yerli yerinde ve her zaman düzenli görmek isterim
2.a	Beni tanıyanlar biraz rahat olmamı isterler
3.a	Bana göre öğretmenler sınıf içi bir etkinlik planlarken en ince ayrıntısına kadar düşünmelidirler
4.a	Herhangi bir proje ve ödev verildiğinde hemen bir konu seçmek ve zaman kaybetmeden bu konu üzerinde çalışmaya başlamak isterim
5.a	Tatil için bir yolculuğa çıkacağım zaman iyi bir plan yapar ve bu plana tamamıyla bağlı kalmaya çalışırım
6.a	Bana göre öğretmenler sınıftaki bütün kuralları kendi koymalıdır
7.a	Karakter hususundaki tercihim her zaman azimli ve kararlı bir kişiliğe sahip olmak isterim

Tablo 3.15 Algısal kişilik tipinin anket maddeleri

Madde no	Algısal Kişilik Tipi
1.a	Sahip olduğum eşyalarımı başkalarınca dağınık gibi görünse de kendime has bir düzende korurum
2.a	Beni tanıyanlar kendime çeki düzen vermeme isterler
3.a	Bana göre öğretmenler öğrencilerin zevk alıp almayacağından emin olmalıdırlar
4.a	Herhangi bir proje ve ödev verildiğinde öncelikle birkaç konuyu araştırmak ve sonra bu konulardan en beğendiğim birisi üzerinde yoğunlaşmak isterim
5.a	Tatil için bir yolculuğa çıkacağım zaman gidebileceğim yer konusunda her an fikrimi değiştirebileceğim ihtimaliyle esnek davranırım
6.a	Bana göre öğretmenler sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin de fikrine başvurmalıdır
7.a	Karakter hususundaki tercihim her zaman meraklı ve keşifçi bir kişiliğe sahip olmak isterim

Bu araştırmada, öğrenciler ikişerli gruplar içinde değerlendirilmiştir. Öğrenciler, içedönük-dışadönük, sezgisel-duyusal, duygusal-düşünen ve yargısal-algısal olarak gruplandırılmış ve her grup kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Mastrangelo (Akt:Burger, 2006)) ölçekten elde edilen sonuçların tipler değil de boyutlar olarak ele alındığında daha yararlı olduğunu belirtmektedir. Briggs-Myers Tip Göstergesi Envanteri kullanılarak yapılan birçok araştırmada öğrencilerin bu şekilde gruplandırılarak incelendiği görülmüştür. Bunlardan biri de Felder (2002)'in kişilik tipinin, mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin performansı ve davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmadır. Ayrıca Godleski (1984)'nin

Cleveland Üniversitesi'nde üç farklı öğretim görevlisi tarafından verilen kimya mühendisliğine giriş dersini alan öğrencilerden hangi kişilik tipine sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu görmek amacıyla yaptığı araştırma da yine öğrencilerin gruplandırılarak yürütüldüğü bir araştırmadır.

### **3.5 VERİ TOPLAMA ARACININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİLİĞİNİN SAĞLANMASI**

Ölçeğin geçerliliğini, Mamchur (1996) 6 kriterle belirlemiştir:

1. Kişisel Tepki: Araçtaki öğrenme nitelikleri ve tasvir edilen kişilik karakterleri okuyucuya bir anlam ifade etmektedir.
2. Teorik Geçmiş: Bu araç, Jung'ın Tip Teorisini baz alarak oluşturulmuştur. B.M.T.G. Ölçeği pek çok araştırmacı tarafından yaygın olarak kullanılmıştır (Lam, 1980; Moore, 1983; Kalsbeek, 1986).
3. Gider: Bu ölçeğin maliyeti için harcanan meblağ, ölçekle elde edilebilecek bilgi'nin değeri düşünüldüğünde makul seviyededir.
4. Bilginin Karmaşıklığı: Ölçekte, bilgi karmaşıklığından arındırılıp basitleştirilerek araştırmacının bilgisiyle uyumlu hale getirilmiştir.
5. Sunuş Yeteneği: Bilgi elde edildikten sonra, bulgulara dayalı değişiklikler, sınıf içerisinde anlamlı bir şekilde sunulabilmektedir. Bilgi, pratik ve eğitim-öğretimle yakından ilişkilidir.
6. Çok Kullanımlılık: Ölçüm aracıyla elde edilen bilgiler, kişilik gelişimi, ekip öğretimi, öğretmen eğitimi, meslektaş ilişkilerini, program geliştirme vb. birden fazla amaç için kullanılmaktadır ( Kabadayı,2004).

Yukarıdaki kriterleri geçerlilik açısından ele alan Mamchur (1996), "Öğrencilerime bilgilendirilmiş seçenek olarak verdiğim araştırmalarımda, şu ana kadar elde ettiğim en faydalı bilgi bölümü, Jung'ın Tip Teorisidir" diyerek, bu ölçüm aracının ne kadar pratik ve faydalı olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır.

B.M.T.G. ölçeği, Kabadayı ( 2004) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir ve BMTG ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .8574 ideal ölçülerde bulunmuş olup 1097 ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından lise 10.sınıflara uygulanan ölçeğin güvenilirlik çalışması tekrar yapılmıştır.236 kişi üzerinde ölçeğin pilot uygulaması yapılmış ve elde edilen güvenilirlik katsayıları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Dışadönük-İçedönük(Bölüm 1), Duyusal-Sezgisel (Bölüm 2), Düşünen-Duygusal (Bölüm 3) ve Algılayan-Yargılayan (Bölüm 4) olmak üzere 4 ana başlıkta yer almış,her ana başlık söz konusu kişilik tipiyle ilgili maddeleri kapsamıştır.

Tablo 3.16 BMTG geçerlilik testi sonuçları

Dışadönük-İçedönük

Alfa
,719

Düşünen-Duygusal

Alfa
,728

Duyusal-Sezgisel

Alfa
,720

Algılayan-Yargılayan

Alfa
,721

Cronbach Alfa katsayısı, bir ölçekte yer alan soruların homojen bir bütünü ifade edip etmediğini ölçer. Alfa 0.60 ile 0.80 arasında ise ölçek oldukça güvenilir 0.80 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir. (Kalaycı, 2006:405) Tabloda görülen sonuçlara göre envanterin güvenilirlik katsayıları tatmin edici bulunmuştur.

### 3.6 VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Araştırmada Kabadayı (2004) tarafından Türkçeye çevrilen Briggs-Myers Tip Göstergesi ölçeğinin pilot uygulaması araştırmacı tarafından örnekleme dahil olan 10.sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Örnekleme öğrenciler Briggs-Myers Tip Göstergesi ölçeğini yaklaşık 35-40 dakikada tamamlamışlardır.850 öğrenciye anket dağıtılmasına rağmen bazı anketlerin boş veya yarım bırakılmış olmasından dolayı 618 adet anket değerlendirme kapsamı altına alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları 9.sınıf yılsonu notlarının ortalaması olarak toplanmıştır.

Briggs-Myers Tip Göstergesi ölçeği ile toplanan veriler SPSS 15.0 paket programıyla işlenmiş ve değerlendirilmiştir. Ki-kare testinin uygulanabilmesi için kategorik iki değişkenin normal dağılım göstermemesi gerekir (Büyüköztürk, 2005:145). Ki – Kare Bağımsızlık Testi iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır. Bu testte diğer ilişkisel analizlerden farklı olarak ilişki kurulan değişkenlerin her ikisi de Nominal (Sınıflama) ya da Ordinal (Sıralama) ölçeklidir. Daha açık bir ifade “gelir düzeyi ile siyasi parti seçimi”, “eğitim düzeyi ile okunan gazete”, “iş tatmini düzeyi (evet, kısmen, hayır) ile

ücret” değişkenleri arasındaki ilişkiler Ki – Kare Bağımsızlık Testi ile incelenebilir. Araştırmamızda, öğrencilerin sahip oldukları kişilik tiplerinin akademik başarı seviyesine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan ki-kare analizi sonuçları Tablo 3.17 ve Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17 Kişilik tipleri ve Akademik Başarı değişkeni için Ki-Kare Test Sonuçları

		akademik				Total	
		geçer	orta	iyi	pekiyi	geçer	
stil	ŞSÜY	Count	1	4	13	4	22
		% within style	4,5%	18,2%	59,1%	18,2%	100,0%
	ŞUÜY	Count	0	3	5	6	14
		% within style	,0%	21,4%	35,7%	42,9%	100,0%
	ŞUDY	Count	0	9	17	3	29
		% within style	,0%	31,0%	58,6%	10,3%	100,0%
	ŞSDY	Count	2	6	17	4	29
		% within style	6,9%	20,7%	58,6%	13,8%	100,0%
	ŞUÜA	Count	1	6	14	7	28
		% within style	3,6%	21,4%	50,0%	25,0%	100,0%
	ŞUDA	Count	0	11	35	4	50
		% within style	,0%	22,0%	70,0%	8,0%	100,0%
	ŞSDA	Count	1	15	51	11	78
		% within style	1,3%	19,2%	65,4%	14,1%	100,0%
	ŞSÜA	Count	0	8	18	1	27
		% within style	,0%	29,6%	66,7%	3,7%	100,0%
	ÇUDA	Count	1	19	26	23	69
		% within style	1,4%	27,5%	37,7%	33,3%	100,0%
	ÇSDA	Count	4	12	33	19	68
		% within style	5,9%	17,6%	48,5%	27,9%	100,0%
	ÇSÜA	Count	1	10	15	12	38
		% within style	2,6%	26,3%	39,5%	31,6%	100,0%
	ÇUÜA	Count	2	11	13	7	33
		% within style	6,1%	33,3%	39,4%	21,2%	100,0%
	ÇSDY	Count	2	16	17	8	43
		% within style	4,7%	37,2%	39,5%	18,6%	100,0%
	ÇSÜY	Count	1	7	4	10	22
		% within style	4,5%	31,8%	18,2%	45,5%	100,0%
	ÇUÜY	Count	0	5	12	8	25
		% within style	,0%	20,0%	48,0%	32,0%	100,0%
	ÇUDY	Count	0	16	15	12	43
		% within style	,0%	37,2%	34,9%	27,9%	100,0%
Total	Count	16	158	305	139	618	
	% within style	2,6%	25,6%	49,4%	22,5%	100,0%	

Tablo 3.18 Kişilik tipleri ve Akademik Başarı değişkeni için Ki-Kare Test Sonuçları

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	76,736(a)	45	,002
Likelihood Ratio	82,614	45	,001
Linear-by-Linear Association	,084	1	,772
N of Valid Cases	618		

a 20 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

Görüldüğü gibi yapılan ki kare analizi sonucu beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının % 20'sini aştığı (%31,3) olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2002) beklenen değeri 5'ten küçük gözenek sayısının %20'yi aştığı durumlarda çözüm yolu olarak ilgili satır yada sütunun düzeylerinde mantıklı olması koşulu ile birleştirme yapılabileceğini belirtmektedir. Ancak araştırmamızda kişilik tiplerini birleştirmek mümkün olmadığından on altı kişilik tipi yerine bu kişilik tiplerinin oluşumunu sağlayan dört boyut üzerinde çalışılmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA**

### **4.1. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmada ele alınan problemin çözümlü için toplanılan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu amaçla 10.sınıf öğrencilerinin “Briggs-Myers Tip Göstergesi Envanteri”ne verdikleri cevaplar ve 9.sınıf yılsonu ortalamalarının SPSS.15 programında işlenmesi sonucu elde edilen sonuçlar, tablolarla betimlenmiştir.

#### **4.1.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine Ait Bulgular**

Araştırmanın birinci hipotezi “Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak belirlenen kişilik tiplerinden içedönük kişilik tipine sahip 10.sınıf öğrencileri ile dışa dönük kişilik tipine sahip 10.sınıf öğrencileri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindedir.

Hipotezi test etmek için ki-kare testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.1 İçedönük-Dışadönük Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu

		İÇE DÖNÜK	DIŞA DÖNÜK
<b>GEÇER</b>	Öğrenci Sayısı	11	5
	Akademik içindeki %	% 68,8	%31,3
<b>ORTA</b>	Öğrenci Sayısı	96	62
	Akademik içindeki %	%39,2	%60,8
<b>İYİ</b>	Öğrenci Sayısı	135	170
	Akademik içindeki %	%44,3	%55,7
<b>PEKİYİ</b>	Öğrenci Sayısı	130	39
	Akademik içindeki %	%71,9	%28,1
<b>TOPLAM</b>	Öğrenci Sayısı	342	276

İçedönük ve dışadönük kişilik tipleri arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için uygulanan ki-kare testi sonucu Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4.2. İçedönük-Dışadönük Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları

	Değer	(sd)	Anlamlılık Düzeyi (Asymp.Srg(2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	33,688	3	,000
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	34,346	3	,000
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	1,183	1	,277
Geçerli Değer Sayısı (N of Valid Cases)	618		

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan 618 öğrenciden 342 öğrencinin içedönük kişilik tipine sahipken, 276 öğrencinin ise dışadönük kişilik tipine sahip olduğu görülmektedir. ‘İyi’ derecesine sahip öğrencilere bakıldığında, 135 tanesi içedönük kişilik tipine sahipken; 170 tanesi dışadönük kişilik tipine sahiptir. Tablo 4.1’in tamamı göz önünde bulundurulduğunda, içedönük kişilik tipine sahip öğrencilerin ‘iyi’ derecesi dışında diğer derecelerde dışadönük öğrencilerden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Başka bir şekilde ifade edecek olursak, içedönük öğrenciler ile dışadönük öğrenciler arasında ‘iyi’ derecesinde diğerlerinden daha az bir fark bulunmaktadır. Başarı seviyesi düşük olan öğrencilerden %68.8’i içedönükken; %31.3(5 kişi)’ü dışadönüktür. Buradan dışa dönük öğrencilerin başarı seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılırken; buna karşın pekiyi derecesine sahip öğrencilerin %71.9’unun içedönük kişilik tipine, %28.1’inin ise dışadönük kişilik tipine sahip olmasını göz önünde bulundurarak; içedönük kişilik tipine sahip olan öğrencilerin dışadönük kişilik tipine sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir. Görüldüğü gibi, tabloya genel olarak bakıldığında her iki kategoride de başarılı ve başarısız öğrenciler yer almaktadır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi SPSS programıyla bulunan Ki-Kare değeri 33,68’ dir. Tabloda anlamlılık düzeyi .000’ dir. ; .000 < 0,05 olduğu için



kurduğumuz hipotez kabul edilir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerden dışa dönük kişilik tipine sahip öğrenciler ile içedönük kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.

#### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duyuşal kişilik tipine sahip öğrenciler ile sezgisel kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindedir.

Hipotezi test etmek amacıyla ki-kare testi uygulanmış olup sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir

Tablo 4.3. Duyusal-Sezgisel Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu

Akademik başarı seviyeleri		Öğrenme stilleri (Kişilik tipleri)	
		Duyusal	Sezgisel
GEÇER	Öğrenci Sayısı	4	12
	Akademik İçindeki %	25 %	75 %
ORTA	Öğrenci Sayısı	80	78
	Akademik İçindeki %	50,6 %	49,4 %
İYİ	Öğrenci Sayısı	137	168
	Akademik İçindeki %	44,9 %	55,1 %
PEKİYİ	Öğrenci Sayısı	71	68
	Akademik İçindeki %	51,1 %	48,9 %
Toplam Öğrenci Sayısı		292	326

Tablo 4.3.’de araştırmaya katılan 10.sınıf öğrencilerinden başarı seviyesi düşük olanların çoğunluğu( % 75) sezgisel kategorisinde yer alırken, % 25’inin ise duyuşal kişilik tipi kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler arasından 326 öğrenci sezgisel kişilik tipine sahipken; 292 öğrenci duyuşal kişilik tipine sahiptir. Tablonun geneline bakıldığında yoğunluğun tek bir tarafa toplanmadığı görülmektedir. Örneğin ‘pekiyi’ dereceye sahip öğrencilerin %51,1 (71 kişi)’i duyuşal kategorisinde iken; %48,9’u (68 kişi) sezgisel kategoride

yer almaktadır. İyi dereceye sahip öğrencilerin ise %55.1'i sezgisel kişilik tipine sahipken, %44,9'u da duygusal kişilik tipine sahiptir.

Tablo 4.4. Duyusal-Sezgisel Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları

	Değer	(sd)	Anlamlılık Düzeyi (Asymp.Srg(2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	5,387	3	,146
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	5,561	3	,135
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	,565	1	,452
Geçerli Değer Sayısı (N of Valid Cases)	618		

Tablo 4.4.'de duygusal-sezgisel kişilik tiplerinin ki-kare test sonuçları yer almaktadır. SPSS tarafından hesaplanan Pearson Ki-kare değeri 5,387'dir.Tabloda anlamlılık düzeyi ,146'dır. $0,146 > 0,05$  olduğu için kurduğumuz hipotez reddedilir.Buna göre, Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile sezgisel kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünen kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindedir

Hipotezi test etmek için ki-kare testi uygulanmış sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.5. Duygusal-Düşünen Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu

Akademik başarı seviyeleri		Öğrenme stilleri (Kişilik tipleri)	
		Duygusal	Düşünen
GEÇER	Öğrenci Sayısı	10	6
	Akademik İçindeki %	62,5 %	37,5 %
ORTA	Öğrenci Sayısı	104	54
	Akademik İçindeki %	65,8 %	34,2 %
İYİ	Öğrenci Sayısı	211	94
	Akademik İçindeki %	69,2 %	30,8 %
PEKİYİ	Öğrenci Sayısı	84	55
	Akademik İçindeki %	60,4 %	39,6 %
Toplam Öğrenci Sayısı		409	209

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 618 öğrenciden, 409 kişi duygusal kişilik tipine sahipken 209 kişi düşünen kişilik tipine sahiptir. İyi dereceye sahip öğrencilerin %69.2'si ( 211 kişi)duygusal kişilik kategorisinde; %30.8'i (94 kişi)düşünen kategorisinde yer almaktadır. Orta dereceye sahip öğrencilerin % 65.8'i duygusal kategoride yer alırken; %34.2'si düşünen kategoride bulunmaktadır Başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerden %60.4'ü duygusal kişilik tipine sahipken; %39.6'sı düşünen kişilik tipine sahiptir. Tablonun geneli göz önünde bulundurulduğunda, duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerin, düşünen kişilik tipine sahip öğrencilerden fazla olduğuna varılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda ( Tablo 4.6.) duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünen kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için uygulanan ki-kare testinin sonucu yer almaktadır.

Tablo 4.6. Duygusal-Düşünen Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları

	Değer	(sd)	Anlamlılık Düzeyi (Asymp.Srg(2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	3,385	3	,336
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	3,352	3	,340
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	,488	1	,485
Geçerli Değer Sayısı (N of Valid Cases)	618		

Tablo 4.6.'da SPSS tarafından hesaplanan Pearson Ki-kare değeri 3,385'dir. Tabloda anlamlılık düzeyi ,336'dır.  $0,336 > 0,05$  olduğu için kurduğumuz hipotez reddedilir. Buna göre, Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünen kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden yargısal kişilik tipine sahip öğrenciler ile algısal kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.” şeklindedir.

Hipotezi test etmek için ki-kare testi uygulanmış sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.7. Yargısal-Algısal Kişilik Tipleri ve Akademik Başarı Çapraz Tablosu

Akademik başarı seviyeleri		Öğrenme stilleri (Kişilik tipleri)	
		Yargısal	Algısal
GEÇER	Öğrenci Sayısı	6	10
	Akademik İçindeki %	37,5 %	62,5 %
ORTA	Öğrenci Sayısı	66	92
	Akademik İçindeki %	41,8 %	58,2 %
İYİ	Öğrenci Sayısı	100	205
	Akademik İçindeki %	32,8 %	67,2 %
PEKİYİ	Öğrenci Sayısı	55	84
	Akademik İçindeki %	39,6 %	60,4 %
Toplam Öğrenci Sayısı		227	391

Tablo 4.8.'de araştırmayan katılan öğrencilerin yargısal kişilik tipi ile algısal kişilik tipi arasında başarı seviyelerine göre dağılımı görülmektedir. Buna göre, pekiyi derecesine sahip öğrencilerin %60.4'ü algısal kişilik tipine sahipken, %39.6'sı yargısal kişilik tipine sahip bulunmaktadır. İyi dereceye sahip öğrencilerden 100'ü yargısal kategoride iken 205 kişi algısal kategoride yer almaktadır. Genel olarak, algısal kişilik tipine sahip öğrenciler yargısal kişilik tipine sahip öğrencilere göre sayı olarak daha fazladır. Araştırmaya katılan 618 öğrenciden 227 kişi yargısal kategoride iken 391 kişi algısal kategoride yer almaktadır

Tablo 4.8 Yargısal-Algısal Kişilik Tiplerinin Ki-Kare Test Sonuçları

	Değer	(sd)	Anlamlılık Düzeyi (Asymp.Srg(2-sided))
Pearson Ki-Kare (Pearson Chi-Square)	4,255	3	,235
Olasılık Oranı (Likelihood Ratio)	4,255	3	,235
Doğrusal Olarak Çakışma (Linear-by-Linear Association)	,219	1	,640
Geçerli Değer Sayısı (N of Valid Cases)	618		

Tablo 4.8.'de SPSS tarafından hesaplanan Pearson Ki-kare değeri 4,255'dir. Tabloda anlamlılık düzeyi ,235'dir.  $0,235 > 0,05$  olduğu için kurduğumuz hipotez reddedilir. Buna göre, Briggs – Myers Tip Göstergesi kullanılarak kişilik tipleri belirlenen 10.sınıf öğrencilerinden yargısal kişilik tipine sahip öğrenciler ile algısal kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Özellikleri üzerinde kısaca durulan farklı kişilik tiplerinin akademik başarı açısından anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını test etmek için ki-kare testleri uygulanmış ve bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- 1) İçe dönük kişilik tipine sahip öğrenciler ile dışadönük kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık vardır.
- 2) Duyusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile sezgisel kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.
- 3) Duyusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünen kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.
- 4)Yargısal kişilik tipine sahip öğrenciler ile algısal kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.2. TARTIŞMA

10. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisinin olup olmadığının incelendiği araştırmamızda öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisi sadece içedönüklük-dışadönüklük kişilik boyutunda

bulunmuş, diğer stillerin akademik başarıya etkisi üzerinde anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bu sonuçlara göre;

Öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeye çalıştığımız modelin tek bir boyutunda anlamlı sonuç çıkması, duyuşsal-sezgisel, düşünsel-duygusal, yargısal-algısal kişilik boyutlarının akademik başarı üzerinde etkisi olmadığını gösterir. Gaziantep'te belli bir örneklem grubu üzerinde yürütölen bu araştırmanın sonuçlarına göre Jung'un teorisine dayanarak oluşturulan Myers-Briggs'in kişilik boyutlarından içedönüklük ve dışadönüklük boyutunda anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Buna göre içedönük öğrencilerin dışadönük öğrencilere göre daha iyi not ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. 'Peki' derecesine içedönüklerden yüz kişi sahipken; bu rakam dışadönükler için sadece otuz dokuz olarak bulunmuştur. İçedönük öğrencilerin dışadönük öğrencilerden daha başarılı olmasını sağlayan nedeni bulmak için öncelikle her iki tipin özellikleri üzerinde durmak faydalı olacaktır. İçedönük kişilik tipinin özellikleri şunlardır:

■ İçedönükler, kendilerini motive etme yeteneğine sahiptirler. Bu yüzden günlük hayatlarında dış uyarıcılar ne olursa olsun etkilenmeyip istikrarlı bir tavır sergilerler. Myers ve Myers (1997) bu özelliğın küçük çocuklarda daha belirgin görölebildiğini dış uyarıcılara aldırılmaksızın sessizce kendi oyununa devam eden bir çocuğun davranışının buna en güzel örnek olduğunu belirtmektedir. Bu yoğunlaşma yetenekleri için sessizliğe ihtiyaç duyarlar. Ülkemiz eğitim sisteminde özellikle lise düzeyinde düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine ağırlık verildiği bilinen bir gerçektir ve bu yöntemlerin kullanıldığı derslerde sınıftaki tek otorite öğretmen olup öğrenciler daha çok dinleyen konumunda olduğu için sınıfta gürültü yok denecek kadar az olur ve bu durum yoğunlaşma için sessizliğe ihtiyaç duyan içedönük öğrencilerin lehine bir durum oluşturmaktadır.

■ İçedönük öğrencilerin diğer özelliği, konuşmadan önce, başkalarının önünde hata yapmamak için söyleyecekleri her şeyi yeniden gözden geçirmeleridir. Bu nedenle, içedönük öğrenciler sınıfın en sessiz üyeleridir. Derste öğretmenin aktif olduğu ve öğrencilerin sessizce oturup onu dinlediği eğitim sistemimizde içedönüklerin daha başarılı olması şaşırtan bir sonuç olmamaktadır. Ayrıca öğretmenin çeşitli materyaller kullanıp öğrencilerin grup çalışmasına imkân tanımaması yalnız çalışmaktan hoşlanan, insanlarla yeterli etkileşimi kuramayan içedönükler için bir avantaja dönüşmektedir.

Dışa dönük öğrencilerin özellikleri ise şunlardır:

- Dışa dönük öğrenciler, en iyi yaparak yaşayarak öğrenirler. Oysaki klasik eğitim anlayışımızın etkileri özellikle lise düzeyinde hala devam ettiği için öğretmen genelde bilgi aktaran öğrenci ise o bilgiyi almakla sorumlu kişi gözüyle bakılmakta. Yani öğrenci çoğu zaman yaparak yaşayarak değil; dinleyerek, not tutarak ve düşünerek öğrenen kabul edilmektedir.
- Aynı şekilde dışadönük öğrenciler grup çalışmalarında oldukça başarılıdır ve sınıfta çeşitlilikten hoşlanırlar. Her dersin çeşitli etkinliklerden oluşmaması zaman zaman dışadönüklerin derse ilgisini kaybetmelerine neden olabilir.
- Dışa dönük öğrenciler, öğretmenlerinden geri bildirim almak isterler. Kalabalık sınıf ortamlarında öğretmenlerin her öğrenciye anında dönüt vermesi zor olabilmektedir. Böyle durumlar bu tip öğrencilerin başarısını etkileyebilmektedir.

Bulduğumuz sonuca benzer sonuç farklı araştırmalarda da bulunmuştur. Bunlardan ilki Batı Ontario Üniversitesi'nden Rosati (1997) tarafından yapılan bir araştırmadır. Buna göre mühendislik eğitiminin ilk yılında, Kanadalı içedönük kişilik tipine sahip öğrenciler dışadönük öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Felder'in (2002) kişilik tipinin mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin performansı ve davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırmada, içedönük kişiliğe sahip öğrencilerin dışadönük öğrencilerden daha iyi not ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Kabadayı'nın (2004) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel öğrenme biçimleri ve cinsiyetlerini karşılaştırdığı araştırmasında; örneklem grubundaki toplam beş kişilik tipinin öğrenci dağılımlarıyla birlikte incelediğimizde ÇUDY (25,9), ÇUDA (20,1), ÇUÜA (8,1), ŞUDA (5,2), ÇSDA (3,7) içedönük öğrencilerin dışadönük öğrencilerden daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmamızda sezgisel kişilik tipine sahip öğrencilerin sayısı duyuşsal kişilik tipine sahip öğrencilerden daha fazladır. Araştırmaya katılan 10.sınıf öğrencilerinden başarı seviyesi düşük olanların çoğunluğu (% 75) sezgisel kategorisinde bulunurken, %25'inin ise duyuşsal kişilik tipi kategorisinde bulunduğu görülmektedir. 'Peki'yi' dereceye sahip öğrencilerin %51,1'i duyuşsal kişilik tipine sahipken; %48,9'u (68 kişi) sezgisel kişilik tipine sahiptir. Her iki tip arasında ciddi rakam farklılıkları bulunmamaktadır. Duyusal ile sezgiseller arasındaki az da olsa bulunan başarı farklılığını daha iyi görmek amacıyla her iki tipin özellikleri üzerinde durulacaktır. Duyusal öğrencilerin özellikleri şunlardır:



■ Duyusal öğrenciler soyut teorilerden çok somut bilgilerden hoşlanırlar ve en önemlisi öğrenmek için bir sebep görmek isterler. Myers ve Myers (1997) duyusalların zeka ve yetenek testlerinde ortalama olarak sezgi tiplerinden daha düşük dereceleri yaptıklarını ifade etmektedir ve bunun nedenini de zeka testine giren duyusalların bütün soruları yavaş yavaş ve dikkatle okumasına ve sonuçta sezgisellere göre daha az soru çözmelerine bağlamaktadır. Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirme zeka testlerinden çok kimi zaman çoktan seçmeli çoğu zaman da birkaç bilgi sorusunun kağıda aktarılması olan klasik sınav sistemiyle gerçekleşmektedir. Bu durumda okullarda yapılan yazılı sınavlarda verilen bir ders saati süresince duyusal tipler soruları dikkatlice okuyup sezgisellere göre daha az hata yapabilmektedirler yani diğer bir deyişle duyusallar somut durumlarda nadiren hata yaparlar. Duyusal öğrenciler, genellikle sonuca adım adım ulaşırlar. Bu nedenle ayrıntılar üzerinde sabırlı dururlar.

Sezgisel öğrencilerin özellikleri ise şunlardır:

■ Sezgisel öğrenciler, konunun kendisine anlatılmasından çok konuyu kendileri tahmin etmeyi isterler ve orijinal fikirlerini ortaya koymaktan çekinmezler. Ancak bir çok öğretmenin öğrencinin konuyu tahmin etmesine fırsat tanımadan kendisinin düz anlatım yoluyla aktardığı bilinmektedir. Oysaki bu tipler, tekrardan ve ayrıntılardan hoşlanmazlar. Bu nedenle, rutin işler yerine sezgilerini kullanabilecekleri ve sonuca çabuk ulaşacakları şeylerden hoşlanırlar. Saban (2004:11) öğretmenin sezgisel öğrencilerin öğrenme tercihlerine karşılık vermek için öğretim programının dışına çıkmasını öğrencilerin keşfetmelerine, tahmin yürütmelerine olanak sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmamızda, duygusal kişilik tipine sahip öğrenciler ile düşünen kişilik tipine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla beraber; ‘iyi’ derecesine sahip öğrencilerden 211’i duygusal kişilik tipine sahipken, 94’ü düşünen kişilik tipine sahiptir.

Duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerin özellikleri şunlardır:

■ Duygusal öğrencilerin başarılı olabilmeleri için, öğretmenin sert eleştirilerden kaçındığı, gerek öğretmeni gerekse arkadaşları tarafından saygı gördüğü, desteklendiği uyumlu bir ortam gereklidir. Uyuma önem verdiklerinden önemsiz konularda bile insanları memnun etmekten hoşlanırlar. Yine aynı nedenden insanları kırmamak adına onları eleştirmeyip hoşlarına gitmeyecek şeyleri söylemekten kaçınırlar. Kendileri başkalarını eleştirmediği için eleştirilmekten de hoşlanmazlar ve

sık sık takdir edilmek isterler (Saban, 2004:14). Tüm bu özellikler, içinde yaşadığımız Türk toplumunun sosyal ve kültürel yapısını göstermektedir. Düşünen öğrencilerin özellikleri ise şunlardır:

■ Düşünen öğrenciler duygusalların tersine rekabetçi ortamdan çok hoşlanırlar. Sınıf ortamında daima kendileri kazanmak istediğinden başarısızlığa uğradıklarında hayal kırıklığı yaşayabilirler. Ayrıca, düşünen öğrenciler sebep-sonuç ilişkisinin açıklandığı, iyi organize edilmiş, net öğrenme etkinliklerine ihtiyaç duyarlar (Saban, 2004:12).

Arbak, Özmen ve Saatçioğlu'nun (2004) yaptığı çalışmada farklı birimlerde farklı bilişsel tarzların öğrenci başarısını farklı düzeylerde etkilediği doğrulanmıştır. Buna göre; turizm bölümündeki öğrencilerden bir karar alırken duygularından çok mantığını kullanan öğrencilerin daha yüksek başarı ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Uluslararası ilişkiler bölümündeki öğrencilerin turizm bölümündeki öğrencilerin tersine karar alırken mantığından çok duygularını kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Felder'in (2002) mühendislik fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, düşünen kişilik tipine sahip öğrencilerin duygusal kişilik tipine sahip olanlardan daha iyi bir performans çıkardığı gözlemlenmiştir. Kabadayı'nın (2004) yürüttüğü çalışmada ise en çok görülen beş kişilik tipinde duygusal kişilik tipine sahip öğrencilerin düşünen kişilik tipine sahip öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda 'iyi' derecesine sahip öğrencilerden 205 tanesi algısal kişilik tipine sahipken; 100 kişi yargısal kişilik tipine sahiptir. Aynı şekilde 'pekiyi' derecesinde 55 öğrenci yargısal kişilik tipinde, 84 öğrenci de algısal kişilik tipinde bulunmaktadır.

Algısal ve Yargısal kişilik tipinin özellikleri şunlardır:

■ Baskıdan hoşlanmayan algısal kişilik tipindeki öğrenciler, orijinal fikirleri oluşturabilecek ortamları severler. Dunn ve Price (1980) yaptıkları araştırmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin sakin ve esnek öğrenme ortamlarından hoşlandıklarını bulmuştur.

■ Algısal tip öğrenciler, Saban (2004)'ın da belirttiği gibi değişiklikten çok hoşlanırlar ve farklı öğretim stillerine açıktırlar.

■ Saban (2004) yargısal tiplerin, algısal tiplerin tersine planlı yaşamayı, plan yapmayı sevdiklerini ve sınav tarihlerini, proje teslim tarihlerini bilmek istediklerini belirtmektedir. Çoğu kişiye göre planlı yaşamak başarıyı da beraberinde getirir buna

göre yargısalların algısallardan daha başarılı olması beklenir. Halbuki çalışmamızda sayıca yargısal tiplerden fazla olan algısal tipler daha başarılı bulunmuştur.

■ Myers ve Myers (1997) yargısal tiplerin daha önemli bir işleri olsa bile üzerinde çalıştıkları projeyi tamamlamayıp yarım bırakmayı sevmediklerini ifade etmektedirler. Saban (2004) da bu tipteki öğrencilerin, öğretmenin verdiği bir ödevden daha sonra vazgeçmesi üzerine öğretmene karşı bir küskünlük yaşayabileceklerini belirtmektedir.

Eğitim sistemimizin temel sorunlarından biri sınıf ortamında yer alan öğrenciler çeşitli özellikleri bakımından birbirinden farklı olsalar bile, sanki hepsi aynı özelliklere sahipmiş gibi kabul edilerek konunun anlatılış şekli, kullanılan materyaller çeşitlilik göstermemektedir. Bu durum başarısız öğrencilerin sayısının çoğalmasına neden olmaktadır. Bu sorunun çözülebilmesi için her öğrencinin kişilik, algı, zeka gibi alanlarda farklılığı göz önünde bulundurularak; onun en iyi öğrenme yolu olan öğrenme stillerinin belirlenmesi ve plan, program oluşturulurken dikkate alınması gereklidir. Öğrencinin akademik başarısı ve kendine güveninin artmasını sağlamak amacıyla, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmaları teşvik edilmelidir. Bu nedenle okula başlanıldığı ilk günden itibaren öğrencinin öğrenme stili özellikleri belirlenmelidir (Özbek, 2007).Yapılan çoğu araştırmada bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip öğrenciler değil; farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler bulunmuştur ve bu stillerin öğrenmenler tarafından bilinmesi eğitimin kalitesinin artmasında büyük bir önem taşımaktadır. Özbek (2007) öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınmadan öğrenme stratejisi belirlemenin öğrenme öğretme sürecinde istenen kazancın elde edilemeyeceğini ifade etmektedir. “Çok çalıştığım halde başaramıyorum.”, “Çalışmak istiyorum ama...”, “Arkadaşımla beraber çalışıyoruz ama o hep benden daha başarılı” cümleleri birçok öğrencinin ifade ettiği ortak sorunlardır. Bu durumda öğrencinin başarısını artırması, kendi öğrenme biçiminin farkında olmasıyla doğru orantılıdır. Nasıl öğreneceğini bilmek, gerek akademik başarının gerekse bu başarının getirdiği özgüvenin kazanılmasını kolaylaştıracaktır (Erdem, 2005). Öğretmen de hem kendisi için hem de öğrencileri için uygun öğretim programları oluşturarak öğrencilerin etkin öğrenmesini gerçekleştirip başarıya ortak olabilir. Scale (2000), öğretme stilleri ile öğrenme stillerini eşleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırmanın olduğunu belirtmektedir (Akt: Peker ve Yalın, 2002). Öğretmenlerin öğrencilerinin stillerini önemsemeleri, eğitimin bireyselleştirilmesinde oluşturulacak

önemli bir harekettir (Aydın ve Peker, 2003). Araştırmamızda öğrencilerin kişilik özellikleriyle elde ettiğimiz bu bulguların önemi, bireysel farklılıkların yeteri kadar önemsenmediği eğitim sistemimiz dikkate alındığında daha da artmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı resmi liselerden örnekleme dâhil olan 19 Mayıs Lisesi, Hasan Ali Yücel Lisesi, İMKB Anadolu Lisesi, Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesi'nde okuyan 618 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Briggs Myers Tip Göstergesi Envanteri kullanılarak öğrencilerin kişilik tipleri belirlenmiş ve akademik başarıları da 9.sınıf yılsonu notlarının ortalaması kabul edilmiştir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmıştır. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlara göre şu öneriler verilmiştir.

1. Araştırmada elde edilen toplam örneklem sayısı on altı kişilik tipi üzerinde çalışmak için yeterli gelmediğinden öğrenciler sadece kişilik boyutunda ele alınmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Briggs-Myers'ın belirlediği dört temel kişilik kategorisine göre çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin en fazla dışadönük—içedönük kategorisinde 'içedönük', duygusal—sezgisel kategorisinde 'sezgisel', duygusal—düşünen kategorisinde 'duygusal' ve yargısal—algısal kişilik kategorisinde ise 'algısal' kişilik tiplerine sahip oldukları bulunmuştur. Buna göre öğrenciler kişilik özellikleri açısından birbirinden farklıdır ve bu farklılık farklı yollarla öğrendiklerinin bir göstergesi olabilecek niteliktedir. Her öğrencinin farklı biyolojik ve psikolojik yapıya sahip olduğu ve bu farklılığın öğrenme sürecinde kendini gösterdiği bir gerçektir. Bireyin öğrenme sürecinde görülen öğrenmeye yönelik tercihlerini anlatan özellikleri ise onun öğrenme stilini oluşturur. Bir öğrencinin öğrenme stili onun kişilik özelliklerine benzer örneğin günlük hayatında düşünerek hareket eden bir kişi bu özelliğine öğrenme şekline de yansıtır (Özer, 2001). Temel (2002) öğrenmeyi öğrenmenin en önemli parçası olan öğrenme stillerinin öğrenciler, öğretmenler, ana-babalar başta olmak üzere herkesin bilmesinin faydalı olduğunu belirtmekte ve öğrenme stillerinin bilinmesinin başarısız olarak görülen pek çok öğrencinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Çoğu zaman öğretmenler sınıfta yeteri kadar üzerinde durduğu bir konuyla ilgili soru sorulduğunda bazı öğrencilerin sanki o konuyla ilk defa karşılaşmış gibi

davranmalarından oldukça rahatsız olduklarını dile getirirler. Bu sorunun çözümü ise oldukça basittir her öğrencinin en iyi ve en kolay öğrendiği yol kendine özeldir ve bu onun öğrenme stilidir. Bir konunun iyi öğrenilmesini ve daha sonra da hatırlanmasını istiyorsak onu olabilecek tüm öğrenme tiplerine uygun gelecek biçimde anlatmalıyız (Aritan, t.y.). Öğretmenin öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmesi, öğretim ders araç ve gereçlerini, öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemede oldukça faydalı olacaktır. Özbek (2007) de öğrencilerin öğrenme stillerinin tespit edilmeden öğrenme stratejisi oluşturmanın öğrenme- öğretme sürecinde istenilen düzeyde başarıyı elde etmede problem olduğunu belirtmektedir.

2. Araştırma bulgularımıza göre öğrencilerin kişilik özellikleri akademik başarılarına göre sadece içedönük—dışadönük kişilik boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. “İçedönük” kişilik özelliğine sahip öğrencilerin “dışadönük” kişilik tipine sahip öğrencilerden daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu bulguya göre içedönük tiplerin daha başarılı olması, öğretmenlerin sınıf ortamında onların kişilik yapısına uygun bir öğretim yöntemi kullanmasından kaynaklanabilir. İçedönük kişilik tipine sahip olanların içsel motivasyona sahip olmaları, önce düşünüp sonra konuştukları için genelde daha az yapmaları da başarılı olmalarını sağlayan nedenler arasında sayılabilir.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenler ve eğitim uzmanları şu önerileri dikkate alabilirler:

1. Öğretmenler kişilik testleri uygulayarak sınıflarındaki öğrencilerin kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerekli öğretim metotlarını ve gerekli ders araç ve gereçlerini belirleyebilirler.
2. Öğretmenler kişilik testlerini sadece sınıfındaki öğrencilere değil, aynı zamanda kendilerine de uygulayarak kişilik özelliklerini belirleyip buna uygun ders işleyiş şeklini sınıfındaki öğrencilerle karşılaştırarak uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.
3. Mevcut öğretmenlere öğrenme stilleri temel alınarak oluşturulmuş öğretim yaşantıları için bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek öğretmenler bu konuda bilgilendirilebilir. Öğretmen adayları da fakülteden mezun olmadan bilgilendirilebilir.
4. Okul yöneticisi ve velilerde öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilebilir.
5. Öğrencilerin kişilik tiplerinin belirlenip onlarla paylaşılması, kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlayabilir.

6. Elde edilen verilerin genellenebilirliğini artırmak adına çalışma daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir.

Öğrenme stilleri alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar şu önerileri göz önünde bulundurabilirler:

1. Öğrencilerin kişilik tiplerinin cinsiyete ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırabilirler.
2. Öğrencilerin kişilik tiplerinin öğrenim gördükleri alanlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyebilirler.
3. Öğretmenlerin kişilik tipleri ile öğrencilerin kişilik tipleri arasındaki benzerliğin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırabilirler.

## KAYNAKLAR

- Alfonzo, Z. ve Long, V. (2004). Graphing Calculators and Learning Styles in Rural and Non-Rural High Schools. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal) (19.04.2008)
- Akkoyunlu, B., Kavak Y. ve Soran, H. (2006) Yaşam boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:30  
<http://193.140.216.63/200630HALUK%20SORAN.pdf> (03.04.2008).
- Aktepe, V. (2004). Öğretmenlerin Öğrencilerini Tanıma Yeterliği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Aralık, 2004,  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/aktepe.htm>, (30.03.2008)
- Arbak Y., Özmen Ö., Saatçioğlu Ö. (2004) Bilişsel Tarz ve Öğrenme Biçiminin Öğrenci Performansı Açısından Önemi: İşletme Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma *Ege Akademik Bakış , İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1): 31-43.
- Arıtan, A. [www.kişiselbaşarı.com](http://www.kişiselbaşarı.com) (05.09.2008).
- Aviles, Christopher B. (2001) A Review of the Myers- Briggs Type Inventory: A potential Training Tool for Human Services Organization  
[www.eric.ed.gov/ERICWebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal) (19.04.2008)
- Babadoğan, C. ( 1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. Bildiriler: 1.Eğitim Bilimleri Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.1056-1065.
- Başaran, İ. (1996). *Eğitime Giriş* 4.Baskı, Ankara, s.11.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2): 61-82.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Brown, J.D. ve Smart, S.A. (1991). The Self and Social Conduct: Linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 368-375.
- Burger, J.M. ( 2006). *Kişilik*. Sarıoğlu, İ.D. (Çev.), Kaktüs Yayınları, İstanbul
- Büyüköztürk, Ş. (2002) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cano-Garcia, F. ve Hughes, E.H (2000). *Learning and Thinking Styles: An analyss of their interrelationship and influnce on academic ahievement. Educational Psychology*, vol:20, no:4
- Cowan, D.A (1989). An Alternative to the Dichotomous Interpretation of Jung's Psychological Functions : Developing a More Sensitive Measurement Technology. *Journal of Personality Assessment* , Cilt:53, Sayı: 3, ss. 459-471.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Montreal, Quebec, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşamboyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. *Milli Eğitim Dergisi* sayı:155 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/colakoglu.htm>



- Denham, T. J. (2002). A Technical Review of The Myers-Briggs Type Indicator, Nova Southeastern University [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal) (24.02.2008)
- Dunn and Dunn Learning Styles Model. <http://www.stetson.edu/DUNN.doc> (14.05.2008)
- Dunn, Rita ve Stevenson, J.M. (1997). Teaching Diverse College Students to Study Within A Learning Styles Prescription'. *College Student Journal*. 31(3): 333-339.
- Dunn, R. ve Price (1980). Identifying The Learning Style Characteristics of Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 24(1) : 33-36.  
<http://gsq.sagepub.com/content/vol.24/issue1>
- Durmuş, A.(2005) <http://sizinti.com.tr> (11.06.2008).
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi *İlköğretim –Online*, 4(1),1-6 <http://ilkogretim-online.org.tr> (15.05.2009)
- Ekinci, A. (2005). Bilgi Toplumunda Eğitimin Anahtar Kavramı: Öğrenmeyi Öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* , Yıl:5 sayı:59.
- Ersoy, S. (2003). İlköğretim 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Mersin İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.35. [http://tez2.yok.gov.tr\(22.04.2008\)](http://tez2.yok.gov.tr(22.04.2008))
- Felder, R.M. (1993). Reaching The Second Tier Learning and Teaching Styles In College Science Education. *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Secondtier.html> (29.06.2006).
- Felder, R.M. (2002). Effects of Personality Type On Engineering Student Performance and Attitudes. *Journal Of Engineering Education* [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal) (22.02.2008)
- Felder, R.M ve Henriques, E.R (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf> (29.06.2009)
- Felder, R.M. ve Silverman (1988). Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education, sayı:78 (7), 674-681.  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf> (29.06.2009)
- Garavan, T. (1997). The Learning Organization: a review and evaluation. *The Learning Organization Journal*. 4(1): 18-29.
- Given, Barbara K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11-44.  
[http://www.ialearn.org/files\\_jalt/jalt\\_21\\_1996\\_1%20&%202.pdf](http://www.ialearn.org/files_jalt/jalt_21_1996_1%20&%202.pdf) (29.06.2009)
- Godleski, E.S., 1984. Learning Style Compatibility of Engineering Students and Faculty," Proceedings, 1984 Frontiers in Education Conference, IEEE, 1984.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning By Understanding and Learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Gregorc, A.F. (1985). Gregorc style delineator developmental technical and administrative manual. Columbia, CT: Gregorc Associates.
- Grigorenko E.L ve Sternbeg R.J (1995). *Thinking styles, in: (Ed). D.H Saklofskeve M.Zeidner International Handbook of Personality and Intelligence*, New York, Plenum Press, pp. 205-230.
- Hasırcı, Ö.K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. [eku.comu.edu.tr/index/2/1/okhasirci.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/2/1/okhasirci.pdf) (07.07.2008).

- Jung, C. (1971). *Psychological Types* Princeton Bollingen Series.
- Jung'a Göre Psikolojik Tipler  
[http://www.psikolojievi.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=523&Itemid=54](http://www.psikolojievi.com/index.php?option=com_content&task=view&id=523&Itemid=54) (03.03.2008).
- Kabadayı, A. (2004) İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Öğrenme Biçimleri ve Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması: Konya İli Örneği *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kalaycı, Ş. (2006) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kanadlı, S. (2008). *Lise 10.sınıf öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi ( Gaziantep İli Örneği)* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaplan, E.J. ve Kies, D.A., (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1):29-34.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ( Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, s.2.
- Koçer, H.A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Kroeger, O., Thuesen, J. (1988). *Type Talk: The 16 Personality Types That Determine How We Live, Love and Work*. New York.
- Köknel, Ö. (1989) *Çağımızda Kişilik Sorunu*. Altın Kitaplar Yayınevi, Ankara
- Özgüven, İ.E, (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri  
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/aktepe.htm> - 72k (11.06.2008).
- Lanning, K. (2003). Myers Briggs Type Indicator, Form Q. In B.S Plake ve J.C. Impara (Eds.) *The fifteenth mental measurements yearbook*. Lincoln, NE: University of Nebraska Pres.
- Loğoğlu, E. (2007) *Kişilik Çeşitleri ve Öğrenme* [http://sersat.blogcu.com/kisilik-cesitleri-ve-ogrenme\\_4350918.html](http://sersat.blogcu.com/kisilik-cesitleri-ve-ogrenme_4350918.html) (21.06.2008)
- Mamchur, C. (1996) *Cognitive Type Theory Learning Style Association for Supervision and Curriculum Development*
- Martinsen, O. (1994) *Cognitive style and insight.Faculty of Psychology University of Bergen, Norway*
- Mastrangelo, P.M. (2001). Myers Briggs Type Indicator, Form M. In B. S. Plake, J. C. Impara(Eds.), *The fourteenth mental measurements yearbook*
- McClanaghan, M. (2000). *A strategy for helping students learn how to learn. Education*, 120(3): 479-486.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2003) *Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2003.
- Myers, I.B. ve P.B. (1997). *Kişilik Farklı Tipler Farklı Yetenekler*. Ovacık, H. (Çev.), Kuraldışı Yayınları, İstanbul, 2.Baskı.
- Myers, M.B. ve McCaulley, M.H. (1985). *Manual. A guide to the development and use of the Myers Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Nagel, G. K (1999). *Öğrenimin Taosu*. Kuryel, B. (Çev.), Beyaz Yayınları, s. Çevirenin Önsözü, İstanbul
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özbek, Ö (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi Öğretme. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir. [www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite09.pdf) (15.02.2008).
- Özğüven, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157 [yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/Peker.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/Peker.htm) (05.06.2007).
- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Yıl:2003(2) sayı:14 <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr> (15.05.2009)
- Peker, M. ve Yalın, H.İ (2002). Matematik Öğretmenlerinin Öğrenme Stillерine Uygun Öğretim Yapma Düzeyleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri *5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <http://www.fedu.metu.edu.tr> (15.05.2009).
- Rayner, S. ve Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles, *Educational Psychology*, 17(1-2), s.5-27.
- Ru, S., Shou-qin S., Jian-quan T. (2007). Psychological type and undergraduate student achievement in pharmacy course in Military Medical University. *US-China Education Review* 4:9. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal) (19.04.2008)
- Saban A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 3.Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Şimşek, N. (2002). BIG 16 Öğrenme Biçimleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(1): 33-47.
- Temel, 2002. “Öğrenme Stilinizi Biliyor musunuz?” *Eğitim Bilim Dergisi*. Sayı: 48
- Tuzcuoğlu, S. (1996). Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisinin Dilsel Eşdeğerlilik Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türer, A. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli Üzerine Bir Değerlendirme [http://tebesirtozu.blogcu.com/ogrenci-merkezli-egitim-uzerine-bir-degerlendirme\\_2256043.html](http://tebesirtozu.blogcu.com/ogrenci-merkezli-egitim-uzerine-bir-degerlendirme_2256043.html) (02.02.2008).
- Veznedaroğlu, R.L ve Özgür, A.O (2005), Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri, *İlköğretim –Online*, 4(2),1-16 <http://ilkogretim-online.org.tr> (23.04.2008).
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (t.y) Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. (<http://www.bilgiyonetimi.org>). (01.04.2007).

## EKLER

EK

Sayfa No

EK-1 Araştırma ile ilgili izin yazısı.....	91
EK-2 Veri toplama aracı.....	92
EK-3 Çeşitli Araştırmacılar Tarafından Yapılan Öğrenme Stilleri Tanımlamaları Temel Aldıkları Değişkenler.....	95
EK-4 Araştırmanın Evreni .....	98

T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.090-010/2007 18.12.2007\* 47704

Konu: Tez Çalışma izni

VALİLİK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü **Anabilim Dalı Yüksek lisans Programı Öğrencisi Arzu AY** "Öğrencilerin Kişilik Modelleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak veri oluşturmak amacıyla, Gaziantep İli Şahinbey ilçelerinde bağlı, İMKB Anadolu lisesi ve 19 Mayıs Lisesi, Şehitkamil İlçesine bağlı Hasan Ali Yücel ve Tekerekoğlu Anadolu Lisesi'nde ekteki anketi uygulamak istemektedir.

Bu nedenle söz konusu anketin Şahinbey İlçemizden bulunan İMKB Anadolu Lisesi ve 19 Mayıs Lisesi, Şehitkamil İlçesine bağlı Hasan Ali Yücel ve Tekerekoğlu Anadolu Lisesi'nde uygulamasını Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve 311/1084 sayılı araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine göre ilimizde kurulan komisyonun uygunluk raporu ilişikte sunulmuş olup, Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, olurlarınıza arz ederim.

  
**Süleyman ŞİŞMAN**  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
18.12.2007  
  
**İbrahim YURDAĞUL**  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK:  
Değerlendirme raporu (1 sayfa)  
Anket Formu (5 Sayfa)  
Tez konusu forumu (1 sayfa)



Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP  
Ayrıntılı bilgi için irtibat : Şb. Müd. M.öz- strateji geliştirme Şefi M:KÖK  
Telefon : (0342) 231 10 58 - 231 87 68 Fax: (0342) 232 24 10  
e-mâil : gaziantepmem@mcb.gov.tr  
Internet : http://gaziantep.meb.gov.tr - www.gaziantep-meb.gov.t



**LİSE 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN  
ÖĞRENME STİLLERİNİN İNCELENMESİ**

Öğrenme, davranışların değişmesidir. Bilmediğimiz bir bilgiyi bilir hale gelmemiz, yapamadığımız bir etkinliği uygular duruma gelmemiz bir öğrenmedir. En yalın tanımla öğrenme, bilebilme, yapabilmektir. En etkili öğrenme yolu ise **kendinizi** yani sizi diğer bireylerden farklı kılan en önemli faktör olan **kişiliğinizi** bilmekten geçer.

Dört bölümden oluşan bu anket, sizlerin kişisel yapınızı, yaşama bakış açınızı, sosyal ortamdaki uyumunuzu, insanlar arası ilişkilerinizi belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Her bölüm 7 sorudan oluşmaktadır ve "a" ve "b" olarak verilen ifadelerden (size en uygun olan) sadece **birini** seçiniz. **Doğru ya da yanlış cevap yoktur.** Burada önemli olan nokta, anketteki ifadeleri şu anda hissettiğiniz ve günlük hayatta davrandığınız biçimde işaretlemenizdir.

Arzu AY  
Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

<b>1.BÖLÜM</b>	
1	<b>Sınıftaki tartışmalarda,</b> A- genellikle hep ben söz alır ve konuşurum. B- sadece gerektiğinde söz alır ve konuşurum.
2	<b>Okulda ödev olarak büyük bir proje verildiğinde,</b> A- bir grupla çalışarak fikirlerimin doğruluğunu kontrol etmek isterim. B- kendi kendime çalışarak daha çok başarılı olurum.
3	<b>Okulun ilk günlerinde,</b> A- birisiyle konuşmak için ilk adımı genellikle ben atarım. B- birisi benimle konuşana kadar beklerim.
4	<b>Öğretmen sınıfta bir soru sorduğunda,</b> A- soruya hemen cevap verir, doğru düşünüp düşünmediğimi öğrenmek isterim. B- cevabı iyi düşünür, emin oluncaya kadar söz almam.
5	<b>Kendimi kötü hissettiğimde</b> A- düşüncelerimi toparlamak için yalnız kalmayı tercih ederim. B- birkaç arkadaşım ile birlikte olmayı yeğlerim.
6	<b>Arkadaşlarım söz konusu olduğunda</b> A- çeşitli etkinlikleri birlikte yaptığım çok farklı arkadaş gruplarım vardır. B- bir çok etkinliği birlikte yaptığım bir veya iki yakın arkadaşım vardır.
7	<b>Kendimi,</b> A- cesur ve girişken bulurum. B- dikkatli ve tedbirli bulurum.
<b>2.BÖLÜM</b>	
1	<b>Okuma eserlerinden en çok,</b> A- bilim kurgu, roman ve oyun türündeki kitapları okumayı severim. B- gerçekçi ve eğitici türündeki kitapları okumayı severim.
2	<b>Sınav olurken daha çok,</b> A- kompozisyon ya da klasik sınav soruları cevaplamayı tercih ederim. B- doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli türündeki soruları cevaplamayı tercih ederim.
3	<b>Arkadaşlarım kişisel problemlerini bana getirirler, çünkü,</b> A- muhtemel çözüm yollarını, ne kadar sıra dışı gibi görünürse görünsün, benimle paylaşmayı severler. B- benim sağduyuma güvenirler.
4	<b>Elbise olarak,</b> A- hiç kimsenin daha önceden giymediği yeni ve farklı kıyafetleri tercih ederim. B- genellikle bana uyan ve rahat olan kıyafetleri giymeyi tercih ederim.
5	<b>Benim için eski bir mağara,</b> A- ilginç şeylerle doludur. B- pis ve sıkıcıdır.

6	<p><b>Benimde şahit olduğum bir olayı başkasından dinlerken,</b>  <b>A-</b> çok fazla sayıda ayrıntıyı dinlemekten çabuk sabırsızlanır ve anlatan kişinin bir an önce olayın konusuna dönmesini isterim.  <b>B-</b> eğer anlatan kişi olayın detaylarını atarsa veya bu detayları doğru bulmazsam hemen araya girer onları düzeltirim.</p>
7	<p><b>Genellikle ben,</b>  <b>A-</b> yeni bir durumda ne olabileceğime ilişkin tahmin yürütmede daha başarılıyım.  <b>B-</b> şu andaki durumları tam olarak fark etmede ve anlamada daha başarılıyım.</p>
<b>3.BÖLÜM</b>	
1	<p><b>Ben bir okul müdürü olsaydım ve okulumda bir anlaşmazlık olsaydı,</b>  <b>A-</b> bu olaya ilişkin inandığım bütün doğruları ve yanlışları çok dikkatli gözden geçirir ve herkes için en iyi olanı yapmaya çalışırdım.  <b>B-</b> neyin en adil olduğunu analiz etmek için okuldaki disiplin kurallarını düzenleyen yönetmeliğe başvururdum .</p>
2	<p><b>Bana göre, yapıcı bir eleştiride bulunmak,</b>  <b>A-</b> genellikle karşıımızdaki kişinin duygularını incitmekle sonuçlanır.  <b>B-</b> karşıımızdaki kişiye yardım etmek için iyi bir yoldur.</p>
3	<p><b>Bana göre, iyi bir arkadaşlık ve dostluk kurmak için,</b>  <b>A-</b> karşıımızdaki kişinin hislerini incitmek adına, bazı gerçekleri saklamak gerekir.  <b>B-</b> karşıımızdaki kişiye her şeyi her zaman olduğu gibi anlatmak gerekir.</p>
4	<p><b>Konulan bir sınıf kuralı,</b>  <b>A-</b> bazı özel durumlarda bozulabilir.  <b>B-</b> hangi koşulda olursa olsun bozulursa, bu kurala uyanlara haksızlık olur.</p>
5	<p><b>Herhangi bir olayı değerlendirirken,</b>  <b>A-</b> bu olayı yaşayanlardan biriymiş gibi davranmak gerekir.  <b>B-</b> bu olayı, dışardan birinin gözüyle analiz etmek gerekir.</p>
6	<p><b>zaman, arkadaşlarla</b>  <b>A-</b> birbirimizi anlamaya ve desteklemeye çalışarak daha iyi değerlendirilir.  <b>B-</b> fikir ve gerçekler üzerinde tartışarak daha iyi değerlendirilir.</p>
7	<p><b>Moralim en çok,</b>  <b>A-</b> başkaları tarafından sevilmediğimi anladığımda bozulur.  <b>B-</b> aptal gibi görüldüğümde bozulur.</p>
<b>4.BÖLÜM</b>	
1	<p><b>Sahip olduğum eşyalarımı,</b>  <b>A-</b> daima yerli yerinde ve her zaman düzenli olarak görmek isterim.  <b>B-</b> başkalarının dağınık gibi görünse de kendime has bir düzende korurum.</p>
2	<p><b>Beni tanıyanlar,</b>  <b>A-</b> biraz rahat olmamı isterler.  <b>B-</b> kendime çeki düzen vermemi isterler.</p>
3	<p><b>Bana göre, öğretmenler,</b>  <b>A-</b> sınıf içi bir etkinlik planlarken en ince ayrıntısına kadar düşünmelidirler.  <b>B-</b> öğrencilerin zevk alıp almayacağından emin olmalıdırlar .</p>
4	<p><b>Herhangi bir proje ve ödev verildiğinde,</b>  <b>A-</b> hemen bir konu seçmek ve zaman kaybetmeden bu konu üzerinde çalışmaya başlamak isterim.  <b>B-</b> öncelikle birkaç konuyu araştırmak ve sonra bu konulardan en beğendiğim birisi üzerinde yoğunlaşmak isterim.</p>
5	<p><b>Tatil için bir yolculuğa çıkacağım zaman,</b>  <b>A-</b> iyi bir plan yapar ve bu plana tamamiyle bağlı kalmaya çalışırım.  <b>B-</b> gidebileceğim yer konusunda her an fikrimi değiştirebileceğim ihtimaliyle esnek davranırım.</p>
6	<p><b>Bana göre, öğretmenler,</b>  <b>A-</b> sınıftaki bütün kuralları kendi koymalıdır.  <b>B-</b> sınıftaki kuralları oluştururken öğrencilerin de fikirlerine başvurmalıdır.</p>
7	<p><b>Karakter hususundaki tercihim,</b>  <b>A-</b> her zaman azimli ve kararlı bir kişiliğe sahip olmak isterim.  <b>B-</b> her zaman meraklı ve keşifçi bir kişiliğe sahip olmak isterim.</p>

Aşağıda kişisel bilgileriniz sorulmaktadır. İlk üç soruyu yanıtladıktan sonra, diğer sorularda, ilgili seçenekten size uygun olana çarpı ( X ) işareti koyarak belirtiniz.

**Adınız Soyadınız :**  
**Sınıfınız :**  
**Numaranız :**

**1.Cinsiyetiniz:**

- 1.( ) Kız  
2.( ) Erkek

**2.Kardeş Sayınız( siz hariç)**

- 1.( ) 0  
2.( ) 1  
3.( ) 2  
4.( ) 3  
5.( ) 4 ve yukarısı

**3. Ailenizin Aylık Kazancı**

- 1.( ) 0-350 YTL  
2.( ) 350-700 YTL  
3.( ) 700-1000 YTL  
4.( ) 1000-1500 YTL  
5.( ) 1500 YTL ve üstü

**4. Babanızın Eğitim Durumu**

- 1.( ) Okur-Yazar  
2.( ) İlkokul  
3.( ) Ortaokul  
4.( ) Lise  
5.( ) Üniversite  
6.( ) Lisansüstü

**5.Annenizin Eğitim Durumu**

- 1.( ) Okur-Yazar  
2.( ) İlkokul  
3.( ) Ortaokul  
4.( ) Lise  
5.( ) Üniversite  
6.( ) Lisansüstü

😊 *Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz* 😊



EK-3

**ÇEŞİTLİ ARAŞTIRMACILAR TARAFINDAN YAPILAN ÖĞRENME STİLLERİ TANIMLAMALARI VE TEMEL ALDIKLARI DEĞİŞKENLER**

Kişi	YIL	TANIM	TEMELE ALINAN DEĞİŞKENLER
Claxton ve Ralston	1978	<b>Öğrenme stili</b> , bir öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme sırasında bu uyarıcıları nasıl kullandığını gösteren devamlı, değişmez bir tarzıdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencilerin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini ya da davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için <b>farklı ve ayırt edicidir</b> . Öğrenme ortamındaki bireysel farklılıklarının kökeninde olabilecek etkenlerin her biriyle örtüşen belirli bir sayıda boyuta göre öğrenme stili öğrenenin özelliklerinin toplamı şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde hareket eder.
Keffe	1979	<b>Öğrenme stilleri</b> , öğrenenlerin, öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında bir dereceye kadar değişmeyen belirleyiciler olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	
Patureau	1990	Bir kişinin <b>öğrenme stilini</b> , bilişsel stilinden model alınmış kendine özgü öğrenme şekli ve öğrenme-öğretme durumundaki yaşantıları şeklinde tanımlayabiliriz.	
Dunn ve Dunn	1993	<b>Öğrenme stili</b> , her öğrenenin yeni ve zor bir bilgi üzerinde yoğunlaşmasıyla başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır.	
Dunn ve Dunn	1978	<b>Öğrenme stili</b> , bir kişinin (konuyu) özümseme ve edinme yeterliliği ile ilişkiye giren dört temel uyarana göre düzenlenmiş en az on sekiz öğenin bileşenidir. Bu öğelerin bağdaşmaları (uyuşmaları) ve çeşitlemeleri çok az kişinin aynı şekilde öğrendiklerini gösterir.	

Keffe	1987	<b>Öğrenme stili</b> , öğrenenin öğrenme çevresini algıladığı, bu çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği tarzın, bir dereceye kadar değişmeyen bilişsel, duyuşsal ve psikolojik karakteristik faktörlerin tümüdür.	
Reinert	1976	<b>Bir bireyin öğrenme stili</b> , o kişinin en etkin şekilde öğrenmek için yani, yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı tarzıdır.	Bazı araştırmacıları öğrenme stilini, davranışlarımızı düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almışlardır. Bu program, bir kişiden diğerine farklıdır ve herkesi karakterize etmeye izin verir.
Entwistle	1981	<b>Öğrenme stili</b> , özel bir strateji benimseme eğilimine karşılık gelir.	Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimlilikle örtüşen psikolojik yapının varlığına gönderme yapar. <b>Mizaç, genel eğilim, uyum, eğilimlilik</b> gibi terimlerin kullanılması bireysel
Kolb	1984	<b>Öğrenme stilleri</b> , LSI olarak adlandırılan kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülen, öğrenme sürecinin dört biçiminin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak kabul edilebilir.	sabitliği daha iyi vurgulama içindir. Bu bakış açısına göre, insanın kendisini de nitelenebilecek yardımcı olacak eğilimleri ve yetenekleri de içeren bir insan tipinden kolaylıkla bahsedilebilir. Örneğin, Kolb'un modelinde olduğu gibi(1984), yeni deneyimler yaşama olgusuna özel bir yer vermeye ve bu deneyimler hakkında farklı açılara göre kolaylıkla düşünebilme eğilimiyle ilişkilendirmek için " <b>değiştiren stilden</b> " bahsedecektir. Bu hareket şekli, kişinin kendisini karakterize etmek ya da tiplendirmek için kullanıldığında <b>değiştiren</b> kişilerden bahsedecektir. O halde, öğrenme stili kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Das	1988	<b>Öğrenme stili</b> , özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	<b>Öğrenme stili</b> , öğrenme görevinin özel isteklerinden bağımsız bir şekilde bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimlilikleridir.	

Renzulli ve Smith	1978	<b>Öğrenme stili</b> , sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	
Della – Dora ve Blanchard	1979	<b>Öğrenme stili</b> , bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih edilen yol ve içerikten bağımsız öğrenme durumlarındaki deneyimdir.	Bazı araştırmacılar, kişideki belli şekilde hareket etme eğiliminin bir tercihi de içerdiğini ileri sürmektedir. Böylelikle <b>tercih</b> kavramı da bazı tanımlarda ana kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.
Jonassen ve Grabowski	1993	<b>Öğrenme stilleri</b> , farklı eğitim ve öğretim aktivitelerinde öğrenenin tercihlerini içerir. Bunlar, bilginin farklı şekilde işlenmesinde tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	<b>Öğrenme stili</b> , Kişinin, öğrenirken, problem çözerken, düşünürken veya sadece eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz.	
Felder ve Silverman	1988	<b>Öğrenme stili</b> , bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülükler ve tercihler.	
Hunt	1979	<b>Öğrenme stili</b> , bir öğrenenin öğrenmesini kolaylaştırmaya en elverişli eğitimsel şartları tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek, o öğrenci için bazı eğitsel yaklaşımların diğerlerine göre daha verimli olduğu söylemek demektir.	Buraya kadar yapılan tanımlar, öğrenme çevresinde hareket etme ve bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurguladı. Ancak bu tanımların hiç biri <b>verimlilikten</b> bahsetmedi. Oysa ki tercih ve verimlilik her zaman beraber olmaz. Bu nedenle, bazı yazarlar tanımlarının içine verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

**EK-4**

**Tablo: Araştırmanın Evreni**

<b>Şahinbey İlçesine bağlı resmi liseler</b>	<b>Şehitkâmil ilçesine bağlı resmi liseler</b>
1. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	20. Ayten Kemal Akınal Anadolu Lisesi
2. Özel İdare Anadolu Lisesi	21. Aysel İbrahim Akınal A.T.M.L ve T.M.L.
3. İ.M.K.B. Anadolu Lisesi	22. Arıl Kenan Öztürk Çok Programlı Lisesi
4. M.Gürbüz Necat Bayel Anadolu Lisesi	23. M.Akif Ersoy And.Tek.Lis. A.M.L. TL.ve EML
5. Mehmet Rüştü Uze ATL, AML, TL ve EML	24. Hacı Sani Konukoğlu ATL AML ve E.M.L.
6. Ömer Özminar İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi	25. Vehbi Dinçerler Fen Lisesi
7. H.Muzaffer Bakbak KTL,AKML ve KML.	26. M.Hayri Akınal İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.
8. 19 Mayıs Lisesi	27. Fatih Kız Meslek Lisesi
9. Cumhuriyet Lisesi	28. İsmetpaşa Lisesi
10. Şehit Şahin Lisesi	29. Hasan Ali Yücel Lisesi
11. Atatürk Lisesi	30. Bayraktar Lisesi
12. Mimar Sinan Lisesi	31. Arif Nihat Asya Lisesi
13. Yavuz Sultan Selim Lisesi	32. Hasan Süzer Lisesi
14. Mehmet Uygun Lisesi	33. Abdülkadir Konukoğlu Lisesi
15. İnci Konukoğlu Lisesi	34. Hacı Sani Konukoğlu Lisesi
16. Ülğan Konukoğlu Lisesi	35. Orhan Sevinç Lisesi
17. Emine Konukoğlu Lisesi	36. Abdülkadir Konukoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi
18. Gaziantep Anadolu Lisesi	37. Şahinbey Anadolu Otelcilik ve Tur.Mes.L.
19. Fitnat Nuri Tekerekoğlu Anadolu Lisesi	

## ÖZGEÇMİŞ

Arzu Ay 1981 yılında Gaziantep’de doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Gaziantep’de tamamladıktan sonra 2003 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2005 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimde Programlama ve Öğretim Bölümü yüksek lisans programına kabul edildi.2005 yılından itibaren Türkan Mehmet Akcan İlköğretim Okulunda görev yapmaktadır. Araştırmacı iyi derecede İngilizce bilmektedir.

## VITAE

Arzu Ay was born in Gaziantep in 1981. After completing her primary, secondary and high school education in Gaziantep, she graduated from Çukurova University Education Faculty of The Department of English Language Teaching Department in 2003. She was accepted to the master’s program of the Department of Program Development in Education in Gaziantep University in 2005. Since 2005, she has been working in Türkan Mehmet Akcan Primary School. The researcher speaks English well.

