

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE BABA  
TUTUMLARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reyhan ŞAHİN

Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Programı

Temmuz, 2019



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE BABA  
TUTUMLARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Reyhan ŞAHİN  
(Y1612.271007)

Psikoloji Anabilim Dalı  
Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sinem GÖNENLİ TOKER

Temmuz, 2019



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı Y1612.271007 numaralı öğrencisi **Reyhan ŞAHİN**'in “Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 09.08.2019 tarih ve 2019/20 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Tezli Yüksek Lisans tezi 03.09.2019 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
<b>ASIL ÜYELER</b>				
Danışman	Doç. Dr.	Sinem GÖNENLİ TOKER	İstanbul Aydın Üniversitesi	
1. Üye	Prof. Dr.	Cebrail KISA	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Esengül KAYAN	İstanbul Gelişim Üniversitesi	
<b>YEDEK ÜYELER</b>				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Engin EKER	İstanbul Aydın Üniversitesi	
2. Üye	Doç. Dr.	Burcu YAVUZ	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Enstitü Müdürü



## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki” adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

**Reyhan ŞAHİN**





## **ÖNSÖZ**

Tez çalışmamda emeği geçen herkese, özellikle sevgili eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

**Temmuz, 2019**

**Reyhan ŞAHİN**

---





## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
KISALTMALAR .....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET.....	1
ABSTRACT .....	1
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Problem Cümlesi .....	3
1.3 Alt Problemler .....	3
1.4 Araştırmanın Amacı .....	4
1.5 Araştırmanın Önemi .....	4
1.6 Sayıtlılar .....	5
1.7 Sınırlılıklar .....	5
1.8 Tanımlar .....	5
<b>2. İLGİLİ ALANIN YAZINI .....</b>	<b>7</b>
2.1 Tutum .....	7
2.1.1 Tutumun tanımı .....	7
2.1.2 Tutumun öğeleri .....	8
2.2 Tutumların Gelişmesi .....	11
2.2.1 Doğrudan deneyim .....	11
2.2.2 Kitle iletişim araçlarının etkisi .....	11
2.2.3 Ana- baba ve arkadaşların etkisi .....	12
2.3 Tutumların İşlevi .....	12
2.3.1 Araçsal işlev .....	12
2.3.2 Bilgi sağlama işlevi .....	13
2.3.3 Hedefe ulaştırma işlevi.....	13
2.3.4 Değer ifade etme işlevi .....	13
2.3.5 Ego savunma işlevi .....	14
<b>3. AİLE.....</b>	<b>15</b>
3.1 Aile Sistemi .....	15
3.2 Anne-Baba Tutumları.....	16
3.3 Aile Tutumlarının Sınıflandırması .....	17
3.3.1 Aşırı otoriter ve baskıcı tutum .....	19
3.3.2 Çocuk merkezli tutum ( Aşırı hoşgörülü tutum).....	20
3.3.3 Dengesiz ve tutarsız tutum .....	21
3.3.4 Aşırı koruyucu ve kollayıcı tutum .....	22
3.3.5 Demokratik tutum .....	22
3.3.6 İlgisiz ve kayıtsız tutum .....	23

3.4 Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler .....	24
3.4.1 Anne babanın ruh sağlığı.....	24
3.4.2 Anne babanın eğitim durumu.....	25
3.4.3 Annenin çalışma durumu .....	25
3.4.4 Ailenin sosyo-ekonomik durumu .....	26
3.4.5 Çalışmayan anneler .....	27
3.4.6 Anne babanın kendi yetiştirme biçimi .....	27
3.4.7 Kültürel değerler .....	28
3.4.8 Çocuğun doğum sırası ve yaşı.....	28
3.5 Anne-Baba Tutumları ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	29
3.5.1 Psikodinamik model.....	29
3.5.2 Davranışçı model.....	29
3.5.3 Baumrind'in sınıflaması.....	30
3.5.4 Maccoby ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli .....	31
<b>4. BELLEK ve ÖĞRENME.....</b>	<b>35</b>
4.1 Bellek Türleri.....	36
4.1.1 Bilinçli ve bilinçsiz bellek.....	36
4.1.2 Duyusal bellek.....	36
4.1.3 Sözel bellek .....	36
4.1.4 İşlemsel bellek.....	37
4.1.5 Simgesel bellek .....	37
4.1.6 Anlamsal bellek.....	37
4.2 Belleğin Çalışması.....	37
4.2.1 Duyusal bellek.....	38
4.2.2 Kısa süreli bellek.....	39
4.2.3 Uzun süreli bellek.....	40
4.3 Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Farklılıklar .....	41
4.3.1 Kalıtım.....	41
4.3.2 Sosyal çevre.....	42
4.4 Öğrenme Kavramının Tanımları .....	42
4.5 Öğrenme Stili Kavramına İlişkin Tanımlar .....	43
4.6 Öğrenme Stilleri .....	44
4.6.1 Bilgiyi algılama ve işleme tercihlerine göre öğrenme stilleri .....	44
4.6.1.1 İçeriğin algılanmasına dayalı öğrenme stilleri .....	44
4.6.1.2 Bilgiyi işleme tercihine göre öğrenme stili .....	45
4.6.2 Öğrencilerin yeteneklerine göre öğrenme stilleri.....	46
4.6.3 Bilgiyi alma tercihine göre öğrenme stilleri.....	50
4.6.3.1 Görme duyusu ve görsel öğrenenler.....	50
4.6.3.2 İşitme duyusu ve işitsel öğrenenler .....	51
4.6.3.3 Dokunma duyusu ve dokunsal öğrenenler .....	52
4.6.4 Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre öğrenme stilleri.....	55
4.6.5 Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme stilleri.....	56
4.6.6 Kolb'un öğrenme stilleri kuramı .....	57
4.6.6.1 Ayırıştırıcı öğrenme stili.....	59
4.6.6.2 Değiştiren öğrenme stili .....	59
4.6.6.3 Özümseyen öğrenme stili .....	59
4.6.6.4 Yerleştiren öğrenme stili .....	60
4.6.7 Gregorc'un öğrenme stili modeli .....	60
4.6.7.1 Somut doğrusal.....	61
4.6.7.2 Soyut doğrusal.....	61

4.6.7.3 Somut dağınık .....	61
4.6.7.4 Soyut dağınık .....	61
4.6.8 Dunn ve Dunn'in öğrenme stili kuramı .....	61
4.6.9 Witkin'in bilişsel stil modeli .....	62
4.6.10 Myers- Briggs'in öğrenme stilleri modeli .....	62
4.6.11 Mccarthy öğrenme stili modeli (4 mat öğretim sistemi) .....	62
4.6.12 Felder-Silverman öğrenme stili .....	63
4.6.13 Herman'ın beyinde zihinsel tercih alanları modeli .....	63
4.6.14 Honey ve Mumford modeli .....	64
4.6.15 Tip Teorisi ve öğrenme stilleri .....	64
4.6.15.1 Dışa dönük tipler .....	64
4.6.15.2 İçe dönük tipler .....	65
4.6.15.3 Duyusal tipler .....	65
4.6.15.4 Sezgisel tipler .....	65
4.6.15.5 Düşünen tipler .....	66
4.6.15.6 Duygusal tipler .....	66
4.6.15.7 Yargısal tipler .....	66
4.6.15.8 Algısal tipler .....	66
<b>5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>67</b>
5.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	67
5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	70
<b>6. YÖNTEM.....</b>	<b>73</b>
6.1 Araştırmanın Modeli .....	73
6.2 Çalışma Grubu .....	73
6.3 Veri Toplama .....	74
6.3.1 Kişisel bilgi formu .....	74
6.3.2 Anne baba tutum ölçeği .....	74
6.3.3 Kolb'un öğrenme stilleri ölçeği ( KÖSE ) .....	76
6.4 Uygulama .....	84
6.5 İçerik Analizi .....	84
<b>7. BULGULAR .....</b>	<b>87</b>
<b>8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>127</b>
8.1 Sonuçlar ve Tartışma .....	127
8.2 Öneriler .....	140
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>143</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>153</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>167</b>



## KISALTMALAR

<b>N</b>	: Örneklem hacmi
<b>%</b>	: Geçerli puanların yüzdesi
<b>±</b>	: Solunda ortalama, sağında standart sapma değerleri mevcut
<b>Sd</b>	: serbestlik derecesi
<b>p değeri</b>	: olasılık değeri
<b><math>\bar{x}</math></b>	: ortalama
<b>Ss</b>	: standart sapma
<b>F</b>	: Varyans Analizi sonucu test istatistik değeri
<b>T</b>	: bağımsız örneklem t test istatistik değeri
<b>ABTÖ</b>	: Anne Baba Tutum Ölçeği
<b>KÖSE</b>	: Kolb'un Öğrenme Stilleri Ölçeği
<b>Ark.</b>	: Arkadaşları
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Vd.</b>	: Ve Diğerleri
<b>S.Y.</b>	: Somut yaşantı
<b>Y.G.</b>	: Yansıtıcı gözlem
<b>S.K.</b>	: Soyut kavramsallaştırma
<b>A.Y.</b>	: Aktif yaşantı





## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

<b>Çizelge 4.1</b> : Bir Bilgi İşleme Süreci olarak Bellek (Morris, 2002). .....	41
<b>Çizelge 4.2</b> : Bütünsel ve Analitik Öğrencilerin Özellikleri .....	45
<b>Çizelge 4.3</b> : Derin ve Yüzeysel Öğrenmenin Temel Özellikleri (Erden & Altun, 2006) .....	45
<b>Çizelge 4.4</b> : Niceliksel ve niteliksel anlayış .....	47
<b>Çizelge 4.5</b> : Öğrenme Stillerinin Davranışsal Belirteçleri (Akt.Boydak, 2005) .....	54
<b>Çizelge 4.6</b> : Öğrenme stillerinin duyusal belirteçleri (Akt.Boydak, 2005). .....	55
<b>Çizelge 4.7</b> : Öğrenme stili modelleri (Akt.Ekici, 2004).....	57
<b>Çizelge 4.8</b> : Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli (Dunn, Griggs, Olson ve diğerleri, 1995; Brand, Dunn ve Greb, 2002; Honigsfeld, Dunn, 2006). .....	62
<b>Çizelge 4.9</b> : Herman'ın beyinde zihinsel tercih alanları modeli .....	64
<b>Çizelge 6.1</b> : Lamborn ve ark.'nın (1991) Önerdikleri Anne –Baba Tutumuna İlişkin Boyutlar .....	75
<b>Çizelge 6.2</b> : KÖSE III İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları .....	80
<b>Çizelge 6.3</b> : KÖSE III İngilizce Formu Güvenirlik Katsayıları .....	81
<b>Çizelge 6.4</b> : KÖSE III Türkçe Formu Güvenirlik Katsayıları.....	81
<b>Çizelge 6.5</b> : KÖSE III İngilizce Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları ....	82
<b>Çizelge 6.6</b> : KÖSE III Türkçe Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları.....	82
<b>Çizelge 6.7</b> : KÖSE III İngilizce Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	83
<b>Çizelge 7.1</b> : Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar .....	88
<b>Çizelge 7.2</b> : Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öğrenme Stillerinin İlişkisi-1 .....	90
<b>Çizelge7.3</b> : Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öğrenme Stillerinin İlişkisi-2 .....	91
<b>Çizelge7.4</b> : Öğrencilerin Algıladıkları Tutum Ölçeğinden ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Ortalamasının Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan F Testi Sonuçları .....	93
<b>Çizelge7.5</b> : Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri .....	94
<b>Çizelge7.6</b> : Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Demokratik Olma Durumlarına Göre Dağılımı-1 .....	95
<b>Çizelge 7.7</b> : Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Demokratik Olma Durumların Dağılımı-2 .....	96
<b>Çizelge 7.8</b> : Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırma Testi Sonuçları -1 .....	98
<b>Çizelge 7.9</b> : Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Annesinin Sosyo-Demografik Özelliklere Karşılaştırma Testi Sonuçları -2 .....	101

<b>Çizelge 7.10:</b> Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Babasının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	103
<b>Çizelge 7.11:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları-1 .....	105
<b>Çizelge 7.12:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Annesinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları .....	107
<b>Çizelge 7.13:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Babasının Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları .....	109
<b>Çizelge 7.14:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları-2 .....	111
<b>Çizelge 7.15:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Annesinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları .....	113
<b>Çizelge 7.16:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Babasının Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları .....	115
<b>Çizelge 7.17:</b> Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı .....	116
<b>Çizelge 7.18:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi .....	118
<b>Çizelge 7.19:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Anne Sosyo-Demografik Değişkenleri İle İlişkisi .....	120
<b>Çizelge 7.20:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Baba Sosyo-Demografik Değişkenleri İle İlişkisi .....	122
<b>Çizelge 7.21:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutum Ölçeğinden ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Ortalamasının Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları .....	123
<b>Çizelge 7.22:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları İlçe İlişkisi .....	123
<b>Çizelge 7.23:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Yaşadıkları İlçe İlişkisi-1 .....	124
<b>Çizelge 7.24:</b> Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Yaşadıkları İlçe İlişkisi-2 .....	125

## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Tutum ve Tutumun Alt Boyutları.....	7
Şekil 2.2: Tutum Objesi- Tutum Ögeleri (Rosenberg ve Howland 1960 Akt. Kağıtçıbaşı, 2012).....	9
Şekil 3.1: Aile tutumu ve çocuğun kişilik gelişimi.....	24
Şekil 3.2: Baumrind'in anne-baba tutumuna ilişkin sınıflaması .....	31
Şekil 3.3: Maccobay ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli.....	32
Şekil 4.1: Açık Bellekte Bilginin İşlenmesi Aşamaları (Morris, 2003). .....	38
Şekil 4.2: Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1984; Peker, 2003).....	58
Şekil 4.3. Kolb Öğrenme Alanları Bileşimi (Kolb ve Kolb 2005) .....	60
Şekil 6.1: KÖSE III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999).....	78
Şekil 6.2: KÖSE III Değerlendirilmesi.....	78
Şekil 6.3: KÖSE III Puanlaması .....	79
Şekil 7.1: Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına İlişkin Ortalamalar .....	90
Şekil 7.2: Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Ortalamaya Göre Grafiği.....	95
Şekil 7.3: Ortaokul Öğrencilerinin Çoğunlukla Tercih Ettikleri Öğrenme Stili Grafiği.....	116



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARI İLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

### ÖZET

Bu araştırma anne-baba tutumları ile ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyet, yaşadıkları yer, okul türü, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, anne ve babasının eğitim seviyesi, anne ve babasının çalışıp çalışmaması açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir değişiklik gösterip göstermediğini, öğrencilerin öğrenme stilleri ve anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Yapılan araştırma, genel tarama modelleri kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir durumu, geçmiş veya şimdiki zamanda var oluş biçimiyle anlatan, öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve aynı zamanda bireydeki istenen davranışların oluşabilmesi amacıyla uygulanan süreçlerin tamamı tarama modelidir. Genel tarama modellerini, “birden fazla elemandan meydana gelen evrende, evrenle ilgili genel bir kanaate varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir grup, örnek veya örnekleme yapılan tarama düzenlemeleridir” şeklinde açıklanabilir (Karasar, 2000). İlişkisel taramayı ise; “iki veya ikiden fazla değişken içerisinde birlikte değişim mevcudiyetini ve/veya derecesini belirlemek için yapılan araştırma modelleridir şeklinde ifade edilebilir. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ilişkiler veya kıyaslama şeklinde elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2000).

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı, İstanbul ili Beşiktaş ve Kâğıthane İlçesi’ndeki MEB’e bağlı resmi ve özel ortaokullarda okuyan 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Ölçekler, bu evrenden rastgele seçilen toplam 400 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri; KÖSE III, ABTÖ ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veri değerlendirme esnasında tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi), tek yönlü varyans analizi, Bonferroni, Tamhane testi, ki kare analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin anne-babalarını %20,5’i demokratik, %36’sı ihmalkâr, %25,8’i otoriter ve %17,8’i izin verici tutumda algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne baba tutumlarının, genelde ihmalkâr bir tutumda algıladıkları tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stiline “Değiştirme” stili olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin %33,3’ü değiştirme, %24’ü özümseme, %23,3’ü ayırıştırma ve %19,4’ü yerleştirme öğrenme stiline tercih etmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Buna göre demokratik tutumda olan ailelerin çocuklarının çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilleri ayırıştırma (%31,7) ve değiştirme (%30,5); ihmalkâr olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%43,1) ve özümseme (%29,2); otoriter olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayırıştırma (%26,2) ve değiştirme

(%27,2) ve izin verici ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%26,8); değiştirme; özümseme (%25,4) olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Algılanan Anne Baba Tutumları, Öğrenme Stilleri*



# INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES AND LEARNING STYLES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

## ABSTRACT

It is secondary school with research parent attitudes 5,6,7 and 8. it was aimed to determine whether the learning styles of the students showed a statistically significant change in terms of gender, where they lived, school type, grade levels, sibling numbers, Parents 'Education Level, parents' work and whether or not the students 'learning styles and parents' attitudes had a significant relationship.

The research was carried out using the relational scanning model within the scope of general scanning models. The screening model is the whole process that describes a situation with the way it exists in the past or present, so that learning can take place and at the same time the desired behavior in the individual can occur. . General scanning models can be explained as "scanning arrangements with a group, sample, or sample taken from the entire universe or universe to arrive at a general canaate related to the universe, in a universe consisting of multiple elements " (Karasar, 2000). Relational scanning, on the other hand, can be expressed as "research models to determine the presence and/or degree of co-change in two or more variables. Relational analysis is Relations obtained in the form of correlation type relations or benchmarking" (Karasar, 2000).

The population of the study consisted of 5,6,7 and 8th grade students attending the public and private secondary schools of the Ministry of National Education in Beşiktaş and Kâğıthane districts of Istanbul province in the 2018-2019 academic year. The scales were applied to a total of 400 students randomly selected from this universe.

The data of the research were collected with KÖSE III, ABTÖ and Personal Data Form. Descriptive statistical methods (number, percentage, average, standard deviation, t test), one-way variance analysis, Bonferroni, Tamhane test,chi square analysis were used during the data evaluation.

Individuals surveyed found that 20.5% perceived their parents as Democratic, 36% as negligent, 25.8% as authoritarian, and 17.8% as permissive. It has been found that the parents of the students perceive their attitudes in a generally negligent manner.

It was determined that the learning style that middle school students mostly preferred was the "changing" style. According to this, 33.3% of students prefer learning style, 24% choose assimilation, 23.3% choose separation and 19.4% choose placement.

It has been found that there is a significant relationship between the perceived maternal attitudes of Secondary School students and their learning styles ( $p < 0.05$ ). Accordingly, children of families with democratic attitudes were mostly identified as parsing and changing their preferred learning styles (31.7%) and changing (30.5%); children of negligent families were identified as changing their preferred learning styles (43.1%) and assimilation (29.2%); children of authoritarian families were identified as parsing and changing their preferred learning styles (26.2%) and

changing their preferred learning styles (27.2%); and children of permissive families were identified as separating their preferred learning styles (26.8%); changing and assimilation (25.4%).

**Keywords:** *Perceived Maternal Attitudes, Learning Styles*





## 1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın temelinde bulunan problem durumunu, problem cümlesini, alt problemleri, araştırmanın önemini, sayıltıları, sınırlıkları kapsamaktadır. Aynı zamanda araştırmada kullanılan terimlere dair kavramsal bilgileri kapsamaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

Aile, yapısal olarak köklü değişiklikler geçirse de tarih boyunca toplumu oluşturan temel birimi olarak kabul görmüştür. Aile, insanın hayatla tanıştığı yerdir. İnsan, annesi, babası ve kardeşleri ile ilişkiler kurarak sosyalleşip toplumsallaşma davranışlarını geliştirir. Ayrıca aile toplumsal düzen içerisinde biraz da olsa iktisadi ilişkileri de içine alan bir birimdir (Akt, Durmuş, 2006).

Bireyin psikolojik ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri aile içi iletişim ve anne babaların davranışlarıdır. Kişinin dengeli, yaşadığı toplumla uyumlu olmasında büyüdüğü aile yapısının etkisi çok büyüktür. Çocuğun doğumuyla birlikte anne, baba ve çocuk üçgeninde kurulacak güvene dayalı ilişki, sonrasında, çocuğun dış dünya ile oluşturacağı bağların temelini meydana getirir. Ailede sağlıklı nesillerin yetişebilmesi için de gerekli olan en temel duyguların başında sevgi ve saygı gelmekle birlikte anne, baba ve çocuk iletişiminin demokratik tutum içinde olması önemlidir (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999).

Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Öğrenmelerin bir kısmı duyu organları aracılığı ile kendiliğinden oluşur. Ancak insanlar yaşamları süresince davranışlarının büyük çoğunluğunu, çevresindekilerin bilinçli çabaları sonucunda öğrenir (Erden & Akman, 2004). Öğrenmenin kalıcı ve anlamlı hale gelebilmesi öğretim kuram, stil, strateji, teknik, taktik ve araçların hepsinin uyumlu şekilde o anki sürecin etkin değerlendirilmesiyle mümkündür. Bir

etkinliğin öğrenilmesi ve öğretilmesi söz konusu olduğunda çoklu durumlar gerekmektedir (Duman, 2004).

Dünya üzerindeki herkes için en temel insan faaliyet öğrenmedir. Her bir ülke devamlı olarak, kendi değerlerine ve kültürel çevresine has, kendi öğrenme tekniklerini keşfetmek ve geliştirmek için çalışmaktadır (Yoshitaka & Yamazaki, 2005).

Öğrenmenin tüm bireyler açısından aynı şekilde işlediği söylenemez. Öğrenmeyi etkileyen fiziki yapılar, her bir birey için farklılaşan süreçlerin gerçekleşmesine sebep olur. Öğrenme stilleri değişmeyen kişilik özellikleri değildir. Bunlar kalıcı durumlar olarak düşünülebilir ve genetik faktörlerden de çevre etkisinden de bağımsızdır. Kişi ve çevresinin etkileşimi sonucu bu kalıcı kişilik örüntüleri meydana gelir. Bireyin, karar ve seçimlerinin sınırlılıklarını, karşılaştığı her durumdaki olasılıkları işleme biçimi göstermektedir. (Demirel, 2004).

Öğrenme stillerinin, bireylerin nasıl öğrendikleri konusundaki kişisel tercihleri olduğu düşüncesi benimsenir. Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri sıklıkla birbirine karıştırılmaktadır. Öğrenme stratejileri için kişinin, problem çözerken kullandığı, kendine has yöntem ve tekniklerdir denilebilir. Öğrenme stratejileri, öğrenme stillerinden farklı olarak öğrenilebilir, birbirinden değişik öğrenme ortamlarında bilinçli şekilde devreye sokulur. Öğrenme sürecinin parçası durumundadır.

Bireylerin doğuştan itibaren yaptıkları tercihler ise öğrenme stilleridir. Kimisi bilgiyi duyarak almayı tercih ederken (işitsel öğrenenler), diğeri (görsel öğrenenler) tercihini okumaktan yana kullanabilir (Wintergerst, Capua & Itzen, 2001).

Öğrenme stili söz konusu olduğunda devreye bireyin öğrenmeye yönelik eğilim ve tercihleri girer; bireyin öğrenmeyi algılama şekli, çevresiyle etkileşiminin nasıl olduğu ve çevresindeki öğelere tepki veriş şekli gibi (Özden, 1998).

Öğretmenin, öğrencilerinin gelişiminin yanı sıra, onların nasıl öğrendiğini de kavraması etkili öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar. Öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bildiğinde, öğrenme kavramlarına bağlı geliştirilen öğretim

modellerini, ilke, yöntem ve tekniklerini daha kolay kavrayıp uygulayabilir (Erden & Akman, 2004).

Yapılan araştırmalar bize gösteriyor ki herkes öğrenebilir. Önemli olan nasıl öğrendiğini keşfetmektir ki bu da kişinin öğrenme stilidir. Öğrenme stilinin iyisi veya kötüsü gibi bir seçenek söz konusu değildir. Bireyler kendilerine en uygun stili fark ederek uygulayabilirler.

## **1.2 Problem Cümlesi**

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile çocukların öğrenme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?

## **1.3 Alt Problemler**

- Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla algıladıkları anne baba tutumları hangisidir?
- Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları;
  - Anne ve babanın eğitim durumuna
  - Anne ve babanın yaş aralığına
  - Anne ve babanın çalışıp çalışmamasına
  - Anne ve babanın sahip olduğu çocuk sayısına
  - Çocuğun okuduğu okul türüne
  - Çocuğun doğum sırasına
  - Çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stili hangisidir?
- Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stili;
  - Öğrencinin cinsiyetine
  - Öğrencinin okuduğu okul türüne
  - Öğrencinin devam ettiği sınıfa
  - Öğrencinin kardeş sayısına
  - Öğrencinin doğum sırasına

- Öğrencinin annesinin ve babasının sosyo-demografik değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları ilçeye göre algıladıkları anne baba tutumları ve öğrenme stili profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma anne-baba tutumları ile ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyet, yaşadıkları yer, okul türü, sınıf düzeyleri, kardeş sayıları, anne ve babasının eğitim seviyesi, anne ve babasının çalışıp çalışmaması açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir değişiklik gösterip göstermediğini, öğrencilerin öğrenme stilleri ve anne-baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

#### **1.5 Araştırmanın Önemi**

Yapılan literatür çalışmaları neticesinde öğrenme stilleri ile anne baba tutumları ve bunlara bağlı çeşitli konuların ayrı ayrı çalışıldığı görülmüştür. Ancak bu iki konu birleştirilerek çalışılmamıştır. Günümüze baktığımızda nerdeyse her alanda eğitim verilirken anne baba olmak konusunda eğitim veren bir kurum yoktur. Oysa çocuklar ilk altı yılda gelişimlerinin çoğunu tamamlarlar ve anne babanın hata yapma lüksü yoktur. Aksine günümüzde donanımlı, kültürlü, iyi bir dünya insanı yetiştirmek isteniyorsa, temel eğitimi veren anne ve babaların, ne kadar önemli bir görevi yürüttükleri konusunda bilinçlendirilip eğitilmesi gerekmektedir.

Teknoloji hızla gelişip değişmektedir. Öğrenirken etrafta bu kadar uyaran varken anne babaların çocuklarının öğrenme şekilleri üzerindeki etkilerini bilerek, zayıf ve kuvvetli yanlarını tanıyarak gereken desteği göstermeleri konusunda farkındalık oluşturmak hedeflenmektedir. Bu bilinçle yetişen çocukların da hem akademik, hem hayat başarısı yönünden olumlu bir fark yaratacakları ve bu çalışmanın da bu durumun gerçekleşmesine olumlu bir katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

## **1.6 Sayıtlar**

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarını dürüstçe cevapladıkları varsayılmaktadır.

## **1.7 Sınırlılıklar**

Araştırma İstanbul İli Beşiktaş ve Kâğıthane İlçesi'ndeki MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokul öğrencileri ile,

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,

Araştırmada elde edilen bulgular Öğrenme Stilleri Ölçeği ve ABTÖ'nün kapsamı ile,

Öğrencilerin demografik bilgileri, araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen verilerle,

Elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

## **1.8 Tanımlar**

Öğrenme: Kalıcı izli davranış değişikliği ( Ertürk,1979)

Öğrenme Biçimi: Her bir bireye göre değişiklik sergileyen, bireyin yeni ve güç bir bilgi üzerinde konsantre olmasıyla başlayan, bilgiyi alıp zihne yerleştirebilme süreciyle devam eden bir yol ( Dunn, 1993).

Öğrenme Stilleri: Bireylerin bilgiyi alarak tutma ve işleme esnasındaki tipik güçlülükler ve tercihler ( Felder ve Silverman, 1988)

Tutum: Tutulan yol, tavır. (TDK Sözlüğü, 2014)

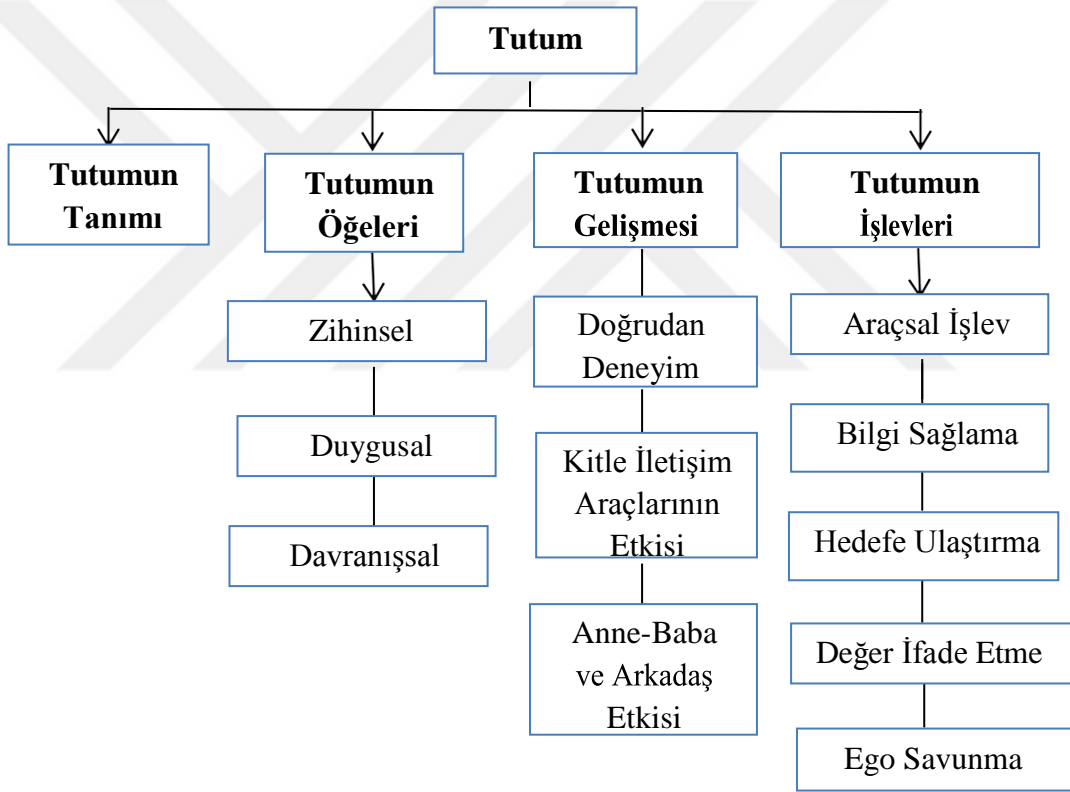
Anne baba tutumu: Ebeveynlerin, çocukların hem psikolojik, hem sosyal hem de kişilik gelişimlerine etki edecek her türlü olumlu ya da olumsuz sergiledikleri tepkilerdir ( Yavuzer, 1998).



## 2. İLGİLİ ALANIN YAZINI

### 2.1 Tutum

Bu çalışmanın, ana-baba tutumları ve bu tutumlarının çocukların öğrenme stillerine etkisini de kapsamı sebebiyle tutumun açıklanması gerekli görülmüştür. Bu nedenle aşağıda görüldüğü gibi tutumla ilgili kavram haritası oluşturularak alt başlıklarıyla birlikte tutum açıklanmıştır.



Şekil 2.1: Tutum ve Tutumun Alt Boyutları

#### 2.1.1 Tutumun tanımı

Son zamanlarda karşımıza sıklıkla çıkan kavramlardan birisi de tutumdur. Özellikle de sosyal psikolojide oldukça geniş bir yer tutar. Tutumun farklı farklı tanımları yapılmıştır.

Thurstone (1931) tutumu; psikolojik bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz olarak geliştirilen duygulanım şeklinde tanımlamıştır. Bu durumu herhangi bir

nesneden hoşlanıp hoşlanmamaya sahip duygulanım merkezli bir bileşenli modelle açıklamaya çalışmıştır.

Allport (1935) tutumun; kişinin etkileşimde olduğu her şeye verdiği tepkileri etkileyip yönlendirerek, yaşayarak kazandığı deneyimleri düzenleyip davranışa dönüştürmek üzere hazırlanan zihinsel-sinirsel bir vaziyet olduğunu söylemiştir. Allport'un yaptığı tutum tanımının iki bileşenlerinden olan zihinsel ve davranışsal öğeler bizlere iyi ve kötüyü hatta nelerin istenip istenmediğinin bir iç kuvvet olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu çalışmada tutumun görünmezliği, fiziksel incelenmezliği, dokunulmazlığı ve de varsayımsal yapısı konularında açıklamalarda bulunulmuştur (Akt. Hogg ve Vaughan, 2007).

Daha sonraki dönemlerde yani 1960'larda karşımıza Rosenberg ve Howland üç bileşenli görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bileşenler ise tutumun duygu, düşünce ve davranış olarak ele alınmasını sağlamıştır. Sonuçta Smith (1968) de tutumu; kişiye yüklenen ve onun bir psikolojik nesneye dair düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim biçiminde tanımlamıştır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2012).

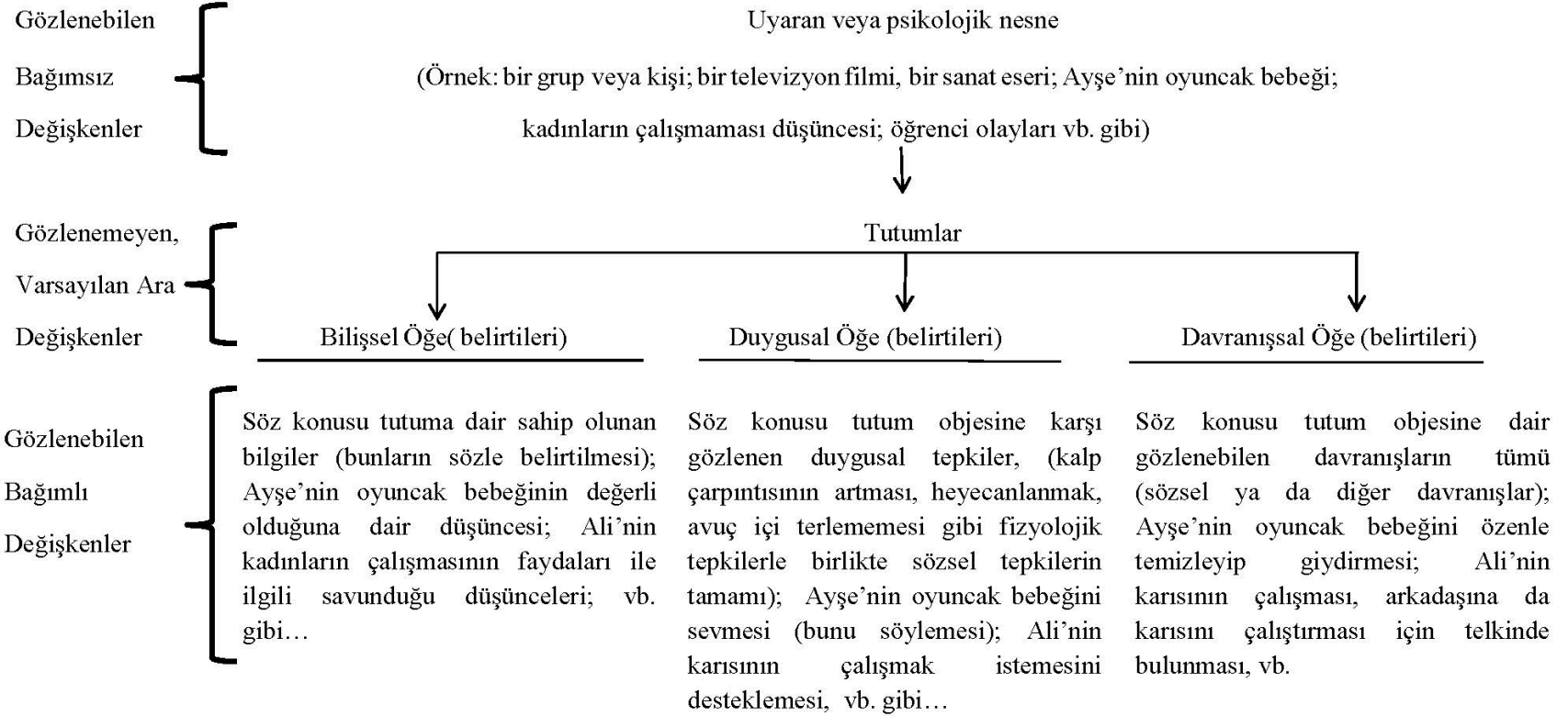
### **2.1.2 Tutumun öğeleri**

Duygu, düşünce ve davranış üçlüsünden oluşan tutum; zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak üç grupta incelenebilir. Bir öğrencinin herhangi bir durumla ilgili kuralları bilmesi zihinsel öge, kuralları uygularken hissettikleri duygusal öge, bu kuralları uygulamaya istekli olması ve ona göre davranış sergilemesi ise davranışsal ögeye örnektir.

Bu öğeler arasında iç uyum, örgütlenme ve ahenk olmazsa tutumlar oluşamaz (İnceoğlu, 2011).

Aşağıda bulunan çizelge, tutumun öğelerini göstererek örneklendirmiştir:





**Şekil 2.2:** Tutum Objesi- Tutum Öğeleri (Rosenberg ve Howland 1960 Akt. Kağıtçıbaşı, 2012)

Zihinsel (Bilişsel) Öge: Bireylerin yaşadığı olaylarla kazandığı deneyimler, tutumların zihinsel öğelerini oluşturur. Doğrudan ya da dolaylı olarak yaşananlar, kişi ve olaylarla ilgili bilgi birikimi sağlar. Varlığı bile bilinmeyen, yaşanılmamış bir durumla ilgili tutum oluşması beklenemez (İnceoğlu, 2011).

Bilişsel öğede yapılmak istenen değişikliği başarmak duygusal öğedekine göre daha kolaydır (Taylor, 2007). Bilgi değişikliğinin olması durumunda tutumun da değiştiği literatürde yer almaktadır. Örneğin çocuğunun kendisine karşı hep dürüst olduğuna inanan ebeveynler, çocuğunun birçok yalanını fark ederse daha önceki bilgisi değişime uğrar ve çocuğuna karşı tutumunda farklılıklar oluşmaya başlar.

Duygusal Öge: Tecrübeler sınıflandırılırken, yapılan sınıflandırmanın pozitif, negatif olaylar ve istenen, istenmeyen gayelerle ilişkilendirilmesi durumu ortaya çıkar. Bu ise tutumun duygusal ögesinin göstergesidir. Bireyin değerler sistemiyle doğrudan ilişkili olan duygusal ögenin somutlaşması davranışsal ögeyi doğurur. Yani duygusal öge ile davranışsal öge arasında oldukça yakın bir ilişki vardır. Zihinsel öge ile ise diğerlerindeki gibi doğrudan ilişkili değildir. Bu ilişki doğru orantılı veya ters orantılı şeklinde olabilir.

Aile ortamında kazanılan duygusal öge bu yönüyle tutumlar bakımından ayrı bir tesire sahip olmuştur. Tutumun oluşurken duygusal öge gerektiği kadar baskın olamazsa bu süreç daha karmaşık bir hal almaktadır ( İnceoğlu, 2011).

Davranışsal Öge: Uzmanlara göre tutumlar gözle görülemez. Ancak bireylerin davranışları, sözleri ve ya bazı hareketleri sayesinde fark edilebilir (Morgan, 2011; Kağıtçıbaşı, 2012; İnceoğlu, 2011).

Davranışsal öge, duygusal ve kuralsal (normatif) davranış olarak iki bölümde incelenebilir. Hoşlanılan ya da hoşlanılmayan bir durumun tutumla ilişkisi neticesinde duygusal davranış meydana gelir.

Doğru davranışın tespit edilmesi için inançlara dayanan davranışlar normatif davranışlardır. Yani akıl ve mantık temelli olan öngörüler ve hükümler tutumun esas kaynağını meydana getirir (İnceoğlu, 2011).

## **2.2 Tutumların Gelişmesi**

Tutum doğumla birlikte getirilmez, aksine sonradan kazanılır, değişip gelişirler (Kağıtçıbaşı, 2012; Morgan, 2011). Morgan (2011) tutumlar oluşurken bu oluşumu etkileyen etkenleri aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

- Anne-babalar
- Akranlar
- Kitle iletişim araçları
- Eğitim
- Politik görüşler ve dini inançlar

Kağıtçıbaşı (2012) “Doğrudan deneyimleme, Pekiştirme, Taklit etme, Sosyal öğrenme” aracılığı ile tutumların öğrenildiğini söylemiştir.

### **2.2.1 Doğrudan deneyim**

Bir konu veya obje ile ilgili kişisel deneyim kazanmak, o konu ve nesne hakkında tutum geliştirebilmek için en açık yoldur. Örneğin bir öğrenci öğretmenini beğenirse o öğretmenin dersi ile ilgili olumlu bir tutum geliştirirken, beğenmezse dersle ilgili olumsuz bir tutum geliştirebilir.

### **2.2.2 Kitle iletişim araçlarının etkisi**

Tutumlar kazanılırken de, geliştirilip değiştirilirken de TV ve internet gibi bilişim araçlarının etkisinde fazlasıyla kalmaktadır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) çalışmalarında televizyonun, çocuklarda neden olabileceği konuları şu şekilde sıralamışlardır:

- duyarsızlaşma,
- şiddet eğilimi,
- saldırgan davranışlar,
- konsantre eksikliği,
- sağlıksız beslenme,
- gerçek dışı düşüncelere sahip olma,

- bilinçsiz tüketicilik,
- yanlış kişilerle özdeşleşme,
- okuma-yazma becerileri ve hayal gücü zayıflığı

### **2.2.3 Ana- baba ve arkadaşların etkisi**

Çocukların farklı durumlara dair tutum edinmelerindeki en önemli rol anne ve babalarınındır. Örneğin çocukların ve anne babalarının politik tutumları ve çeşitli bağımlılıkları birbirleriyle benzerlik göstermektedir. (Morgan, 2011; Kağıtçıbaşı, 2012). Bu noktada anne- babasının öğrenme konusundaki tutumu ve yönlendirmesi özellikle ilkokul ve ortaokul çocuğunun tutumunu etkileyecek, farklı tutumdaki ailelerin çocuklarının öğrenme stilleri de farklılık gösterecektir.

Çocuğun arkadaşları da tutumlarını oldukça büyük oranda etkilemektedir. Kıyafet seçimi, müzik tercihi, konuşma tarzı vb. tutumlar kazanılırken arkadaş çevresinden etkilenilmektedir. *Sosyal Öğrenme Kuramı* 'na göre, tutumların nasıl kazanıldığı açıklanırken, başkalarının davranışlarını benimseyerek bu davranışları kendi tutumumuz haline getirebiliriz denilmiştir. Çocuklar sahip oldukları tutumları, evde ailelerini, dışarıda arkadaşlarını ya da içerisinde buldukları grupları taklit ederek edinmektedirler.

### **2.3 Tutumların İşlevi**

Tutumlar hakkında araştırma yapan bilim insanlarının dikkat çektiği konulardan birisi de tutumların işlevleridir. Smith, Bruner ve White (1956) bireylerin tutumlarının işlevleri üzerinde durmuşlardır. Katz (1960) ayrı türde olan tutumlardan her biri; “bilgiyi sağlama, hedefe ulaştırma, değer ifade etme, ego-benlik savunma işlevi” gibi değişik işlevleri gerçekleştirmekle görevli olduğu görüşünü ortaya atmıştır (Akt. Hogg ve Vaughan, 2007). Aşağıda tutumların bu işlevleri açıklanmıştır.

#### **2.3.1 Araçsal işlev**

Yaşanılan toplumsal şartların gereği olarak bazı tutumların işaret ettiği anlamdansa o tutumun sağladığı yararlar öncelik kazanır. Temelinde en az ceza

ve en fazla ödül isteği bulunan araçsal işlev sınıfındaki tutumların daha kolay değiştiği söylenebilir. ( İnceoğlu, 2011).

### **2.3.2 Bilgi sağlama işlevi**

Bireyler zaman zaman tutumlarını kendi yaşantıları yoluyla değil başkalarının yaşantılarından yola çıkarak öğrenirler ve o tutum objesi ile ilgili özet bilgi edinirler. Bireyin tutumu, kendisine, tutumun objesi hakkında bilgi vermektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Birey, bir konuda bilgi sahibi değil ise çeşitli kanallarla konuyla ilgili hem pozitif hem negatif yönde tutumlar geliştirebilir. Bu tutumların oluşmasında sadece bilgi yeterli değildir, bilgi bu tutumlarda belirleyici olamaz ancak daha önceki tutumlar üzerinde değişiklikler oluşmasının sebep olabilir. (İnceoğlu, 2011). Örneğin olumsuz eleştiriler sebebiyle olumsuz tutum geliştirdiğimiz bir şehirde yaşamak zorunda kaldıktan sonra, o şehirle ilgili olumsuz tutumlarımız yerini zamanla olumlu tutumlarla değiştirebilir.

### **2.3.3 Hedefe ulaştırma işlevi**

Tutumların bazılarının sağladığı yarar kişi için en önemli noktadır. Birey bu tür tutumlar sayesinde belirli bir uyum içinde kalabilir. Amacına ulaşmak için birey, kendisine faydalı olduğunu düşündüğü tutumları davranış olarak benimser ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde kullanır. Böylece daha üst seviyedeki amaca ulaşmak için merdiven görevi görür. Araçsal nitelikteki tutumlar, ihtiyaç karşılamaya yönelikse eğer değişime daha açıktır.

### **2.3.4 Değer ifade etme işlevi**

Kişilerin kendi kendilerini serbestçe tanıması için olanak sağlar. Birey kendi değerleriyle uyumlu tutumlar ortaya koyma eğilimindedir. Böylece kişiliğini ortaya serer ve toplumda kabul görmesiyle kazanacağı manevi ödülü önemser ( İnceoğlu, 2011). Toplumun eğitim düzeyi için bu işlev oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bilgi birikiminden yoksun bireylerin oluşturduğu gelenekselci toplumlarda yeni bir davranış biçim ve tutumlarının kabulü çok zordur.

### **2.3.5 Ego savunma işlevi**

Bu işlev Freud'un bilinçaltı kuramına dayanmaktadır. Bireyin geliştirdiği tutumlarla kendi öz benliğini sarsabilecek duygulardan arınıp, öz benliğini koruyucu tutumlar geliştirmesine olanak sağlar ( İnceoğlu, 2011).

Bireyin bulunduğu ve yaşadığı toplumda kabul görmesi için onların değer verdiği ve kabul ettiği tutumları benimsemesi gerekir. Böylece kişi sosyal çevresi ile olan ilişkilerini sağlama almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012).



### 3. AİLE

Aile, farklı cinsteki iki insanın bir araya gelip oluşturduğu, hem tarihteki en eski kurum hem de toplumdaki en küçük birimdir (Şentürk, 2006).

Aile aynı zamanda kültürel bir kurumdur (Türkaslan, 2007). Toplumsal hayatın başlıca öğelerinden biri sayılan aile; ana, baba, çocuk ve sonraki adımda kan bağı olan bireylerden oluşan hem ekonomik hem sosyal bir topluluktur (Şentürk, 2006).

Aile sosyal yapının en küçük halidir. Tarihe bakıldığında aile yapısının oldukça köklü değişikliklere uğramasına rağmen varlığını devam ettiren bir yapı olduğu görülmektedir. Aile içinde bireyler;

- Topluma hazırlanma ve kazandırılma
- Cinsel kimliğin düzenlenmesi
- Aile bireyleri arasındaki içten, güven telkin eden ilişkilerin kurulması
- İçinde yaşanılan toplumsal yapıya ve kültüre uygun iktisadi faaliyet süreçlerini yaşarlar. (Akt. Durmuş, 2006).

Aile, bireylerin nikâhla birbirine bağlanmasıyla başlayıp, zamanla çocuk ve hatta torunlarla genişleyen ve akrabalık ilişkilerini de kapsayan bir kavramdır.

#### 3.1 Aile Sistemi

Ludlow ve Howard yaptıkları çalışmalar neticesinde, birçok teorinin, aile yapısının gelişimi ve etkileşimi hakkında bilgiler verdiklerini görmüşlerdir. Aile sistemi teorilerinin prensipleri şöyle sıralanabilir (Akt. Nazlı, 2007):

- Sistem bir bütündür. Sistemin öğeleri birbirine bağımlı olmalıdır.
- Sistem içi etkileşim döngüseldir.
- Uyum içindeki sistemin yapısında değişimle birlikte değerlendirme de bulunur.

Kompleks sistemleri; birbiriyle etkileşimde olan, sınırları kesin belirlenmiş, belirli kuralları ve iletişim kalıplarına sahip alt sistemler meydana getirir.

Bireylerin, farklı roller üstlenmesi neticesinde birbirinden değişik aile sistemleri meydana gelmektedir. Her bir birey, bulunduğu aile sistemi içerisinde kendine has kişilik özellikleri ve davranış şekilleri meydana getirmektedir. Geliştirilen bu davranış şekillerinden bazıları kişiyi uyuma taşırken, bazıları ise uyumsuzluğa sebep olabilir.

Kalıplaşmış kişilik yapısına sahip olan bireylere bakıldığında, aile içerisindeki ilişkilerin katı ve kesin rollerle sınırlandırıldıkları görülmektedir. Oysa aile içi iletişimin esnek olduğu durumlarda, bireylerin hoşgörülü ve iç dünyalarında daha mutlu oldukları tespit edilmiştir.

### **3.2 Anne-Baba Tutumları**

Aile içi ilişkilerle birlikte ana baba tutumları, çocukların psiko-sosyal gelişimlerini ve toplumda sağlıklı bir insan olarak bulunmalarını sağlayan en önemli unsurlarından biridir. Bireyin, büyüüp yetiştiği aile ortamı ile sahip olduğu kişilik özellikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Ebeveynler, doğumundan itibaren çocuklarıyla güvene dayalı bir ilişki kurdukları takdirde çocuğun, ileriki dönemlerde de dış dünya ile oluşturacağı bağların temelini sağlıklı olması için zemin hazırlamış olmaktadır. Temelini sevgi, saygı ve güvenin oluşturduğu demokratik anlayışta olan ebeveynlerin, çocuklarıyla ilişkisi, çocuk ve ergenler için her anlamda en uygun aile ortamıdır (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005).

Çocuk eğer;

- Açıkça ya da imalı şekilde azarlanarak eleştiriliyor,
- Katı kurallara uyduğu zaman onaylanıyor,
- Beklentileri gerçekleştirdiğinde sevgi bulabiliyor,
- Büyüklerinin tutarsız tavırlarıyla sık karşılaşılıyor,
- Yetenekleri küçük görülüyor,
- Gelişimi ile ilgili konularda teşvik edilmiyor,
- Her zaman başarısının artması bekleniyor,



- Aşırı korunup bağımlı olmaya zorlanıyor,
- İtiraz etme ve başkaldırının kesinlikle önlenmediği bir ortamda yetiştiriliyor ise çocuğun kendini gerçekleştirmek için gidebileceği yol kapanmıştır (Geçtan, 1992).

Gerek toplumsal gerekse iktisadi ve kültürel açıdan gerçekleşen hızlı değişiklikler, şüphesiz toplumun temel taşını oluşturan, milli kültürün kısmen aktarımının gerçekleştiği aile kurumuyla beraber aynı zamanda anne baba tutumları ve ulusal çocuk yetiştirme yöntemleri üzerinde de belirleyici olmuştur ve olacaktır da (Ekşi, 1990).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tavır ve tutumlarını belirleyen en önemli unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- Doğumdan önce bile, anne ve babanın düşüncesinde istedikleri çocuğa dair, hayali bir çocuk imgesi gelişir. Çocuk doğduğunda, anne ve babanın beklentilerini karşılamıyorsa sükûtu hayale uğranıp anne ve babada çocuğu reddetme tutumu gelişebilir.
- Toplumsal değerler ve beklentiler, anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

Çocuklarını nasıl yetiştirecekleri konusunda karasız, güvensiz ve yetersiz olduğu kanaatinde olan anne babalara kıyasla sahip oldukları rolden hoşlanan ve sorumluluklarını yerine getirdiğine inanan anne ve babaların çocuklarına olan tavırları daha olumlu ve başarılıdır.

- Çocuklarının özelliklerini beğenen anne ve babalar, beğenmeyenlere kıyasla daha hoşgörülü ve anlayışlı tavır sergilerler (Akt. Hamarta, 2007).

### **3.3 Aile Tutumlarının Sınıflandırması**

Anne baba tutumları, son dönemde popülerlik kazanmış bir konu değildir. Oldukça uzun bir geçmişten beri, çocukların daha iyi nasıl yetiştirilebileceği sorusuna cevap aranmaktadır. Avrupa'da, 16.yüzyılda yayınlanmış eserlere bakıldığında görülmektedir ki ebeveynlerin çocuk yetiştirme şekilleri birbirinden farklıdır. 16. yüzyılın ortalarına kadar ebeveynler izin verici bir

tutum gösterirken daha sonra bu tutum yerini daha sınırlandırıcı olmaya bırakmış ve bu durum 17. yüzyıl ortalarına kadar sürmüştür. 18. yüzyılda ise, bilhassa İngiliz ailelerinde yeniden izin verici tutuma doğru yönelme başlamış ancak 19. yüzyılda tekrar sert disiplin uygulamaları baş göstermiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte ise uzmanlar, ailelere, çocuklarına daha fazla özgürlük tanımaları konusunda telkinlerde bulunmaya başlamışlardır. Yani farklı farklı anne baba tutumları, değişik dönemlerde popüler olarak günümüze kadar gelmiştir.

20. yüzyıla gelindiğinde dönemin etkin isimlerinden Locke (2004), yeterince ısrarcı olduğunda isteklerine ulaşabileceğini düşünen çocukların baskı altına alınmalarının gerekliliğini savunmuş, çocuklara hoşgörülü yaklaşmanın, onları disipline edememeye sebebiyet vereceğini ileri sürmüştür. Çocuklara, kendi kararlarını verebilecekleri doğru zaman gelinceye kadar sert davranılmalı, sonrasında ise yavaş yavaş esneyip yumuşak olunmalıdır ki aradaki sevgi artabilsin görüşünü savunmuştur.

Birçok araştırmacı, kişiliğe gelişim açısından baktığında, çocukluğun ilk yıllarında kişiliğin şekillendiğini savunmuştur.

Freud ve Adler, bireyin yaşamının ilk yıllarında edindiği deneyimlerle kişiliğinin oluşmaya başladığını savunmuştur.

Adler, iki tür tutumun çocuğun kişilik problemi yaşamasına sebep olacağını savunmuştur. Bunlar aşırı korumacı ve ilgisiz tutumdur. Ebeveynler, aşırı korumacı tutum sergilerse çocuklarda aşağılık duygusunun artacağını, ilgisiz tutum sergilerse çocukların soğuk ve şüpheli olacaklarını belirtmiştir ( Burger, 2006).

Erikson ise, güven duygusuna ve buna bağlı olarak anne- çocuk ilişkisine dikkat çekmiştir. Zira çocuktaki güven duygusu anne ilgisi ve sevgisi ile başlamaktadır demiştir. Kendini güvende hisseden çocuk mutlu ve aynı zamanda iyimserdir ( Özyurt ve Girgin,2000). Erikson da Adler gibi aşırı korumacı anne baba tutumunu çocuğun kişilik gelişimi açısından zararlı bulmuştur.

Horney, ebeveynlerin tutarsız davranışlarının ve ailede sevgi, saygı eksikliğinin olduğu ortamların çocuklarda davranış bozukluğuna yol açtığını, bazen

saldırganlığa bazen ise toplumdan kendilerini soyutlayıp iletişim kurmamaya neden olduğunu belirtmiştir ( Burger, 2006).

Ebeveynlerin tavır ve davranışları, sahip oldukları kişilik özellikleri ailenin tümü üzerinde etkilidir. Çocuk yetiştirilirken ki benimsenen yaklaşımlar çocuk üzerinde olumlu veya olumsuz etki bırakır, kişiliğinin şekillenmesinde önemli rol oynar.

Uzmanlar genel olarak anne- baba tutumlarını altı başlıkta toplamıştır.

- Aşırı otoriter ve baskıcı tutum,
- Çocuk odaklı tutum(aşırı hoşgörölü tutum)
- Dengesiz ve tutarsız tutum,
- Aşırı koruyucu ve kollayıcı tutum,
- Demokratik tutum (Güven verici, destekleyici ve hoşgörölü tutum),
- İlgisiz ve kayıtsız tutum

### **3.3.1 Aşırı otoriter ve baskıcı tutum**

Aşırı otoriter ve baskıcı bir tutuma sahip ailede yetişen çocuklar, sevgiye ve onaya ancak ana-babalarına tartışmasız bir bağlılık sergilediklerinde sahip olabilirler. Bu çocuklar anne babalarının sevgisini ve takdirini kazanmak için çaresiz değildirler. Ancak bunun karşılığında ödemek zorunda kaldıkları bedel kendi kişilik haklarından ve öz şahsiyetlerinden vazgeçmek zorunluluğudur. Yetişkinliklerindeyse, sevilme ve kollanma ihtiyaçları karşılanmasın diye insanlarla her tür çatışmadan kaçınıp, kendi isteklerinden vazgeçip çevrelerindeki insanları memnun etmeye uğraşırlar. Maslow'un deyişiyile "Eğer özü sürdürebilmek için tek yol diğer insanları yitirmek olursa, çocuk kendi özünden vazgeçmeyi seçer "(Geçtan, 1992).

Otoriter aile çocukları aşırı isyankâr, aşırı ezilmiş ya da silik bir kişilik yapısıyla karşımıza çıkabilirler. Bu çocuklar, kibar ve naziktir; ancak çabuk tesir altında kalabilen bir kişilikte olabildikleri gibi isyankâr, saldırgan, kendinden zayıfları ezmeye çalışan biri de olabilir (Ceyhan, 2008).

Yapılan araştırma sonuçlarında, alt-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde çocuklarına karşı tavizsiz bir katılık ve otorite sergilendiği görülürken eğitim

seviyesi yüksek ve orta-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerde çocuklarına karşı daha esnek ve eşit davranış sergiledikleri saptanmıştır (Şimşek, 2006). Ayrıca ataerkil yapıdaki ailelerde de bu tür tutumun görülme olasılığı oldukça fazladır (Tuzcuoğlu, 2007).

Aşırı otoriter ve baskıcı tutuma maruz kalan çocukların, özgür düşünme ve kendini ifade edebilme becerileri engellenmiş olur. Kuralları sorgulamadan, onlara uymak zorunda bırakılmak, çocuğun kendisine olan saygısını azalttığı gibi içine kapanmasına da sebep olur (Ekşi,1990). Ayrıca çocukta özgüven problemlerine, kararsızlığa, kendini suçlamaya yol açabilir.

### **3.3.2 Çocuk merkezli tutum ( Aşırı hoşgörülü tutum)**

Orta yaşı geçtikten sonra evlenerek çocuk sahibi olmuş ya da ebeveynlerin kendi anne babalarıyla yaşadıkları ve genelde tek çocuklu ailelerde çocuk merkezli tutuma rastlanmaktadır (Ceyhan, 2008).

Evde sürekli ilginin merkezinde olmaya alışmış çocuk, yaşlıları ile beraberken ilgi doğrudan kendi üzerinde toplanmazsa kaygı duyarak grupta pasifize olmaktadır. Ailede en küçük başarılarında bile övülerek ön plana çıkartılan çocuk aynı hayranlığı yaşlılarından görmezse yetersizlik duygusu yaşarken, ilgi isteği de duyacaktır. Grupta ilgi görmedikçe mızımızlaşıp nihayetinde diğerlerince dışlanan kişi pozisyonunda olacaktır. Dolayısıyla çocuklarının sosyal uyum becerilerine sahip olmasını isteyen ailelerin, çocuklarına dozunda sevgi ve hayranlık göstermeleri gerekmektedir.

Yörükoğlu (1978) aşırı hoşgörülü ailelerin çocuklarına sınırsız haklar tanıdığını vurgulamaktadır. Böyle çocuklar evde istedikleri şekilde hareket ederler. Bu anne babalar hoşgörülle boş vermişliği birbirine karıştırmış olmaları sebebiyle otoriter davranmak isteseler bile kararsız kalmaları neticesinde çocuğu etkileyemedikleri gibi yaptıkları uyarılar çocuk açısından dikkate değer bile görülmez.

Bu şekilde davranılarak yetiştirilen çocuk, başkalarına aşırı bağımlı, güvensiz, duygusal anlamda hassas bir birey olabilir. Ömür boyu devam edebilecek bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğun olumsuz etkilenmesine sebep olur. Bunun sonucunda da çocuk kendi kendisine yetemez, kendisini ifade edemez (Yörükoğlu, 1978).

Aşırı koruyucu davranmanın diğeri bir sonucu ise aşırı hoşgörü ve şımartma şeklinde ortaya çıkabilir. Bu durumda çocuk anne- babasını kendi isteklerine göre kontrol edip yönlendirmeye başlar. Bu çocuklar şımarıktır ve bencil olurlar. Başkalarının hakları söz konusu olduğunda hoşgörüszdürler. Sonsuz istekleriyle ise çevrelerinde bıkkınlık yaratırlar. Aşırı hoşgörüsz tutumla yetiştirilen çocuklar özellikle 6–12 yaş aralığında topluma karşı gelme ve saldırgan davranışlarda bulunma eğilimindedirler. Anne-babalarına yaptıkları gibi diğeri insanlara da sömürücü yaklaşırlar (Özdoğan, 2004).

Aşırı hoşgörü ve çocuğın üzerine fazla eğilme çocuğın bencil olmasına sebep olur. Çocuk her daim dikkat çekmek ister. İlginin merkezinde olup kendisine hizmet edilmesini bekler. Gerek evde ve gerekse toplumsal yaşamda bu tür çocuklar oldukça zayıf bir sosyal uyum sergilerler (Yavuzer, 1997).

Kaliforniya'daki devlet lisesinde eğitim gören öğrencilerden 140 'ı ile yapılan çalışmada ailesi çocuk merkezli olanların günlük yaşamlarını düzenlerken kontrolü sağlamakta diğeri kadar başarılı olamadıkları görülmüştür. Başka bir deyişle bu ergenlerin okul başarılarının ve sorumluklarını yerine getirmenin daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir (Pérusse, 2009).

### **3.3.3 Dengesiz ve tutarsız tutum**

Bu tutuma sahip ebeveynler, aşırı hoşgörü ve katı ceza verme arasında gel gitler yaşamaktadırlar. Disiplinin vakti, zamanı ve şekli belli değildir. Çocuk davranışlarından hangisinin kabul edilebilir hangisinin kabul edilemez olduğunu öngöremez. Nasıl davranacağına karar verirken anne babanın ruh hali belirleyicidir ve bunlara göre davranış kalıpları şekillendirmeye çalışmaktadır. Yani ne yaparsam, ne söylersem ceza almam şeklinde düşünür (Gazeloğlu, 2000).

Bu gruptaki anne babalar çocuk yetiştirmeye dair belli görüşlere ve kurallara sahip değildir. Çocuğa karşı yersiz hoşgörüsz veya aşırı otoriter davranabilirler. Nasıl bir tutum takınacaklarını öngörmek olanaksızdır. Anne ve babaların birbirlerinden farklı disiplin algılarına ve uygulamalarına sahip olmaları sebebiyle ortaya çıkan anlaşmazlık tutarsız tutuma sebep olabilmektedir. Bu anne babalar çocuk söz konusu olduğunda birbirlerinden farklı fikirdedirler. Bu

durum çocuğun davranışlarını yönlendiremeyip dengesiz davranmasına sebep olabilir. (Akt. Dursun, 2010).

Disiplin kavramı ile otoriter tutum genellikle anne babalar tarafından karıştırılmaktadırlar. Disiplin, katı kurallar ya da kuralsızlık karşısında kuralların net bir şekilde belirlendiği ortamı anlatır. Böyle ortamlarda çocuk her bir davranışının sonuçlarını ve en önemlisi kuralların sebeplerini bilir ve kuralların gerekliliğini anlar. Ortamda belirsizlik yoktur. Belirsizliğin olmayışı çocuğun ebeveynlerine olan güven duygusunun artmasını sağlar.

### **3.3.4 Aşırı koruyucu ve kollayıcı tutum**

Bu tutumu sergileyen ailelerin belirgin özelliklerini Ceyhan (2008) şu şekilde sıralamıştır:

- Çocuğa aşırı ilgi göstermek
- Kendilerini çocukla ilgili her şeyi yapmak zorunda hissetmek
- Çocuğun her şeyi kendilerine sormasını beklemek,
- Her şeyin bilgileri dâhilinde gerçekleşmesini sağlamak.

Çocuğun tehlikeli bir hastalık geçirmesi, kendisinden önceki bebeklerin ölü doğması veya doğumdan sonra ölmesi, anne babanın kendi yetiştirilmelerindeki ilgisiz ya da otoriter tutum, ebeveynlerin aşırı koruyucu ve kollayıcı bir tutum sergilemelerinde etken olabilmektedir (Şendil, 2003).

Çocuk, anne babanın bu tutumu nedeniyle onlara bağımlı duruma gelir. Bu durum ise çocuğun, kendine güveni olmayan, tek başına hiçbir şey yapamayan, çabuk mutsuz olan, huzursuz bir kişilik oluşturmasına sebep olur. Sonuçta bu çocuklar hayatları süresince birisine bağlanma arzusu hissederler (Yavuzer, 2008).

### **3.3.5 Demokratik tutum**

Bu tutuma sahip aileler çocuklarını sadece çocukları olduğu için koşulsuz severler. Çocuklarını sevmeleri için kendilerine itaat etmeleri veya her söylediklerini yapmaları ya da başarılı olmaları gerekmez. En önemlisi bu sevgilerini de çocuklarının hissetmelerini sağlarlar. Çocuklarını bir birey olarak kabul edip onların istek ve tercihlerine saygı duyarlar, alınan kararlarda

fikirlerini dinlerler. Bu ebeveynlerin çocuklarıyla ilişkileri sıcak ilgilidir. Akademik başarı, kendine güven, sosyal gelişim, benlik saygısı gibi kazanımların, demokratik tutuma sahip ailelerde yetişen çocuklarda diğer tutumlarla yetişen çocuklara göre daha üst seviyede olduğu görülmüştür (Şimşek, 2006).

Yılmaz (2007) demokratik tutum sergileyen anne babaların çocuklarının kendine ve çevresine saygılı, uyumlu, sınır bilinci yüksek, yaratıcı, aktif, girişken ve yaratıcı ilişkiler kurabilen, özgüvenli, eleştiriye açık, hoşgörülü, açık fikirli bireyler olarak yetiştiğini söylemiştir.

Bu çocuklar ebeveyn otoritesinden korkmazlar, aksine onlar tarafından sevildiğini hissetmektedirler. Bu çocukların sosyal açıdan da iyi ilişkiler kurabildikleri görülmektedir (Olçay,2008).

Çaresizlik, yetersizlik, kararsızlık, kendine suçlama vb. gibi olumsuz duyguların önüne geçebilen en sağlıklı tutum demokratik tutumdur.

### **3.3.6 İlgisiz ve kayıtsız tutum**

İlgisiz ve kayıtsız tutumda anne babalar çocukla ilgilenmez, kendi içlerinde iletişim neredeyse sıfırdır ve herkes kendi problemlerine gömülmüştür. Ailesinin gereken ilgiyi göstermediği çocuk kendisini dışlanmış ve değersiz görür. Araştırmalar bu tutumla yetişen çocukların saldırgan eğilim taşıdıklarını, yaşlılarıyla sağlıklı ilişki kuramadıklarını ve akranlarına göre akademik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. (Akt. Toksöz, 2010).

İlgisiz ebeveynler hem çocuk yetiştirme söz konusu olduğunda, hem sorumluluklarını yerine getirme ve çocuk için gerekli zamanı planlama konusunda isteksiz hatta aldırmazdırlar. Anne babalık rolünü kabullenememişlerdir ve çocuğun gelişimi hakkında ilgisizdirler. Ayrıca bu anne babalar çalışıyorlarsa çocuklarına ayıracakları zaman ve enerji sınırlıdır. Çocuğun sosyal ve okul yaşamı, çocukla ilgili alınacak kararlar gibi konularda katılımları yok denecek kadar azdır. Çocuğa gerektiğinde rehberlik etmek gerektiğinde onu kontrol etmek gibi davranışlarda başarısızdırlar. Benmerkezcidirler ve kendi ihtiyaç ve ilgileri ön sıradadır. Öyle ki çocuklarına sergiledikleri davranışları ihmalkârlık boyutuna kadar ulaşabilir (Bornstein ve Zlotnik, 2008).

Çocuğun seviyesine inerek oyun oynayamayan ve çocuğuyla az vakit geçiren bu ebeveynler, zaman geçip çocukları büyüdükçe onların kendilerine arkadaş olmasını bekleyebilmektedir. Oysa bu kayıtsız tutumları, çocuklarının kendi dünyalarına çekilmelerine ve ebeveynlerinden uzaklaşmalarına neden olmuştur.

AİLE TUTUMU	Gelişen Çocuk Davranışı ve Kişiliği
Reddeden- Karşı Koyan Aileler	Pasif ve yönetilmeye hazır, saldırgan, uyum güçlükleri, güvensizlik duyguları, sinirli, kırcılıktan hoşlanan, utangaç, inatçı, uyumsuz
Aşırı Koruyan Aileler	İçe dönük, yönetilmeye hazır, güvensiz, saldırgan, kıskanç, uyumu güç, sinirli
Baskıcı Aileler	Bağımlı, utangaç, yönetilmeye hazır, kibar, düzenli, kendine yeterli, sosyal yetersiz, gergin, acımasız, kavgacı, ilgisi olmayan
Pasif ve Kabul Edici Aileler	Saldırgan, dikkatsiz, yönetilmez, bağımsız, kendine güvenli, sosyal ilişki kurucu, karşı koyucu
Dengesiz ve Uyumsuz Aileler	Saldırgan, nörotik, yönetilmez, bağımsız, kendine güvenli, sosyal ilişki kurucu, karşı koyucu
Hatalı Disiplin Uygulayan Aileler	Kötü uyumlu, saldırgan, karşı koyucu, kıskanç, suçla yönelik, nörotik
Uyumlu Aileler	Yönetilebilir, uyumlu
Sakin, Mutlu, Uyumlu Aileler	İşbirliğine yatkın, çok iyi uyumlu, bağımsız
Çocuğu Kabul Eden Aileler	Kabul görür, güvenli
Çocukla Oynayan Aileler	Güvenli, kendine güvenli
Mantıksal ve Bilimsel Yaklaşımlı aileler	Kendine yeterli, sorumlu, işbirliğine yatkın
Tutarlı Aileler	İyi uyum
Çocuğa Sorumluluk Veren Aileler	Uyumlu, kendine yeterli, güvenli

**Şekil 3.1:** Aile tutumu ve çocuğun kişilik gelişimi

**Kaynak:** Aktaş, S. (2011), 9. Sınıfta Anne Baba Tutumları ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

### 3.4 Anne Baba Tutumlarını Etkileyen Faktörler

#### 3.4.1 Anne babanın ruh sağlığı

Yapılan araştırmalara göre çocuklukları mutsuz geçen bireylerin yaşadıkları bu deneyimler, yetişkinlikte, anne baba olduklarında, evliliklerinde oldukça ciddi aile problemlerine, çocuklarını hırpalamalarına, boşanma gibi evliliği sarsan



durumlara sebebiyet verebilmektedir. Uzun dönemli araştırma sonuçlarına bakıldığında çocuklukları kötü geçmiş ana babaların, planlama ve problem çözme becerilerinin gelişmediği, çocuklarının ihtiyaçları ile daha az ilgili olduğu, çabuk öfkelenildiği, ani tepkisel davranışlar sergilediği görülmüştür. Çeşitli ruhsal problemler yaşayan anne babaların çocukları, kendileri anne baba olduklarında benzeri problemler yaşamış ve depresif, endişeli ve huzursuz anne babalar olmuşlardır. İçinde yaşanan aile ve sosyal çevre ebeveynlerin davranışlarını mutlaka etkiler (Ekşi, 1990). Dolayısıyla sağlıklı nesillerin oluşması için anne babaların da sağlıklı aile ortamlarında yetişmesi, sağlıklı aile ortamında yetişmemiş ebeveynlerin ise psikolojik destek alarak bu travmaları atlattıkları oldukça önemlidir.

#### **3.4.2 Anne babanın eğitim durumu**

Anne babaların eğitim durumları incelendiğinde, eğitim düzeyi düştükçe aşırı koruyucu, sıkı ve katı disiplin kurallarının benimsendiği anne baba tutumlarının arttığı görülmüştür. Dolayısıyla az eğitilmiş ebeveynlerin diğerlerine göre daha çok olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir (Demiriz ve Öğretir,2007). Yani eğitim arttıkça anne baba tutumlarında çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik kazanımlar da artmaktadır.

Ayrıca günümüzde akademik düzeyine bakılmaksızın tüm anne babalara yönelik aile eğitimleri verilmektedir. Ülkemizde de oldukça ciddiye alınmaya başlayan bu konu devlet politikaları kapsamında alınarak yaygınlaştırılan aile eğitimleri ile aile tutumlarının çevresel etkenlerden uzaklaştırılıp sağlıklı tutumlara dönüştürülmesi için rehberlik hizmeti sunulmaktadır.

#### **3.4.3 Annenin çalışma durumu**

Çalışmak anneye ekonomik ve sosyal olarak destek olup bağımsızlık sağlayan kaynaklardan birisidir. Çalışan annelerin, geleneksel çocuk yetiştirme şekillerinden uzaklaşıp demokratik tutum sergilemeye başlar. Buna karşılık, eğer anne, işyeri ile ilgili çeşitli problemler yaşarsa çocuğu ile olan iletişimi olumsuz etkilenebilmektedir. Diğer taraftan çalışan anneler çocuklarını ihmal ettiği düşüncesine kapılarak kendilerini suçlamaya gidebilir ve bu duygudan kurtulmak amacıyla aşırı koruyucu ya da izin verici bir tutum sergileyebilir (Şanlı, 2007).

Günümüzde birçok çalışan anne çocuğuyla yeterince zaman geçiremediği için hissettiği suçluluk duygusunu giderebilmek amacıyla çocuğuna maddi olarak fazlaca imkanlar sağlayabilmektedir. Filmlerde izlemeye alışık olduğumuz zengin ama mutsuz genç hikâyeleri aslında günümüz tüketim toplumunda sayıca oldukça fazla gerçekten mevcuttur. Bu çocuklar çoğu zaman her şeye sahip ancak tatminsiz, hayattan zevk alamayan, hayatına anlam katamayan bir bireylere dönüşmektedir. Ailede bulamadığı ilgi ve sevgiyi bulabilmek için yaptıkları zamanla anlamsızlaşmakta ve birey hayatın anlamını sorgulamakta ve hatta intihar eğilimi artmaktadır.

#### **3.4.4 Ailenin sosyo-ekonomik durumu**

Sosyo-ekonomik açıdan üst seviyede bulunan anne babalar, alt düzeyde bulunanlara göre otoriteyi daha az önemsemekte, daha az baskıyla yaklaşım, eşitliği, girişimciliği ve bağımsızlığı daha ön plana çıkartmakta, çocuklarıyla daha fazla sözlü iletişim kurmaya özen göstermektedirler. Buna karşın imkânların sınırlı olduğu çevrelere bakıldığında çocuğa ve çocuğun ihtiyaç ve isteklerine karşı daha duyarsız ve olumsuz yaklaşıldığı görülmektedir (Şanlı, 2007)

Toplumun en üst sosyo-ekonomik düzeyinde bulunan ailelerde ise çocuklar ilerde yönetim kademesinde olacağı öngörülerek küçük yaştan itibaren sorumluluk verilerek büyütülebilmektedir.

Anne baba tutumlarında, ailenin yaşadığı sosyal çevre oldukça büyük etkiye sahiptir. "Mahalle Baskısı" denilen durum ailenin yaşadığı çevreye uyum sağlamanı dikte eden en önemli iletişim araçlarından bir tanesidir. Günümüz toplumunda çoğu aile çocuklarından toplumsal kurallara, adetlere, gelenek ve göreneklere ters düşmeyecek şekilde hareket etmesini beklemektedir. Çocuklar, farklı seçimler yaparak toplumun kendilerinden beklediklerinden uzaklaştıkça, anne babaların sergiledikleri tutum daha baskıcı ve otoriter bir hal alacaktır. Bu açıdan düşündüğümüzde toplum baskısının ebeveynlerin tutumlarını baskıcı ve otoriter olmaya zorladığını söylemek mümkündür.

Düşük sosyo ekonomik statüdeki annelere bakıldığında, burada fiziksel cezaya daha sık başvurma görülmektedir. Orta sınıfta bulunan annelerde ise yalnız bırakma, sevgiyi esirgeme, tehdit etme gibi yöntemler denedikleri tespit

edilmektedir. Düşük sınıfta bulunan ailelere gelindiğinde ise çocuklarına buyrukçu davranan ve onlardan itaat bekleyen bir tutum sergiledikleri görülmektedir (Akt. Sertelin, 2003).

#### **3.4.5 Çalışmayan anneler**

Çalışmayan annelerin tutumları incelendiğinde daha koruyucu ve daha sıkı disiplin kurallarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Annelerin öğrenim düzeylerine göre bir karşılaştırma yapıldığında annelerin öğrenim düzeyi arttıkça aşırı koruyuculuktan, rollünü reddetmekten, geçimsiz tavırlardan ve sıkı disiplinden uzaklaştıkları ve öğrenim düzeyleri daha düşük olan grupla aralarında gözle görülür bir farkın oluştuğu tespit edilmiştir (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Çalışmayan annenin önceliği çocuklar ve evin bakımındır. Annenin tüm dikkati çocuk üzerinde yoğunlaştığında ve de her türlü ihtiyacı anında karşılandığında çocukların bağımsızlaşma ve kendi kararlarını alma süreçleri daha uzun zaman gerektirmektedir.

#### **3.4.6 Anne babanın kendi yetişme biçimi**

Ebeveynler, eğer kendi çocukluklarında birçok konuda engellenmiş ve bastırılmış ise ana-baba olduklarında, kendilerini çocukları ile kıyaslayabilirler. Bu kıyas sonucunda çocuklarının daha fazla özgürlüğe sahip olduklarını görürlerse, bilinç dışı olarak bir kıskançlık oluşabilir ve çoğunlukla kendilerinin maruz kaldığı baskıcı tutumlarla çocuklarını kontrol altına almaya, suçlayıp aşağılamaya başvurabilirler. Böylece çocukken yaşadıklarını çocukları üzerinden kontrol etme çabasına girmiş olurlar.

Kimi zaman ise bu durum tam tersi sonuçlar doğurabilir. Şöyle ki anne ve babalar aşırı baskıyla yetişmişse, bu durum bazen de çocuğuna aşırı rahat, hatta kayıtsız ve yumuşak bir tutum sergilemesine yol açabilir (Yavuzer, 2001).

Kimi hoşgörülü ebeveyn çocuklarının isteklerine karşı "Biz sahip olmadık, onlar olsun." biçiminde yaklaşıp bu istekleri karşılamaya çalışırken, kimisi sert mizacıyla "Biz de sahip olamadık, onların olmasın ." biçiminde hareket edebilir.

Kişilerin karşılaştıkları olaylara verdikleri tepkiler bir yandan kişilik yapılarına bağlıyken, diğer bir yandan da yetiştirilme tutumlarıyla alakalıdır.

Çocukluğunda aile içinde yoğun şiddet görüp şiddeti normal olarak algılayan ve kabullenen bir ebeveyn kendi çocuklarına da çok rahat şiddet uygulayabilmekteyken, bir diğeri ise şiddetin yanlış olduğunu bilerek buna tepkisini aşırı hoşgörülü bir ebeveyn tutumu geliştirerek sergileyebilir.

### **3.4.7 Kültürel değerler**

Ana baba tutumlarını oldukça yakından etkileyen bir diğer faktör ise yaşadıkları kültürel özelliklerdir. Örneğin, Avrupa, Amerika, Japonya gibi ülkelerdeki anne baba tutumları incelendiğinde çocuklarına karşı tutumlarında belirgin ve ciddi farklılıklar görülmektedir (Dönmezer, 1999).

Batı toplumlarındaki aile kavramı genellikle anne baba ve çocuğu işaret ederken doğu toplumlarında bu genişleyerek nesiller arasındaki sıkı bağları, yoğun ilişkileri içine almaktadır Batı toplumlarında özellikle 18 yaşından sonra çocuk kendi ayakları üzerinde durması için teşvik edilmekte hatta evden ayrılarak kendi yaşantısını kurması beklenmekte iken doğulu toplumlarda, özellikle kız çocuklarında durum tam tersidir. Çocukların genel olarak evlenmeden önce aileden ayrılması beklenmez hatta tasvip edilmez. Çocuklar evlenmedikleri takdirde ebeveynleri ile yaşamaya devam edebilirler.

### **3.4.8 Çocuğun doğum sırası ve yaşı**

İlk defa çocuk sahibi olan ebeveynlerin çocuktan beklentileri hep daha fazladır Dolayısıyla ilk çocuğa hep yetişkin muamelesi yapılmakta ve çeşitli roller uygun görülmektedir. İlk çocuktan sonrakilere daha az sorumluluk verildiği görülmüştür.

Ayrıca anne ve babalar küçük çocuklarına karşı daha hoşgörülü ve kabul edici davranırlar. Buna karşın büyüklerin abi ve ya abla rolüne uygun davranmasını beklerler. Şu da bir gerçektir ki çocuk sayısı ve ailenin çocuk yetiştirme konusundaki deneyimi arasında doğru orantı vardır. İlk çocukta yapılan hatalar ikinci ve diğer çocuklarda düzeltilebilir.

Aile içerisindeki ebeveyn ve çocuk ilişkisinde ise, çocuk yaş aldıkça kişiliği olgunlaşıp etkileşimi artmakta ve ilişkiye daha aktif katılmaktadır. Bu durum

anneninin çocuğa karşı olan tutumlarında değişiklik meydana getirebilmektedir (Akt. şanlı, 2007).

Güneysu ve Bilir'in yapmış olduğu araştırma sonucunda ailelerdeki ocuk sayısı arttıkça anne babaların demokratik tutumdan uzaklaştığı tespit edilmiştir. Bu durum ise gençlerin kendilerini ailelerine kabul ettirmede çok fazla güçlük çekmelerine sebep olmaktadır. Tek ocuk veya iki kardeşli gençlerle kardeş sayısı dört ve üzeri olan gençler arasında bir kıyaslama yapıldığında, az kardeşli gençlerin kendini kabul seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Güneysu ve Bilir, 1991).

### **3.5 Anne-Baba Tutumları ile İlgili Kuramsal Açıklamalar**

#### **3.5.1 Psikodinamik model**

Psikodinamik modele göre gelişimin temeli biyolojiktir. Dolayısıyla anne babaların istekleri ile toplumun beklentileri arasında çatışmalar olması normaldir. Çocuğun birey olarak gelişimsel farklılıkları çocuğun libidinal ihtiyaçlarının yanısıra ailesi ve çevresiyle etkileşimini de belirler. Bu modeli araştıran araştırmacılar daha çok ebeveyn ve ocuk arasında bulunan duygusal ilişki ve bu ilişkinin çocuğun psikoseksüel, psikososyal gelişimi, aynı zamanda kişiliği üzerinde bıraktığı etki ile ilgilenmişlerdir. Anne baba ile ocuk arasında bulunan duygusal ilişkilerin bir aileden diğerine değişiklik göstermesinin nedeni ebeveyn davranışlarındaki bireysel farklılıklar olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2000).

#### **3.5.2 Davranışçı model**

Davranışçılar, ocuğun gelişimini, yakın çevresinden gelen pekiştircin ne şekilde etkilediği konusuyla ilgilenmiştir. Onlara göre davranış tutumdan daha önemlidir. Dolayısıyla ebeveynlerin tutumlarını, onların davranış şekillerine göre gruplara ayırmışlardır. Çocuğun bulunduğu öğrenme çevresindeki farklılıkların göstergesi çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıklardır diyen davranışçılar, anne babanın davranış tutumunu bu çevreyi tanımlayan davranış örüntüleri olarak kabul eder. Psikodinamik ve davranışçı modelin ortak noktası her ikisinin de, çocuğun sosyalleşip kişiliğinin gelişmesinde, ebeveyn

davranışlarının belirleyicilerinden en önemlisini, ebeveynin inançlarının ve çocuğun doğasının olduğunu savunmalarıdır (Tire, 2011 ).

### **3.5.3 Baumrind'in sınıflaması**

Yılmaz (2000)'in araştırmasına göre, Baumrind ebeveyn ile çocuk ilişkisini inceleyerek çocuk yetiştirme konusunda ana-baba stiline dair 4 boyut tespit etmiştir. Bunlar;

- Ebeveyn Kontrolü,
- Ebeveyn-Çocuk İletişiminde Açıklık,
- Olgunluk Beklentisi
- Bakım/destek boyutlarıdır.

Ebeveyn Kontrolü, anne babanın belirlediği kurallara çocukların ne kadar uymaları gerektiğini belirtir.

Ebeveyn Çocuk İletişiminde Açıklık boyutu, anne ve babaların aldıkları kararlarda çocuklarının düşüncelerine verdikleri önemi, onların davranışları için sınır koyarken sebeplerini açıklama oranlarını ve şekillerini gösterir.

Olgunluk Beklentisi boyutu, anne ve babaların çocuklarını her alandaki başarıları için ne kadar destekleyip cesaretlendirdiklerini gösterir. Bu ebeveynler çocuklarına, her zaman yeteneklerinle ve çaba göstererek gerçekleştirmeyi öğrenmelisin mesajını iletirler.

Bakım-destek boyutu, anne ve babaların çocuklarının bakımındaki yakınlık, sevecenlik derecelerini gösterir (Erginbay, 2014). Baumrind, bu dört boyutun bileşimine doğan 3 temel ana babalık davranış stili modeli belirlemiştir:

- Otoriter
- Demokratik
- İzin verici (Şekil 3.2)

Baumrind'e göre genellikle ebeveynler, bu davranışlardan birini çocuklarıyla ilişkilerinde daha baskın olarak kullanırlar.

	Kontrol		Açık İletişim		Olgunluk Beklentisi		Bakım	
	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
<b>Otoriter</b>	*			*	*			*
<b>Demokratik</b>	*		*		*		*	
<b>İzin verici</b>		*	*			*	*	

**Şekil 3.2:** Baumrind'in anne-baba tutumuna ilişkin sınıflaması

**Kaynak:** Yılmaz, A. (2000), Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Otoriter ebeveynler, kuralların koşulsuz şartsız yerine getirilmesini beklerler. Çocuklar kurallara uymazsa ceza alırlar. Ebeveynler ve çocukları arasında fazla iletişim yoktur. Çocuklarından, söyledikleri her şeyi sorgusuz kabul etmeleri beklentisindedirler.

Demokratik ebeveynler çocuklarının olgun davranış sergileyerek gerektiğinde kurallara uymalarını beklerler. Sıcak ve ilgilidirler. Çocuklarını sabırla ve ilgiyle dinleyebilirler. Aile içinde kararlar alınırken çocukların da görüşü alınır. Çocuk yetiştirmede hem akılcı aynı zamanda demokratik bir tutum sergilenir. Ebeveynin olduğu kadar çocuğun da hakları önemlidir.

İzin verici ebeveynler ise çocuklarına fazlasıyla özgürlük tanırırlar. Onları kontrol etmezler hatta ihmal denilebilecek, vurdumduymaz bir hoşgörülle yaklaşır. Bununla birlikte çocuklarına karşı sıcak ve sevecen yaklaşır. Çocukların bütün kararlarını kendilerine almasını beklerler. Bu çocuklar günlük işlerini istedikleri zaman yaparlar. Yemek yemek, uyumak, televizyon izlemek veya dışarı çıkmak için belirli bir zamanları yoktur, ne zaman dilerlerse o zaman yaparlar (Akt. Tire, 2011).

### 3.5.4 Maccoby ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli

Maccoby ve Martin, sosyal öğrenme bakış açısı kullanılarak anne baba tutumlarının en güzel şekilde tespit edilebileceğini savunup Baumrind'in yapısalcı sınıfını yeniden düzenlemiş ve ana baba stilini duyarlılık

(responsiveness) ve talepkarlık/kontrol (demandingness/control) olarak iki boyutta incelemiş ve dört tür ana baba stili tanımı ortaya koymuşlardır.

		Duyarlık / Kabul -İlgi	
		Yüksek	Düşük
Talepkarlık/ Kontrol	Yüksek	Demokratik	Otoriter
	Düşük	İzin verici / Müsamahakâr	İzin verici / İhmalkâr

**Şekil 3.3:** Maccobay ve Martin'in iki boyutlu bakış açısı modeli

**Kaynak:** Yılmaz, A. (2000), Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Anne baba duyarlılık boyutu, ebeveynlerin çocuğun bireyselleşmesini ne oranda kabullenip çocuğuna destekleyici tavır sergilemesinin, çocuğun özel ihtiyaçlarının farkında olup karşılanması ve çocuğun kişiliğinin geliştirilme derecesi şeklinde tanımlanabilir. Anne baba talepkârlık boyutunda ise çocuktan beklenen olgun, disiplinli ve sorumlu davranışlar derecesi kastedilmektedir. Duyarlılığın odağında karşılıklı sevgi, etkileşim ve iletişim varken, talepkarlığın odağında verilen sorumluluklar, davranış kontrolü ve beklentiler bulunmaktadır.

Duyarlılık ve talepkârlık boyutları yönünden bakıldığında, her anne ve babanın diğer anne babalara göre birbirinden farklı davranışlar sergilediği görülmektedir. Ailelerin bazıları çocuklarına umursamaz/ reddedici yaklaşırken, bazıları ise sıcak, samimi ve destekleyicidir. Bazı aileler çocuklarından fazlaca şey beklerken, bazıları ise çocuklarına fazlaca özgürlük sunmaktadır.

Maccoby ve Martin (1983), anne baba tutumlarını duyarlılık ve talepkarlık/kontrol boyutlarının kesiştiği noktada demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr olarak sınıflandırılmıştır. Demokratik anne baba tutumunda, duyarlılık ve talepkârlık boyutu yüksek olup çocuklarının davranışlarını şekillendirmek amacıyla bazı kriterler belirlemektedirler. Karşılıklı iletişime önem verip çocuklarına karşı sıcak davranırlar. Otoriter anne baba tutumunda



duyarlılık boyutu düşük, talepkârlık boyutu yüksek olup tanımdan da anlaşılacağı üzere çocuklarından beklentileri fazla ancak çocuklarının taleplerine karşı duyarsız kalma durumu söz konusudur. Bu iki grup arasındaki temel fark duyarlılıktan kaynaklanmaktadır.

Maccoby ve Martin, Baumrind'in izin verici tutumunu müsamahakâr izin-verici anne babalar ve ihmalkâr izin verici anne babalar şeklinde incelemiştir. Talepkarlık düzeyi düşük ancak duyarlılık düzeyi yüksek olan müsamahakâr izin-verici grupta, sınırlama ve kural koyma yoktur, çocuğa karşı ilgili, sıcak ve hoşgörülüdürler. Çocuklarının öz düzenleyici becerilerinin gelişmesini isterler ve çok az otorite uygularlar. Hem talepkarlık hem de duyarlılık boyutu düşük olan ihmalkâr izin verici grup ise çocukların davranışlarını sınırlamazlar, çocuklarına karşı ilgili, samimi ve sıcak değildirler. Çocukları üzerinde hiçbir denetimde bulunmazlar (Erginbay, 2014 ). Bu iki grubun temel farkını duyarlılık/kabul boyutu oluşturmaktadır.

Maccoby ve Martin (1983), demokratik tutumla yetişen çocukların, diğer üç tutumla yetişen çocuklardan akademik başarı, benlik algısı, psikososyal gelişim ve sosyal uyum becerisi gibi birçok konuda daha ileri düzeyde olduklarını tespit etmişlerdir.



#### 4. BELLEK ve ÖĞRENME

Hatırlamak istediğimiz bir durum söz konusu olduğunda içimizde gerçekleşen fizyolojik süreçler neler olabilir? Depolanan ve gerektiğinde geri getirilen bellek nerede bulunmaktadır? Bellek, beyin bölgesinde mi yerleşmiştir sorusuna yaklaşık 200 yıldır cevap aranmaktadır. 19. yüzyılın başlarında çoğu bilim adamı, görme- konuşma gibi beyinde yer alan bazı işlevler gibi belleğin de beyinde yer aldığına inanmışlardır.(Morris, 2003). Lieury'e göre bellek, çoğunlukla okula başladığımız andan itibaren yapılan çalışmalarla geliştirilmektedir. Beyin teknolojisinin oluşmasında ve belleğin gelişmesindeki ana unsurlardan birisi okuma ve yazma çalışmalarıdır (Güneş, 1997).

Bellek öyle bir yapıdır ki bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme gibi süreçleri içine alır. Zanden'e (1980) göre bellek, hatırlama tanıma ve yeniden öğrenirken daha hızlı öğrenme yeteneğidir. Flores, Woodworth ve diğer pek çok yazara göre ise, kendisini, hatırlama, tanıma ve daha önceden öğrenilenlerin tekrar öğrenilmesindeki kolaylıkta göstermektedir (Açıkgöz, 2005).

Etrafa bakıldığında, görülen her şey, yalnızca iki saniyede bakılanların rengini, şeklini, biçimini, parlaklığını ve gölgelerini de içine alan çok miktarda görsel bilgiyle işlenerek görülür. Sadece bu kadarla kalmayıp aynı esnada, ses, koku ve diğer duysal bilgilerde alınıp duysal kayıtlardan içeri geçer. Bu kayıtlar bekleme odası gibidir. Bu bilgilerin işlenip işlenememesine bağlı olarak hatırlanma gerçekleşir veya gerçekleşmez.

Donald Broadbent (1958)'e göre, bunlardan belli koşullara sahip olanların merkezi sinir sisteminden geçmesine izin veren filtreleme süreci vardır. Filtrelenenler, önceden bildiklerimizle karşılaştırılıp tanınarak anlamları şekillenir. Yani duysal kayıtlardaki çok az bilgiye bilinçli yaklaşıyoruz. Daha ziyade bilgilerin bazılarını seçeriz. Bunları tanımak ve anlamak için analiz ederiz. Dikkat edilmeyen bilgiler ise ilk işleme sürecinden geçer ve etrafımızda bize anlamlı gelen bir ögenin varlığında ona odaklanıyoruz. (Morris, 2002).

Bellek,

- Kodlama; uyarınları alma ve anlama,
- Birleştirme; konsolidasyon ( uzun süreli belleğe almadan saklama)
- Depolama; gerekeni ve duygusal olanı alıp saklama,
- Ortaya ıkarma sırası ile çalışır. (Madi, 2006).

#### **4.1 Bellek Türleri**

Bellekle ilgili araştırmalar bir belleğimizin değil, belleklerimiz olduğunu göstermektedir.

- Bilinçli ve bilinçsiz bellek
- Duyusal bellekler
- Sözel bellek
- İşlemsel bellek
- Simgesel bellek
- Anlamsal bellek.

##### **4.1.1 Bilinçli ve bilinçsiz bellek**

Bellek, bilgilerin toplanıp depolandığı psikolojik ve nörobiyolojik mekanizmaların tümüne verilen addır. Algıya dayalı öğrenmeler, psiko-motor davranışlar ve alışkanlıklar bilinçsiz bellek içerisinde yer almaktadır. Kelime, şekil, resim ve bunların anlamları gibi bilgilerin saklandığı bellek ise bilinçli bellektir (Güneş,2000).

##### **4.1.2 Duyusal bellek**

Duyusal bellek bilgi edinirken başvurulan yöntemlerden birisidir. Görsel, işitsel, motor, dokunsal ve kokusal bellekler duyusal belleğin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Açıkgöz, 2005). Bazı psikologlar, duyusal belleği bellek olarak kabul etmemektedir çünkü bilgi duyusal kayıta çok kısa süre kalmaktadır (Senemoğlu, 1997).

##### **4.1.3 Sözel bellek**

Öğrenilmiş olan bütün kelimelerin saklandığı bellek sözel bellektir. Her bir kelimenin yazılışını, okunuşunu, sıralanıp sınıflamasını vb. kaydeder. Birey

kelimelerle karşılaştığında onları tanıma olanağı sunar. Sözel bellek sözcükleri farklı farklı aşamalarda kodlamaktadır. Birinci aşamada kelimeleri renk olarak, ikincide bir bütün olarak, üçüncüde harf kümesi olarak, dördüncüde biçim olarak algılamakta ve beşincide ise kelimenin anlamını kodlamaktadır (Güneş, 2000).

#### **4.1.4 İşlemsel bellek**

Bir işin yapımıyla ilgili bilgi ve işlemlerin depolandığı bellektir. Oluşumu zaman alır, ancak bir kez oluşuktan sonra kalıcılığı güçlenir ve hatırlama özelliğine sahip olur (Senemoğlu, 1997).

#### **4.1.5 Simgesel bellek**

Varlıkların ve nesnelerin şekillerini saklayan bellektir. Şekli önce genel olarak kodlar, sonra şekli her gördüğünde yeni ayrıntılar ilave eder. Kaydedilen bilgiyi yıllarca saklayabilir, her istediğinde göz önüne getirebilir.

#### **4.1.6 Anlamsal bellek**

Soyut bilgilerin depolandığı bellektir. Binlerce kavramın anlamını içerir. Aynı zamanda şekillerin, resimlerin ve sembollerin anlamlarını da saklamaktadır. Öğrenilmiş kavramlarla yeni öğrenilenler arasında ilişki kurar. Anlamsal bellek, kavramları sıralama, gruplama ve bağlantılar kurma yoluyla birbiriyle ilişkilendirir. Hatta onların görüntü ve simgelerini birleştirmektedir.

### **4.2 Belleğin Çalışması**

Duyu organları ile edinilen bilgiler, belleğin ana giriş kapısı diyebileceğimiz duyuşal belleklere gelmektedir. Duyuşal bellekler, sınırsız miktardaki bilgiyi alabilecek kapasiteye sahiptir. Fakat bu bilgiler uzun süre değil kısa süre tutulmaktadır (Güneş, 2000).

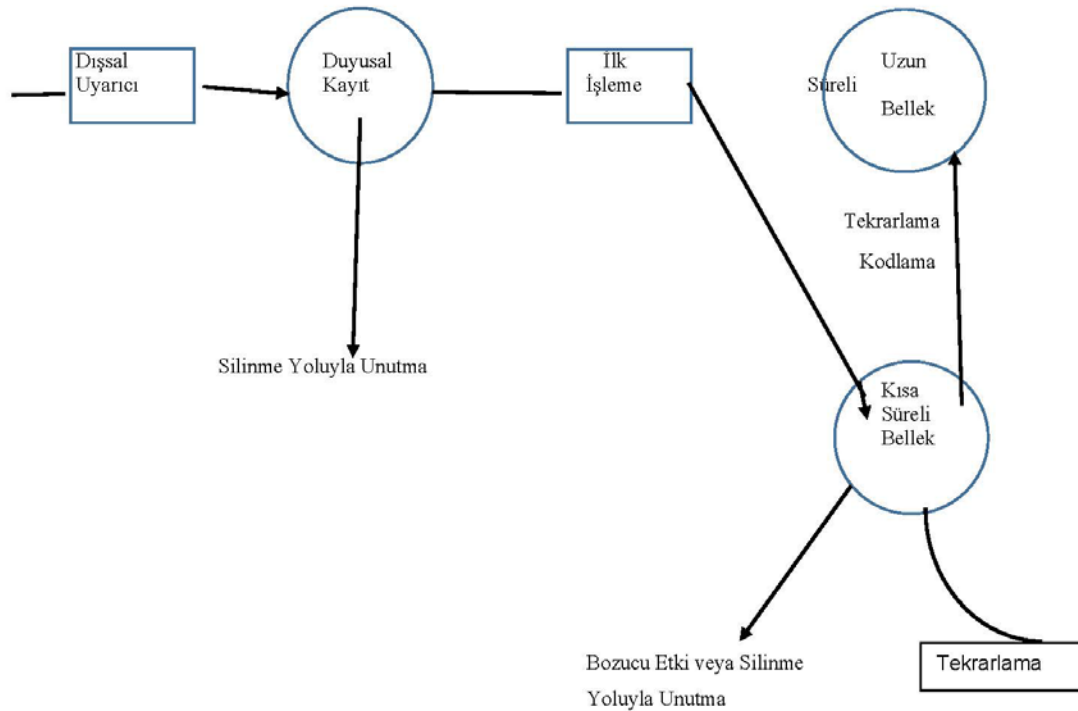
Bilgiler bilgi depolarında anlamlı olacak şekilde islenir ve gerektiğinde kullanılmak üzere sistemli bir yapıda depolanmaktadır. Üç ana bellek deposu mevcuttur;

- Duyuşal Bellek (Duyuşal Kayıt)
- Kısa Süreli Bellek (Çalışan Bellek)

- Uzun Süreli Bellek

#### 4.2.1 Duyusal bellek

Bireylerin çevrelerinden duyu organlarıyla aldıkları ses, koku, tat, görseller gibi uyaranlar bilişsel işleme sisteminin birinci basamağı durumundaki duyusal belleğe gelir. Kapasitesi sınırsız olsa da burada kısa süre tutulur. Duyusal bellekte ilk bilgi dış uyarıcılarının tam bir kopyasıdır yani görsel bilgi görsel olarak, işitsel bilgi işitsel olarak depolanır. Birey bilginin farkında değildir, bilgiyi anlayıp yorumlamaz, bilgi sadece bir süreliğine depolanır. Eğer bilgi anlamlandırılmak isteniyorsa, işleme sistemi görevindeki kısa süreli belleğe (çalışan bellek) dikkat sayesinde iletilir. Burada bilgi ya unutulur ya da istenildiğinde geri getirilmek üzere uzun süreli bellekte depolanır. Duyusal belleğin bilgiyi depolanma süresi, edinilen duyu organına göre değişkenlik gösterir (Öztürk & Kısaç 2003).



**Şekil 4.1:** Açık Bellekte Bilginin İşlenmesi Aşamaları (Morris, 2003).

Dışardan alınan bilgi ilk olarak duyusal kayıta işlenir ve kısa süreli belleğe gönderilir. Bilgi burada unutulabilir veya uzun süreli belleğe taşınıp depolanır. Gerekli zaman ise buradan geri çağrılabilir.

#### 4.2.2 Kısa süreli bellek

İlk defa William James tarafından birincil bellek olarak adlandırılan kısa süreli bellek, üzerinde düşündüğümüz, bir süreliğine farkında olduğumuz bilgiyi kapsar. Dinlenen bir müzik, izlenen bir maç buna örnek olarak verilebilir. Bu sebeple kısa süreli bellek, bazen çalışma belleği olarak da kabul edilir (Morris, 2003). Düşünmenin gerçekleştirildiği, şemaların, kavramların, ilkelerin geliştirildiği, gelecek planlarının yapıldığı ve problemlerin çözüldüğü yer, uzun süreli bellekle işbirliği içinde çalışan kısa süreli bellektir.

Sebepler - sonuç ilişkileri kurma, yordama işlemleri de burada yapılır. Tüm bunlar için gereken önemli bilgileri, kısa süreli bellek elinde bulundurur (Ülgen, 2001).

Kısa süreli belleğin kapasitesi sonsuz değil sınırlıdır. Bilgiyi daha kolay tutabilmesi için, tıpkı telefon numaraları gibi kümeleme yapılabilir. Kümeleme, bilgi işleme kapasitesini arttırmaya yardımcı olmak için kullanılan bir yöntemdir. Şöyle ki telefon numaralarını tek tek rakam olarak söylemek yerine üçerli ve ikili olarak söylemek numarayı ezberleme açısından kolaylık sağlar. Diğer bir örnek ise Türkçe derslerinde kullanılan Fıstıkçı Şahap kodlamasıdır. Sert ünsüzler olan ç, f, h, k, p, s, ş ve t harfleri öğretilirken akılda kalması için bu kodlama kullanılır.

**Kısa Süreli Bellekte Kodlama:**

Kısa süreli bellekte bilgi istenildiği gibi kodlanabilir. Ancak araştırmacılar, kısa süreli belleğin, görsel kodlama yapıldığında fonolojik kodlamaya göre, daha büyük kapasiteli olduğu sonucuna varmıştır.

**Kısa Süreli Bellekte Hatırlama ve Geri Getirme:**

Kısa süreli bellekteki bilgiler tekrar edilmezse 15-20 saniye gibi bir süre içerisinde kaybolur. Kısa süreli bellekteki bellek kaybının kalıcılığı önemsiz, ilişkisiz ve gereksiz bilgilerin taşınmasını engeller.

**Devamlı Tekrar:**

Sürekli tekrar etmek yoluyla bilgi kısa süreli bellekte tutulabilir ancak bu yöntemle uzun süreli belleğe aktarım yapmak mümkün değildir. Bunu sağlayabilmek için daha farklı tekrarlar yöntemleri kullanmak gerekmektedir.

**Özümleyerek Tekrar:**

Bilginin kısa süreli bellekteki kalış süresini uzatmak amacıyla özümleyerek tekrar yapmak veya uzun süreli bellekte depolanmış, önceden öğrenilmiş bilgilere bağlamak gerekir. Yaşanılan bir kaza, tekrarlanmış bilginin kaybedilmesine sebep olabilir. Bir kaza yada yaralanmadan dolayı, bu olayın hemen öncesindeki süreçlerle ilgili olarak geriye dönük bellek kaybı özümleyerek tekrarlama sürecini kesintiye uğratar.

#### **4.2.3 Uzun süreli bellek**

Uzun süreli bellek, sürekli bellek deposu şeklinde adlandırılan yerdir. Bir bilginin öğrenilmiş sayılması uzun süreli bellekte depolanmasına bağlıdır. Uzun süreli belleğe girmemiş bilgiler ise kısa sürede kaybolur. (Öztürk& Kısaç, 2003).

Bilginin uzun süreli belleğe geçişi için yeterince sık aralıklarla tekrarlanması gerekir. Ayrıca aralıklı tekrar sürekli tekrardan daha etkili olup uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirmeyi kolaylaştıran bir unsurdur (Subaşı, 2002).

Uzun süreli belleğin süresi sınırsızdır ve unutmaya karşı dayanıklıdır (Ültanır, 1997).

Uzun süreli belleğin diğer bir yönü kişisel yaşamımızla ilgili bilgilerin depolandığı kısım olmasıdır. Buradan bilgiyi geri getirmek, bilgiye hemen ulaşmak mümkündür.

#### **Örtük Bellek:**

Bilginin istem dışı olarak uzun süreli belleğe depolandığı ve geri getirildiği hatırlamalarımızı ifade eder. Hatırlamalar kendiliğinden oluşur. Açık bellek ise, bilginin bilinçli olarak uzun süreli belleğe depolanması ve geri getirilmesidir. Hiçbir çaba göstermeden hatırlamak amacı olmadan hatırladıklarımız örtülü bellekten gelmektedir.

#### **Uzun Süreli Bellekte Hatırlama ve Geri Getirme:**

Uzun süreli bellekte bilgiler çoğunlukla kalıcıdır, silinmez. Bilginin ilk gelişiyile beraber, bu bilgiyi kodlamak için harcanan çaba miktarı ile bilginin kalıcılığı arasında doğru bir orantı olduğuna dair kanıtlar mevcuttur. Burada bilgiler silinmez ancak bilgi üzerinde, ona benzeyen başka bir bilginin bozucu etkisi olabilir ki dilimin ucunda diyerek söylenilemeyen sözcükler bunun



açıklamasıdır. Bozucu etki yeni bilginin eskisi üzerinde veya eski bilginin yenisi üzerinde olabilir (Morris, 2002).

**Çizelge 4.1:** Bir Bilgi İşleme Süreci olarak Bellek (Morris, 2002).

Sistem	Bilgiyi Kodlama Şekilleri	Depolamada Örgütlenme	Depolama Süresi	Bilgiyi Geri Getirme Şekli	Unutma Faktörleri
Duyusal Kayıt	Görsel ve işitsel kayıtlar	Yok	Birkaç saniye	Kaydedilen bilgiyi yeniden oluşturma	Silinme veya maskeleye
Kısa Süreli Bellek	Görseller ve fonolojik temsiller	Yok	Genellikle 15-20 saniye	Ezbere veya sürekli tekrar	Bozucu etki veya silinme
Uzun Süreli Bellek	Anlamanın kavranması ve özümleyerek tekrar	Hiyerarşiler ve kategoriler gibi mantıksal çerçeveler	Belki yaşam boyu	Örgütlenmiş bilgiye bağlı geri getirme ipuçları	Geri getirmedeki başarısızlık veya bozucu etki

### 4.3 Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Farklılıklar

Bireylerin dil becerileri, problem çözme kabiliyetleri, zihinsel süreçleri, duyguları, öğrenme özellikleri birbirinden farklıdır ve kişiye göre farklılıklar gösterir. İnsanların kişiden kişiye göre değiştiği tespit edilen bu özelliklerinin ortaya çıkışıyla bireysel farklılıklardan söz etmek mümkün olmuştur (Özyürek,2005). Bir sınıftaki öğrenciler düşünüldüğünde, aynı yaş grubunda olmalarına ve öğretmenin hepsine aynı yaşantıları sunmasına rağmen, bu öğrenciler arasında okul başarısı, davranış biçimi ve öğrenme stilleri farklılıkları vardır (Erden & Akman, 2006). Bireysel farklılıkların temelinde gelişimsel özellikler olduğu gibi kalıtım ve çevrenin etkileri de mevcuttur (Bacanlı, 2002).

#### 4.3.1 Kalıtım

Çocuğun taşıyacağı kalıtsal yapı, anne ve babasından gelen 46 kromozom ile döllenme esnasında meydana gelir. Kromozomlar, çocuğa kalıtım yoluyla aktarılarak, çocuğun özelliklerini belirleyen genleri içerir (Erden & Altun, 2006). Bu genlerin bir kısmı baskınken diğer bir kısmı çekiniktir.

### 4.3.2 Sosyal çevre

Çocuklar, kalıtımla beraber bazı davranışlarını edinmekle birlikte bazı davranış özelliklerini de rol model alma yöntemiyle anne ve babasından öğrenmektedir. Yaşanılan sosyal çevre ve fiziki koşullar, anne ve babanın tutumları, çocuğa yapılan akademik rehberlik, toplumun kültürel yapısı, çocuğun cinsiyeti ve toplumun bu cinsiyete yaklaşımı vs. çocuğun davranışlarının ve kişiliğinin oluşmasında büyük rol oynamaktadır. (Erden & Altun, 2006).

Bireysel farklılık, insanın değişmez özelliklerinden biriyle diğerlerinden farklı olduğunu göstermesidir. Yaş ve zekâ yaşları eşit olan iki çocuğun okuma başarılarındaki farklılık bireysel farklılıktır. Bireysel farklılık diyebilmek için değişmez özelliklerin ölçülmesi, ya da niteliksel olarak farklılıkları ortaya konması gerekir. Bir çocuğun diğerlerine göre birçok değişmez özelliğinin farklı olması, bireyler arası farklılık olarak nitelendirilir (Özyürek, 2005).

Ataman(2004),öğrenmeyi etkileyen faktörleri

- olgunlaşma,
- yetenek farklılıkları,
- güdüleme,
- hazır bulunuşluk düzeyi,
- biyolojik saat-ısınma dönemi,
- geçmiş yaşantı,
- heyecansal durum,
- sinir sistemi şeklinde belirtmiştir.

### 4.4 Öğrenme Kavramının Tanımları

İnsan, hayatı boyunca çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla devamlı etkileşimi sonucu, bilinçli ve bilinçsiz olarak yeni öğrenmeler gerçekleştirir ki bu öğrenme yeteneği ve sosyal olması onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir (Fidan, 1996).

Öğrenme, yaşantı yoluyla, davranışta meydana gelen kalıcı değişikliklerdir (Binbaşoğlu, 1991). Öğrenmedeki temel şart bu değişimin bireyin kendi yaşantısı sonucu olması gerektiğidir (Ulusoy, 2002).

Çağdaş Psikoloji, davranışlar ve çevreyle ilgili bilgiler öğrenmeyle kazanılır der. Öğrenmenin ise iki şekilde oluştuğu kabul edilir:

- Operant ( Edimsel) şartlanma
- Klasik şartlanma.

İnsan organizması bu yollarla öğrenmeye hazır şekilde doğar. Genler, yeni doğana, yürümekten bilgeliğe kadar davranışların tümünü yapabilecek bir kapasiteyi aktarır (Arık, 1995).

Davranışçı Yaklaşımına Göre Öğrenme; yaşayarak kazanılan, gözlenebilen davranışlarda meydana gelen sabit değişiktir.

Bilişsel Yaklaşımına Göre Öğrenme; kişilerin zihni yapılarında meydana gelen değişimlerdir (Selçuk, 2000).

#### **4.5 Öğrenme Stili Kavramına İlişkin Tanımlar**

Öğrenme kuramlarında farklılıklar olduğu gibi buna bağlı olarak öğrenme stilleri ile ilgili yapılan tanımlarda da farklılıklar mevcuttur.

Gregorc (1985) göre öğrenme stili, ruh ve çeşitli akıl özellikleri anlatan dışsal davranış, özgünlük ve durumdur. Öğrenme stillerini belirlemek için insanların kendileri gibi davrandığında emin olmak gerekir (Açıkgöz, 2005).

Keefe (1979) göre öğrenme stili kavramı, şahısların öğrenme ortamlarını algılama, etkileşime girme ve tepkide bulunma şekilleri ile bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik hususiyetlerinin bir bileşkesidir.

James ve Galbraith (1985) ise görme, işitme, hareket etme, dokunma, yazma/okuma, koklama/tadına bakma ve kişiler arası iletişim şeklinde yedi algısal boyutlu bir kavram tanımını yapmıştır. Duyuların çevre ile etkileşiminden yedi farklı öğrenme stili meydana gelmektedir.

Dunn ve Dunn (1993) kişiden kişiye değişiklik sergileyen, bireyin yeni bir bilgiye dair dikkatini toplamasıyla başlayan ve bilgiyi alarak zihne yerleştirmeye süreklilik kazanan bir yoldur demiştir.

Nunan (1998) ise daha geniş bir pencereden bakarak hem bireyin kişiliğinin, hem eğitim hem de sosyo-kültürel tecrübesinin birleşmesinin sonucu oluşur demiştir (Akt. Ekici, 2004).

Günümüzde, öğrenme stilleri doğası ile öğrenme stillerinin tespiti için değişik görüşler mevcuttur. Buna ana sebep olarak, kişinin öğrenme stiline farklı yönlerinin bulunması ve kuramcılarının bu farklılıklardan birine odaklanması olarak gösterilebilir (Ekici, 2004).

Pask'ın sınıflamasında öğrenciler, holistik (bütüncül) ve serialist (sıralamacı) olarak iki grup oluştururlar. Holistler, olayı ve konuyu bütün olarak görüp düşünceler arasında bağlantı kurarlar. Kendilerince benzetme yapıp temsiller ve anekdotlar kullanırlar.

Serialistler ise sınırlı bir odağa yoğunlaşıp ayrıntılarla uğraşırlar. Duygusal ve ardışık adımları izleyen işlemlerle ilgilenirler (Bacanlı, 2002).

Babadoğan (2000) ise bireyin öğrenme stili bilirse, o bireyin öğrenme şekli ve nasıl bir öğretim modeli yapılacağına kolaylıkla bulunabileceğini söylemiştir. Dolayısıyla öğretmen başta kendisi, daha sonra da öğrencisi için bu modele uygun öğretim ortamları oluşturma fırsatı yakalar.

## **4.6 Öğrenme Stilleri**

### **4.6.1 Bilgiyi algılama ve işleme tercihlerine göre öğrenme stilleri**

Duyu organları tarafından algılanma ve belleğe kodlanma esnasında bireysel tercihler ön plana çıkmaktadır. Bilgilerin algılanma şekli bütünsel ya da analitik olabilir. Bütünsel algılayanlar, uyarıcılar arasındaki ilişkiyi; analitik algılayanlar ise daha çok detayları görür.

Bilginin belleğe kodlanması esnasında, derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme olarak iki temel yaklaşım vardır. Derinden öğrenenler, bilgileri ön bilgileriyle ve birbirleriyle ilişkilendirip kodlama yaparken, yüzeysel öğrenenler, basit tekrar yöntemi kullanıp bilgiyi değiştirmeden kodlamayı seçmektedirler (Erden & Altun, 2006).

#### **4.6.1.1 İçeriğin algılanmasına dayalı öğrenme stilleri**

Birey uyarıları, ortama göre bazen bütün olarak bazen de ayrıntılara inerek algılar. Genellikle bütün insanlarda aynı algılama yetisi mevcuttur. Ancak birini daha kolaylıkla ve sıklıkla kullanmaktadırlar.

#### **Çizelge 4.2:** Bütünsel ve Analitik Öğrencilerin Özellikleri

Bütünsel	Analitik
Uyarıcıları bütün olarak algırlarlar	Detaylarla ilgilenirler
Dikkatleri çabuk dağılır.	Bir konu üzerinde kolay odaklanırlar.
Aynı anda birden fazla konuyla ilgilenirler.	Tek bir konu ya da is üzerinde odaklanmadan hoşlanırlar.
Bilginin sıralı olması onlar için önemli değildir.	Sıralı ve ardışık öğrenirler.
Sezgisel düşünürler.	Mantıklı ve sistematik düşünürler.
Tümdengelim yöntemiyle öğrenirler.	Tümevarım yöntemiyle öğrenirler.

#### **4.6.1.2 Bilgiyi işleme tercihinine göre öğrenme stili**

Birey, bilgiyi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderirken ya yapıcı ya da tekrar üretici yaklaşımındadır. Yapıcı yol izleyenler bilgiyi ön bilgileri ile kıyaslayıp, yorumlar, değişiklik yapar ve kendince anlamlı olacak şekilde kodlar. Bu tür işleme, derin öğrenme şeklinde tanımlanır. Gelen bilgi olduğu gibi, düşünülmeden ve genellikle tekrar biçimde kodlanıyorsa buna tekrar üretici yaklaşım denmektedir. Bu duruma ise yüzeysel öğrenme denilmektedir.

#### **Çizelge 4.3:** Derin ve Yüzeysel Öğrenmenin Temel Özellikleri (Erden & Altun, 2006)

Derin Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme
Amaç anlayarak öğrenmedir.	Amaç, verilen isi tamamlamaktır.
Bilgiyi kendi ön bilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirirler.	Bilgiyi olduğu gibi öğrenirler.
Yeni bilgiyi ön bilgileri ile ilişkilendirirler.	Bilgiyi sadece değerlendirme için hatırlarlar.
Görevi, önemine inandıkları için yaparlar.	Görevi, dışsal bir yük olarak algırlarlar.
Örnek olaylardan ilkelere ulaşabilirler	Örnek olaylardan ilkeler çıkarmada başarısızdırlar.
Tutarlı bir bütün içinde bilgiyi yapılandırır ve örgütlerler.	Görevin ilişkisiz parçalarına odaklanırlar.

#### 4.6.2 Öğrencilerin yeteneklerine göre öğrenme stilleri

Her birey kendine has çeşitli yetenekleriyle dünyaya gelir. Bu yetenekler ortaya çıkartılarak gelişmesi sağlanırsa öğrenme kolaylaşır (Erden & Altun, 2006).

Zeka ve çoklu zeka kuramı

Zekânın tanımı ve ne olduğu uzun yıllardır eğitimcilerin ilgi konusudur. Bazı eğitimciler, geliştirdikleri ölçme araçları ile zekâyı ölçebildikleri nitelik olarak tanımlamışlardır. Başka bir grup ise zekâ insanın öğrenme gücüdür demiştir (Saban, 2000).

Gardner zekâyı; yaşamda problem çözmeye, değer verilen bir şeyi yapmaya yarayan bir insan yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında, yaşamında yüz yüze kaldığı problemleri çözemeyenlerin zekâ testlerinde bulunan sayısal veya sözel problemleri çözmesi önemsizdir (Açıkgöz, 2006).

Zekâ, öğrenme yeteneği ile birlikte yüksek düzeydeki yeteneklerin (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme, karar verme, çevreye uyum) birleşimidir (Demirel, Başaran & Erdem, 2006).

Çoklu zekâ kuramı nasıl ortaya çıktı?

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ tanımını inceleyip, on yılı geçkin süre boyunca bireylerin bilişsel yeteneklerini araştırmaya yönelmiştir. Harvard Üniversitesinde “Proje Zero” isimli projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapıp, bilişsel kapasitelerin gelişimi üzerinde araştırmalar yapmıştır.

Gardner, 1983 yılında satışa çıkan “Zihin Çerçevesi” (Frames of Mind) adlı kitapta yedi ayrı ve evrensel zekâ ortaya koymuştur. Her birey bu zekâlarla doğar ancak kültür farklılığı nedeniyle değişik biçimlerde kendini göstermektedir. Gardner’ın geliştirmiş olduğu bu teoriye göre zekâ, biyopsikolojik özelliği olan bir olgudur. Zeka, birden çok kültürel değerleri olan bir sorun çözme becerisidir. Bu tanımdan hareketle, insanların kendi aldıkları kararlar olmasının yanında bir potansiyel olduğu ve değerlere, karşılaşılan fırsatlara göre de ortaya çıktığı söylenebilir.

Ortaya çıkan bu teoriler neticesinde bireyin zekâ birikimlerinin niteliksel bir ifadesidir derken eski anlayış bütünsel bir becerinin sayılabilir ifadesidir

demektedir. Burada değinilen iki ifadeyi aşağıdaki tabloda yer aldığı gibi karşılaştırmak mümkündür.

**Çizelge 4.4:** Niceliksel ve niteliksel anlayış

Niceliksel Anlayış ZB (Zekâ Bölümü)	Niteliksel Anlayış ÇZ (Çoklu Zeka)
Tekil-bütüncül yaklaşım	Çoğulcu yaklaşım
Gerçek yaşamdan soyutlama	Gerçek yaşam faaliyetlerini temele alma
Sayısallaştırma	Zekâ profili çıkarma
Ölçme Yorumlama, betimleme	Doğuştan gelme ve sabitlik
Değişme ve gelişme	Bireyleri sınıflama Bireyleri tanıma ve keşfetme

Çoklu zekâ kuramı:

Araştırmacılar, bireylerin zihinsel yapı ve davranışlarından hareketle zekâyâ dair fikirler ortaya koymuşlardır. Zekâ, bazen bireyin bir testten aldığı puan, bazen çevreye sağladığı uyum, bazen de karşılaştığı problemi çözme yeteneği olarak değerlendirilmiştir. Zekâyı ilk defa ölçmeye çalışan kişi Galton' dur. Galton, bu duyuların etkilerini inceleyerek zekâ bilgilerini oluşturma ve kullanma şeklinde iki kısma ayırmıştır. Spearman ise zekâyı 1927'de iki faktör kuramı ile açıklamıştır.

Spearman zekâyı, her çeşit zihinde kullanılan rol ve kullanılması gereken zihinsel enerjiyi yaygın olan faktörlerin (g faktörü) ve belirli zihin etkinliklerinde rol alan veya ihtiyaç duyulan zihinsel özel faktörlerin (s faktörü) birleşmesi olarak tanımlamıştır. Spearman'a göre özel faktörlerin sayısı ile zihin etkinliklerinin sayısı birbirine eşittir. Thorndike ise, Spearman'ın g faktörünü reddederek zekânın aniden ve bağımsız unsurlardan meydana geldiğini söylemektedir. Dolayısıyla tek ve yaygın olan zeka değil daha farklı biçimlerde zekalar mevcuttur. Bütün bunlar değerlendirildiğinde zihinsel olarak problemler çözümlenirken;

- Sözcüklerin anlamı,
- Aritmetik düşünme,
- Algılama,

- Görsellikler arası ilişkilendirme gibi birden fazla faktör rol alır.

Thordike zekâyı üç kısımda inceler:

- Soyut zekâ (sayı ve kelimeleri anlayıp kullanma kabiliyeti),
- Sosyal zekâ (insanlarla iyi ilişkiler kurabilme kabiliyeti),
- Mekanik zekâ (araç-gereç ve makineleri anlayıp kullanabilme kabiliyeti).

1900'lü yılların başlarına gelindiğinde, Fransız Psikolog Alfred Binet, Fransa'nın Milli Eğitim Bakanı'nın talebiyle, Thedora Simon ile beraber, okullarda başarılı olamayan, risk grubunda görülen çocukların tespiti amacıyla bir test geliştirmiş ve geliştirilen bu test ise fazlasıyla tesirli bulunmuştur. Ancak sonrasında asıl amacının dışına çıkmış ve zekâ ölçmeye yarayan psikometrik bir ölçek haline almıştır.

Wechsler 1943 yılında yetişkinlere yönelik WAIS, 1949'da çocuklar için WISCE adında bir zekâ ölçeği geliştirmiştir. 1974 yılında çocuklar için geliştirdiği ölçeği 6-16 yaş grubunda bireysel uygulama amacıyla, yetişkinler için olanı ise 1980 yılında yeniden düzenleyip geliştirmiştir. Yine de belirtmelidir ki bu ölçekler temelde Binet'in ölçeği temel alınarak hazırlanıp o testin geliştirilmesiyle son hali elde edilip öğrenme ile ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bümen,2005).

Zekâ alanlarının belirlenmesi:

Zekâ alanlarının belirlenmesi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar esnasında görülmüştür ki beyinin dil kapasitesi zarar görürse (beynin Broca bölgesi) diğer bilişsel fonksiyonlar da bozulmaktadır. Buna paralel olarak da dil kapasitesinin diğerlerinden farklı bir özellik göstermekte olduğu tespit edilmiştir (Bümen, 2005).

Yapılan araştırmalara dayanarak Gardner zekâyı ilgili olarak biyolojik köken, yeteneğinin kültürel değeri, nörolojik temelin varlığı, sembolik temsil yeteneği ve insan türünün evrenselliği şeklinde ölçütler belirlemiştir.

**Biyolojik Köken:** Zekânın kalıtımsal olan boyutudur. Bu kapsamda mimikler, jestler, içgüdüsel davranışlar, durum ve şartlara göre kullanılan ses tonları gibi bilgi ve problem çözmenin biyolojik/psikolojik boyutlarıdır.



İnsan Türünün Evrenselliği: Problem çözme yeteneği ve bilginin kazanılma şekilleri, sosyo-ekonomik ve eğitimsel durumlarla ilintili değildir. Her kültürün kendine göre belli başlı dinamikleri mevcuttur. Her ne kadar zekâ evrensel olsa da bazı bilgi ve beceriler kültürlerden kültüre gelişim farklılığı göstermektedir.

Yeteneğin Kültürel Değerleri: Zekânın, kültürel anlamda taşıdığı değer, onun en kuvvetli göstergelerinden birisidir. Kimi toplumda matematiksel, kiminde sözel yetenekler önemliken bir diğerinde bedensel veya doğa ile uyum göstermek önemli olabilmektedir. Bu, toplumların değer ölçütleriyle doğrudan ilişkilidir ve yeteneğin kültürel anlamda taşıdığı önemi göstermektedir.

Nörolojik Temelin Varlığı: Beynin işlemler takımını “aktif hale getiren” iç ve dış olaylar mevcuttur. Bireyin yaptıklarına bağlı olarak beynin farklı bölgeleri, kişinin harekete geçerek etkinliği gerçekleştirmesi tetikleyici olarak görev yapar.

Sembolik Temsil Yeteneği: Her zekâ; sözcüklerle, resimle, müzikle veya çeşitli sembollerle kodlanabildiği gibi bilgiye anlam kazandırmaya yönelik çeşitli kültürel buluşlarla kodlanabilmektedir. Bu kodlamalar, zekânın iletimi ve öğretilmesi için anahtar görevini üstlenmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar gösteriyor ki, zekâyı ölçmek için ölçekler geliştirirken aynı zamanda çocukların sahip olabilecekleri farklı güçleri ve potansiyelleri de bulup çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmanın gerekliliği görülmüştür. (Demirel, Basaran & Erdem, 2006).

Çoklu zekâ alanları:

Gardner’ın (1983, 1999) yapmış olduğu zekâ alanları şu şekildedir;

- Sözel-Dil Zekâsı
- Mantıksal-Matematiksel Zekâ
- Görsel-Uzaysal Zekâ
- Müzikal-Ritmik Zekâ
- Bedensel-Kinestetik Zekâ
- Sosyal-Bireyler arası Zekâ
- İçsel-Bireysel Zekâ
- Doğacı-Doğa Zekâ (Saban, 2005).

Gardner, bu zekâ türlerini sınıflandırırken ayrıca üç grup oluşturup sekiz zekânın yedisini bu grupların altına yerleştirmiştir.

- Nesne bağımlı
  - Görsel-uzamsal zekâ
  - Mantıksal-matematiksel zekâ
  - Bedensel-duyudevinimsel zekâ
- Nesneden bağımsız
  - Sözel-dilbilimsel zekâ
  - Müzik-ritmik zekâ
- Kişi bağımlı
  - İçsel-Öze dönük zekâ
  - Sosyal-Bireylerarası zekâ

Gardner'in teorisinin temelini, insanların genel olarak özel bir alanda yaratıcılığa sahip olduğu ve insanın sadece bir alandaki yeteneğinin ön plana çıkarak baskın hale geldiği düşüncesi oluşturur. Gardner'a göre insanlar, sekiz zekânın tamamında değil bir veya ikisinde daha fazla gelişmektedirler (Demirel, Basaran & Erdem, 2006).

#### **4.6.3 Bilgiyi alma tercihine göre öğrenme stilleri**

Öğrenirken bilgiyi elde etmek için insanın beş duyu organı da etkin olabilir. Okullarda ise öğrenciler sıklıkla işitsel, kinestetik ve görsel olarak öğrenirler. Öğrenciler üç tarzı da bir arada ancak biri daha etkin şekilde kullanırlar (Erden ve Altun, 2006).

##### **4.6.3.1 Görme duyusu ve görsel öğrenenler**

Görme sistemi, gözlerden, beyinin çeşitli bölümlerinden ve bunları birbirine bağlayan yollardan meydana gelir. Göz iki sistemi bir arada barındırır. Birincisi imgeyi oluşturmaktadır. İkincisi imgeyi elektriksel itkilere çevirir. İmgeyi oluşturan sistemi tıpkı bir kameraya benzetmek mümkündür. Bu sistem nesneden yansıtıp dönen ışığı odaklayıp nesne imgesini, göz küresinin gerisinde, retina üzerinde şekillendirir. İmgeyi meydana getiren sistem, kornea, gözbebeği ve mercektir. Bu üçü olmadan ışık görmek mümkündür ama şekil seçmek mümkün değildir (Atkinson ve diğerleri, 2002).

## Görsel öğrenme stiline sahip öğrenenler

Bu gruptakiler genellikle bakarak öğrendiklerinden öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde görsel araç ve gereçlere de yer vermesi önemlidir. Bu bireyler için görsel objelerin hepsi en iyi uyaranlardır. Genellikle yazılı ödev yapmayı tercih ederler. Genel özellikleri aşağıdaki gibidir.

- Duyduklarındansa gördüklerine dikkat ederler.
- Sözlü yönergelerin tekrarlanmasını isterler.
- Sözcükleri hata yapmadan yazabilirler.
- Sözcüklerin ağızdan çıkışını izlerler.
- Söylenenleri kolaylıkla hatırlayamaz, ancak görüntüleri zihinde kolayca canlandırabilirler.
- Çalışırken not tutmayı tercih ederler.
- İnsanların davranışlarına dikkat ederler.
- Şema, tablo ve grafikleri kolaylıkla anlayabilirler.
- Anlatılan bir şeyi zihinde canlandırabilirler.
- Sözel yönergeleri kullanmaktansa harita kullanmayı tercih ederler (Demirel, Basbay & Erdem, 2006).

Görseller, genellikle düzenli ve titiz kişilik yapısına sahiptirler. Karışıklık ve dağınıklıktan hoşlanmazlar. Mesela dağınık bir masada çalışamazlar.

### 4.6.3.2 İşitme duyusu ve işitsel öğrenenler

İşitme, daha anne karnında gelişmeye başlayıp hamileliğin altıncı ayında bebeğin yüksek seslere karşılık vereceği hale gelir. Yaklaşık doğumun dördüncü ayından itibaren sesin kaynağına doğru yönelmeye başlanır. Altıncı ayda ses algılamanın tamamen geliştiği tespit edilmiştir. İşitme siniriyle beraber baş, gövde hareketleri, görme sinirleri vb. bağlantıları da gelişim gösterir. İnsan doğadaki seslerin bir kısmını işitir. Kulaklarımız yüzlerce yeni sesi duymaya hazır değildir. Kulaklar, beynin iki yarım küresinin işitme merkezlerini bilgilendirir. Kulaklardan biri duymuyorsa diğeri her iki yarım küreye de sesleri iletir. Görme ve işitme, belirli titreşimdeki frekansları algılama bakımından ortaktır. Bazı araştırmacılar, işitmenin görmekten daha zengin içerikli olduğu görüşündedir. Akustik eğitimle işitme algısının gelişebileceği de görülmüştür. (Madi, 2006).

İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenenler

Bu bireyler genellikle duyararak öğrenme eğilimindedir. Sınıf içi uygulamalarda işitsel araçların kullanılması onlar için önemlidir. Dersi dinlemek, sınıf içi tartışmaları, video, radyo ve televizyon yayınlarını izlemek en etkili yöntemlerdir. Sözlü tartışma gerektiren ödevler yapmayı seçerler.

Genel özellikleri aşağıdaki gibidir.

- Konuşmaktan ve dinlemekten hoşlanırlar.
- Yüksek sesle okuyup kendi kendilerine anlatırlar.
- Öğrenirken birisinin anlatmasını tercih ederler.
- Genellikle diyagram ve grafikleri anlamakta zorlanırlar.
- Görsel hafızaları zayıftır.
- Çizim yapmakta ya da kopyalamakta zorluk çekerler.
- Sözel yönergeleri tercih ederler.
- Sembol ve simge ile araları pekiyi değildir.
- Sessizlikten hoşlanmazlar. (Demirel, Başbay & Erdem, 2006).

#### **4.6.3.3 Dokunma duyusu ve dokunsal öğrenenler**

Dokunma, ağrı, ısı gibi duyuşal sinir yolları anne karnında gelişmeye başlayıp çocuk büyüdükçe gelişir ve dokunarak ayırt etme yetisi de öğrenme ile birlikte artar. Dokunma duyusu içinde, ağrı, ısı, basınç, pozisyon, titreşimi de içerir. (Madi, 2006).

Yetişkinler pek çok nesneyi keşfetmek için etkin dokunmayı nadiren kullansa da özellikle, cep ya da çantada bulunan metal para, anahtar vb. cisimleri algılamakta kullanırlar.

Devinimsel (Kinestetik) öğrenme stiline sahip bireyler

Bu tip öğrenme stiline sahip bireyler daha çok dokunup hissederek öğrenme yöntemini kullanırlar. Sınıf içi uygulamalarda bu bireyler için dokunulabilecek somut araçlar ve üç boyutlu maketler kullanmak oldukça yarar sağlayacaktır. Bireyler üç boyutlu öğretim materyallerini kullanıp plan hazırlayarak sunmayı, rapor yazıp değerlendirmeyi tercih etmektedirler. Bunları yazarak, grafiklerle ya da bilgisayar ortamında hazırlama seçenekleri sunulabilir. Genel özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Uzun süre oturamazlar.
- Sürekli hareket halindedirler.
- Her şeye dokunmak isterler.
- El becerileri gelişmiştir.
- Konuşmalarında el kol hareketleri yaparlar.
- Ellerindeki araçları, inceleyerek söküp takarlar.
- Sadece görüp duymakla yetinmezler dokunmak isterler.
- Objeye biriktirmekten zevk alırlar.
- Aletleri söküp takarlar (Demirel, Basbay & Erdem, 2006).



**Çizelge 4.5: Öğrenme Stillерinin Davranışsal Belirteçleri (Akt.Boydak, 2005)**

Görsel	İşitsel	Kinestetik
Organize	Kendi kendine konuşur	Fiziksel ödüllere olumlu tepki
Tertipli ve düzenli	Dikkati kolay dağılır. Okurken dudakları oynar, sesli okur	İnsanlar dokunur ve yakın durur
Gözlemci	Okuduğunu ve dinlediğini tekrar edebilir	Hareketlere yatkınlık gösterir
Sessiz	Matematik ve yazma konusunda iyi değildir.	Devamlı hareket eder
Görüntü odaklı Ölçüp biçmeyi ve üzerinde düşünmeye yatkındırlar	Konuşurken ritmik konuşur Müziği sever ses taklitlerine yatkındır	Fiziksel tepki verir Erken kas gelişimi görülür
Resim şeklinde hafızaya kaydeder Gürültüden pek etkilenmez.	Dinleyerek öğrenir	Yaparak öğrenir
Sözel talimatları takip edemez Okumayı dinlemeye tercih eder Çene pozisyonu yukarıda, ses seviyesi yüksek	Basamaklı, sıralı bir şekilde öğrenir Tempolu ve ahenkli konuşur	Yürüyerek ve hareket halinde öğrenir Okurken eliyle işaret eder
Öğrenirken tüm resmi görmek ister Gördüğünü hatırlar	Öğrenirken içinden ve dışından konuşur	Konuşurken mimik ve ellerini kullanır. Konuşurken çene aşağıdadır
Anlatılanı detayları ile tamamını ister	Tartışılanı hatırlar	Konuşurken gür sesle konuşur
Hızlı okur	En konuşkan gruptur	Hareket ettirerek ve yaparak öğrenir Yaşananı bütünsel olarak hatırlar
Düzenli ve güzel yazar	Bilmediği kelimeleri metinden tahmin edip bulur, yüksek sesle okumayı sever Konuşması yazmasından iyidir	Kısa, öz ve dokunarak konuşur
Hayal ettiklerini tüm detayları ile görür. Uzun hedefli planlar yapabilir.	Seslerle hayal kurar	Entrika romanlarını sever, okurken hareket eder. Bastırarak ve kalın yazar. Görüntüleri dramatize edebilir, sezgisi güçlüdür, detaylara konusunda dikkati zayıftır

**Çizelge 4.6:** Öğrenme stillerinin duyussal belirteçleri (Akt.Boydak, 2005).

Stil	Gözler	Hareket	Ses ve konuşma hızı	Hareket yeri	Kullandığı kelimeler
Görsel	Sabit ve ileriye bakış	Hareketsiz	Hızlı	Gözlerin etrafı: gözlerin kırılması, kasların kaldırılması	Bak Gör Seyret Açık Resim Puslu Ortaya çıkar Görünüşe göre
İşitsel			Metronom	Başın kulaklara sesin daha iyi gelmesi için gelen sese göre sağa sola hareketi Hı, ha, hımm gibi sesler çıkarılması	Dinle İşittiğime göre Dedi Duydum İşittim Konuş
Kinestetik	Gözlerin Dairesel hareketi, sürekli hareket	Sürekli hareket	En yavaş	Tüm vücudun hareketi	Sarı Tut Çek Hisset Sık Dur

#### 4.6.4 Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre öğrenme stilleri

Kişilik özellikleri insanları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden olup genetikdir ve değişime karşı direnç göstermektedir. Öğrenme ortamını etkileyen temel kişilik özellikleri

- Performansa yetenekli,
- Üretime yetenekli,
- Keşfetmeye yetenekli,
- Etkileşime yetenekli
- Düşünme ve yaratıcılığa yetenekli şeklinde sınıflandırılır.

Performansa yatkın; Duygu ve düşüncelerini hareketlerle anlatmayı tercih ederler. Bir programa bağlı kalmakta, ödev yapmakta ve problem çözmekte zorlanırlar.

Üretime yatkın; Geleneksel eğitim şekline en iyi uyum gösteren grup olup, başarıları takdir edildikçe her okulda ve her öğretmenle başarılı olabilecek çocuklardır.

Keşfetmeye yatkın; Denemeyi tercih edip, hesaplamak, uygulama yapmak, açıklamak, analiz etmek, yeniden yapılandırmak gibi becerilerde başarı gösterirler.

Etkileşime yatkın; Sosyaldirler ve yardım etmeyi severler. Takım çalışmasına ve duygusal destek sağlayan ortamlara önem verirler.

Düşünme ve yaratıcılığa yatkın; Keşfetmeye yatkın, sözcüklerle oynayan, edebiyata ve sanata ilgileri olan gruptur (Erden & Altun, 2006).

#### **4.6.5 Öğrencilerin tercih ettikleri çalışma koşullarına göre öğrenme stilleri**

Öğrencilerin öğrenirken farklı fiziksel, duyuşal ve sosyal ortamları da tercih ederler. (Erden & Altun, 2006).



**Çizelge 4.7: Öğrenme stili modelleri (Akt.Ekici, 2004)**

Araştırmacının Adı	Modelin Vurguladığı Unsurlar
Dunn & Dunn	Çevresel, duygusal, sosyal, fiziksel ve psikolojik etkenler, öğrenmenin beyinlobları ile ilişkisi.
NASSP-Keefe	Çevresel, duygusal, sosyal, fiziksel, psikolojik/bilişsel etkenler çalışma yetenekleri.
Hill	Nitel/teorik semboller, bilis stili, sonuç çıkarma yolları, kültürel değişiklikler.
Letteri	Biliş Stili.
Ramirez	İkili kültür etkeni, iki farklı biliş stili.
Reinert	Algısal Şekiller.
Schmeck	Biliş süreçleri, çalışma teknikleri, hatırlama kabiliyeti.
Hunt	Yapısalcılığa ihtiyacı olmak, otoriteye bağımlılığa/bağımsızlığa ihtiyacı olmak
Kolb	Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantı.
Gregorc	Algılama/düzenleme, Soyut/somut öğrenmeler
McCarthy	Değiştiren, özümleyen, faaliyetler, duyu organları, beyin loblarının öğrenmeye etkisi

#### **4.6.6 Kolb'un öğrenme stilleri kuramı**

Öğrenme stilleri konusunda çalışmalar yapan önemli isimlerden birisi de David A. Kolb'dur. Yaptığı çalışmalar kendisinden sonra gelen birçok araştırmacıya ışık tutmuştur. Geliştirmiş olduğu kuram, bu alanda oldukça önemli bir yer bulmuştur ( Güven,2004).

Bu kuramdaki önemli noktalardan bir tanesi öğrenmeye etkin katılabilmesi için bireyin kendine en uygun öğrenme stilini belirlemesi ve aynı zamanda öğrenme sürecinin de bu stile uygunluk göstermesi gerektiğidir. Diğer bir nokta ise öğrenmeyi deneyimlerin ve yaşananların sağladığıdır. İşte bu bağlamda yaşantısal öğrenme, bireyin kendi kişisel gelişimi ve öğrenme için bir seçim

yöntemi olmakla birlikte sınıf ve gerçek hayat arasındaki bağlantılara dikkat çeker( Peker,2003)

İnsanların deneyimlerinin bilgiye evrilme sürecini öğrenme olarak adlandıran Kolb'un kuramının temelini Piaget, Dewey ve Lewin oluşturmaktadır ki bu da kuramına 'yaşantısal' demesine sebep olmuştur. Ayrıca Kolb birçok kuramdan esinlenmekle birlikte Piaget'nin kuramındaki özümseme ve yer değiştirme kavramlarını, Guilford'un kuramından ayırıştırma ve değiştirme kavramlarını alarak kendi kuramında bunlara yer vermiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Kolb, öğrenme stillerini birbirinden kesin sınırlarla ayrılmayan döngüsel bir çember şeklinde belirleyerek 4 öğrenme şekli oluşturmuştur.

- Somut yaşantı: Hissederek
- Yansıtıcı gözlem: İzleyerek
- Soyut kavramsallaştırma: Düşünerek
- Aktif yaşantı: Yaparak



**Şekil 4.2:** Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1984; Peker, 2003)

Öğrenme sürecine, aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme ve soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya doğru iki boyuttan bakılmaktadır. Bireyin bilgiyi kavrama şeklini somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma açıklamaktadır. Bilginin nasıl işlediğini açıklayan kısım ise yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantıdır. Söz konusu olan bu dört öğrenme biçiminin bileşimi öğrenme

stilini oluşturur. Bireylerin ölçekten aldığı toplam puana göre bireye en uygun öğrenme stili tespit edilir.

Kolb'a göre insanlar:

- Ayrıştırıcı
- Değiştiren
- Özümseyen
- Yerleştiren olarak dört türlü öğrenme stiline sahiptirler.

#### **4.6.6.1 Ayrıştırıcı öğrenme stili**

Aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırmanın birleşimiyle oluşur. Yaşantı yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Bir problemi çözerken, karar verirken, analiz etme ve sistemli çalışma şeklinde ilerlerler. Planlıdırlar. Ekonomi, mühendislik, fizik, tıp gibi meslekleri tercih ederler. Zayıf yönleri hızlı karar alamama ve düşüncelerinin dağınık olmasına bağlı olarak odak noktasını kaçırmak şeklinde söylenebilir.

#### **4.6.6.2 Değiştiren öğrenme stili**

Yansıtıcı gözlem ve somut yaşantının birleşimiyle oluşur. İç gözlem yapıp değer duygularının farkına varmaya çalışırlar. Karşılaştıkları durumları değişik açılardan analiz edip düzenlerler. Sahip oldukları hayal gücüyle oldukça yaratıcıdırlar. Objektif, dikkatli ve sabırlı olsalar da eyleme geçmeleri biraz vakit alır. Sanat, edebiyat, gazetecilik gibi meslekleri tercih ederler. Zamanı etkin kullanamamak ve kararsızlık zayıf yönleri olarak sıralanabilir ( Peker, 2003).

#### **4.6.6.3 Özümseyen öğrenme stili**

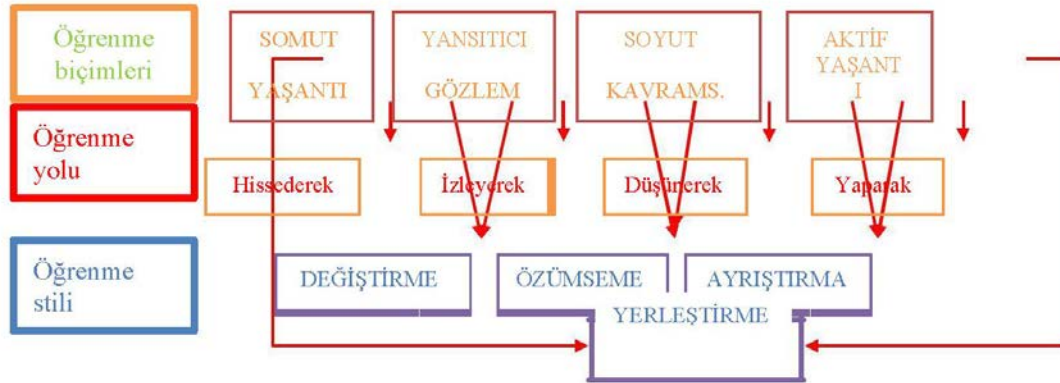
Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmanın birleşimiyle oluşur. Öğrenirken soyut kavram ve fikirler üzerinde yoğunlaşarak izleyerek ve düşünerek öğrenirler. Bilgiyi anlayıp organize etme ve düşünceleri test etme özellikleri mevcuttur. Kavramsal model yaratmakta oldukça başarılıdırlar. Eğitim, sosyoloji, hukuk gibi meslekleri tercih ederler. Planlı çalışamamaları ve liderlik yapamamaları zayıf yönleri olarak sayılabilir.

#### 4.6.6.4 Yerleştiren öğrenme stili

Aktif yaşantı ve somut yaşantının birleşmesidir. Somut yaşantıyı seven, planlama ve kararları uygulama özelliklerine sahip, değişimlere kolaylıkla uyum sağlayan bireylerdir. Deneme ve yanılma yolunu kullanıp yaparak, hissederek öğrenirler. Risk almaktan korkmazlar. Liderlik vasıfları vardır. Yönetim, pazarlamacılık, bankacılık gibi meslekleri tercih ederler. Zamanı etkili kullanamamak, hedefe yönelememek ve gereksiz eylemlerde bulunmak zayıf yönleri olarak gösterilebilir.

Eğitim yönünden yaklaşıldığında;

- Ayırıştırınlara; simülasyonlar, ev ödevleri ve vaka çalışmaları
- Değiştirenlere; günlük tutturma, makale yazdırma veya beyin fırtınası yaptırma
- Özümseyenlere; konferans (düz anlatım), yazılar ve benzetmeler
- Yerleştirenlere; laboratuvar çalışması, gözlem yaptırmak etkili bir yöntem olacaktır ( Truluck & Courtenay, 1999; Cano-Garci & Huges; Gardner, 2000; Bacanlı, 2002; Cheryl, Reichard & Mokhtari, 2003; Cuthbert, 2005; Hendry, Heinrick & Lyon, 2005).



Şekil 4.3: Kolb Öğrenme Alanları Bileşimi (Kolb ve Kolb 2005)

#### 4.6.7 Gregorc'un öğrenme stili modeli

Gregorc Style Delineator, son dönemde geliştirilen ölçeklerdendir. Bu ölçeğin özelliği insan zihninde bilginin alınıp açıklandığı, kanalların bulunduğu görüşünü aktaracak biçimde olmasıdır. Bu ölçekle algılama ve düzenleme kabiliyetleri ölçülmek istenmektedir. Algılama, bilgiyi elde etmede yararlandığımız araçlar, düzenlemeye elde edilen bilgileri sistemsel hale

getirmektir. Gregorc (1987), zihnin dünyayı somut-soyut şeklinde algılama, doğrusal olan olmayan, dağınık şekilde dizme kabiliyetine sahip olduğunu düşünmektedir. İnsanların dünyayı algılama şekilleri birbirinden farklıdır. Algılama kabiliyeti soyuttan somuta doğru, düzenleme yeteneği ise doğrusallıktan dağınıklığa doğru ilerlemektedir. Gregorc, öğrenme stillerini dört öğrenme stili kanalı şeklinde açıklamıştır.

#### **4.6.7.1 Somut doğrusal**

Pratik, konunun özüne dönük, örgütlü ve sistemli davranış içindedirler. Zaman planlamasını ve kayıt tutmayı çok iyi yaparlar. İçedönük ancak güvenilir ve nettirler.

#### **4.6.7.2 Soyut doğrusal**

Entelektüel, mantıklı, akılcı ve çalışkandır. Düşünür ve araştırmacılar bu gruptandır. Yeteneklerini, daha ziyade bilgiyi ve doğruyu aramak için değerlendirirler. Okumak için zaman azlığından şikâyet edip, gördüklerinde mutlaka kitap alır ya da bakarlar.

#### **4.6.7.3 Somut dağınık**

Deneysel, araştıran, seçenek sunan, var olanı değiştiren, yapılmamış işleri deneyen ve risk alan kişilerdir. İyi bir sinemacı olurlar. Rahat ve güzel çevreden hoşlanıp ilişkileri başarılarından üstün tutar ve rekabete girmezler. Sanata çok değer verirler.

#### **4.6.7.4 Soyut dağınık**

Duygusal, yorumlayıcı, hassas ve bütüncüdürler. İlişkilere dayalı alanlarda çalışmayı tercih ederler. Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler, duyarlı danışmanlar genelde bu gruptandır. Değişiklikten hoşlanır ve risk almaktan çekinmezler. Problem çözücüdürler. (Açıkgöz, 2005).

#### **4.6.8 Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili kuramı**

Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Kuramı, öğrenme tercihlerini gözlemleyerek farklılıkların sebebinin yetenek değil diğer etkenlerin sonucu olduğunu söyler. Öğrenme çeşitliliğini açıklayan takribi otuz iki alan belirtmiştir. Bunları dört temel grupta, duyuşal, fiziksel, çevresel ve sosyal değişkenler olarak ve bu

değişkenleri de kendi içerisinde alt değişkenleriyle açıklamıştır. Sonrasında öğrenme grupları içerisinde çevresel değişkenleri de içine alarak sonuçları yeniden değerlendirmiştir (Jonassen & Grabowski, 1993).

**Çizelge 4.8:** Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli (Dunn, Griggs, Olson ve diğerleri, 1995; Brand, Dunn ve Greb, 2002; Honigsfeld, Dunn, 2006).

Uyaran	Öğrenme Stilleri Modeli Elementleri			
Çevresel	Ses	Işık	Isı	Düzen
Duyusal	Motivasyon	Israr/devam	Sorumlulu	Planlamak
Sosyoloji	Bireysel	Eşli	Takımla	Çeşitli
Fizyolojik	Algısal	İçeri Alınan	Zaman	Hareket bilijeti
Psikolojik	Analitik/Glob	Beyin Yarıküreleri	Tepkisel	Düşünsel

#### 4.6.9 Witkin'in bilişsel stil modeli

Analitik öğrenciler: Bütünle değil parçaları ile ilgilenirler. Sözel kabiliyetleri oldukça iyidir. Sözcük ve sayılarla ilgilenmeyi tercih etmektedirler.

Global öğrenciler: Bütün ile ilgilenirler. Yaratıcı ve birden çok işi aynı anda yapabilecek yetenektedirler (Lasley & Matcznski, 1997).

#### 4.6.10 Myers- Brigs'in öğrenme stilleri modeli

- İçedönükler ve dışa dönükler
- Duyusallar ve sezgiseller
- Düşünseller ve Duygusallar
- Yargısallar ve algısallar (Hall& Moseley, 2005;Zhang, 2006).

#### 4.6.11 Mccarthy öğrenme stili modeli (4 mat öğretim sistemi )

McCarthy çalışmaları sonucunda diğer araştırmacılarla benzer bir sınıflandırma yapmıştır (McCarthy, 1987).

I. Tip Öğrenenler (İmgesel öğrenenler) : Girişimci, işbirlikçi, sosyal etkileşimi dikkate alan ve otoriteye saygılıdırlar. Hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih ederler.

II. Tip Öğrenenler (Analitik öğrenenler): Sabırlıdırlar. Gerçekleri temel alarak karar veren ve otoriteyi reddeden bireylerdir. İzleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih ederler.

III. Tip Öğrenenler (Sağduyulu öğrenenler): İstediklerini yapmayı tercih ederler. Pratikler. Açık sözlü ve otoriteye gerek görse de ondan bağımsız çalışan bireylerdir. Kavramları kullanarak ve düşünüp bir şeyler yaparak öğrenmeyi tercih ederler.

IV. Tip Öğrenenler (Dinamik öğrenenler): Olaylar karşısında cesurca tavır sergilerler. Hararetlidirler. Meydan okuyucu ve otoriteyi pek ciddiye almayan bireylerdir. Hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler (McCarthy, 1987).

#### **4.6.12 Felder-Silverman öğrenme stili**

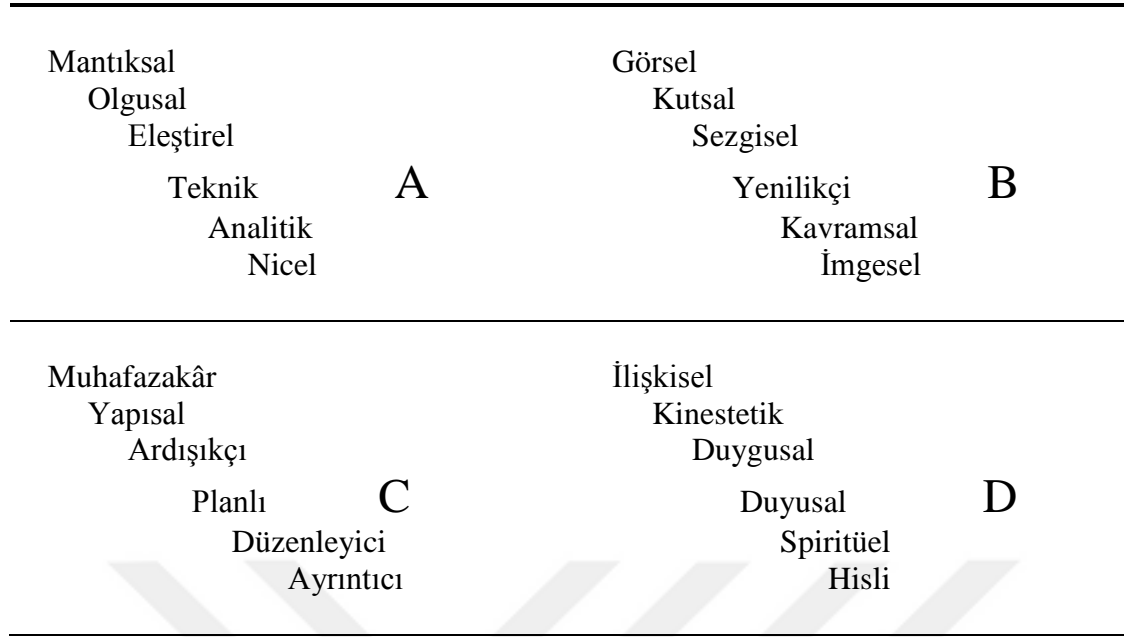
Felder ve Silverman Öğrenme Stili modeli beş bölümden oluşur.

- Duyarlı Öğrenciler: Yeniliklere açık, kavramsal teorilerle ilgilenenler.
- Görsel Öğrenciler: Materyallerle ders anlatılmasını tercih edenler.
- Mantıksal Öğrenciler: Öğrenilecek konuların belli bir sırayla verilmesini tercih edenler.
- Aktif Öğrenciler: Y yaparak yasayarak öğrenmeyi tercih edenler.
- Ardışık Öğrenciler: Adım adım öğrenmeyi tercih edenler (De Vita, 2001).

#### **4.6.13 Herman'ın beyinde zihinsel tercih alanları modeli**

Beyni tercih ettiği zihinsel etkinlikler bakımından dörde bölmüştür (Özden, 1998).

**Çizelge 4.9:** Herman'ın beyinde zihinsel tercih alanları modeli



#### 4.6.14 Honey ve Mumford modeli

Honey ve Mumford Modeli (1992), Kolb'un (1984) teorisini temel alıp ölçeğini geliştirmişlerdir.

- Aktif öğrenenler
- Teorist öğrenenler
- Pragmatist öğrenenler
- Yansıtmacı öğrenenler (Woolhouse & Blaire, 2003; Smitt, 2002; Hendry, Heinrick & Lyon, 2005; Zwanenberg, Wilkinson, Anderson, 2000).

#### 4.6.15 Tip Teorisi ve öğrenme stilleri

Jung'un (1971) Psikolojik Tip Teorisi öğrenme-öğretme süreci açısından değerlendirildiğinde, bir sınıfta sekiz değişik öğrenci tipi ve sekiz öğretim stiline rastlanılabilmektedir. Dışa dönük, içe dönük, duyuşsal, sezgisel, düşünün, duyuşsal, sezgisel, yargısal ve algısal tipler.

##### 4.6.15.1 Dışa dönük tipler

Bu bireyler hoşlandığı ve zevk aldığı durumları kendisinin dışındaki faktörlerde bulur. Sosyaldirler ve çevreyle sürekli aktif iletişimde bulunurlar. Sıklıkla aktivitelere katılırlar ve gürültülü ortamlardan rahatsızlık duymazlar. Genellikle;



- Sesli düşünmeyi
- Yapararak yaşatarak öğrenmeyi
- Birlikte öğrenmeyi
- Sınıfta çeşitliliğin olmasını
- Öğretmeninden ve arkadaşlarından geri bildirim almayı arzu ederler.

#### **4.6.15.2 İçe dönük tipler**

Bu bireylerin ilgisi ve enerjisi içe dönüktür. Enerji, zevk ve memnuniyet veren kaynakları kendisinde arar ki bu odağın kendisinde olmasına, yoğun ve odaklanmış ilişki veya olayları tercih etmesine sebep olur. Genellikle;

- Topluluk önünde konuşma onlar için risktir ve bundan önce her şeyi gözden geçirip hesaplarlar.
- Bağımsız ve özeldirler. Bu yüzden öğrenirken kolayca incinebilirler.
- İçsel motivasyonları vardır.

#### **4.6.15.3 Duyusal tipler**

Bireyin tecrübelerini duyuları yoluyla algılayıp deneyimlemesidir. Birey çevresinde olup biten her şeye dikkat kesilir. Genellikle;

- Aşama aşama öğrenirler. Yeni öğrenmeye karşı hep tedbirlidirler.
- Soyut teorilerden hoşlanmazlar, yüzeysel geçerler.
- Bütün duyuları yoluyla bilgileri almaya çalışırlar.

#### **4.6.15.4 Sezgisel tipler**

Bireyin, hipotezler oluşturup belli kalıplar üreterek hayatını anlamlı hale getirirken kullandığı anlama işlevi sezgiselliktir. Sezgisellik, bireyin olaylarla ilgili bilgileri gözden geçirip, bunlar arasındaki ilişkileri farklı bir bakış açısıyla görmeyi denemesine sebep olur. Genellikle;

- Öğretim esnasında hipotezler kurup açıklamalarda bulunmayı severler. Yeni teknikler oluşturmayı seven kâşiftirler.
- Hemen sıkılıp öğrenirken çeşitlilik ararlar.
- Sakindirler fakat aniden karar vererek işe başlarlar.
- Önemsiz detayları atlamaya meyillidirler.

#### **4.6.15.5 Düşünen tipler**

Düşünmek, tarafsız ve analitik olarak karşılaşılan olay ve durumları değerlendirip sonucunda gerçekçi karar vermeyi sağlayan bir yargılama işlevidir. Düşünmek, mantıklı ve gerçekçi, dürüst ve adaletli, gerekirse eleştirel ve karar verirken de soğukkanlı olmasını sağlar. Düşünen öğrenci;

- Dürüst ve adaletlidir. Kuralların herkes için toleranssız uygulanmasını ister.
- Rekabetçi ve bağımsızdır.
- Mantıken iyi düzenlenmiş çalışmalarını ister.

#### **4.6.15.6 Duygusal tipler**

Duygusallık, bireyin objektif olmayan ve empatiye dayalı karar verip değerlendirme yaptığı bir yargılama işlevidir. Duygusallık, bireyin çevresindekilerle iyi ilişkiler kurup uyum içinde yaşamasına sebep olur. Duygusal öğrenci;

- Öğrenmek için, uyumlu bir öğretim çevresi ister.
- Çevresindekileri önemser ve dâhil eder.
- Öğrenmeyi, hem kendileri hem insanlığa hizmet için isterler.

#### **4.6.15.7 Yargısal tipler**

Yargısallık, kişinin hayatını sürdürürken düzeni sağlamak adına kararlı davranmasıdır. Birey enerjisini olayları anlamaya değil, kontrol etmeye harcar. Yargısal öğrenci;

- Planlıdır ve buna uyar.
- Başladığı işi bitirir.
- Yürüttüğü projeler hakkında geri bildirim bekler.

#### **4.6.15.8 Algısal tipler**

Kişinin öğrenme merakının, olayları algılama ihtiyacının, dünyayı anlama çabasının tanımı algısalıktır. Birey bir durum veya olayı her yönüyle araştırıp keşfedinceye kadar karar vermeyi erteler. Algısal öğrenci;

- Doğal bir merakla motivedir. Keşfetmeyi sever.
- Planlama yapmaz. Düzenli aktivite için cesaretlendirilmelidir.
- Değişik fikir ve öğretim stillerine açıktır (Saban, 2000).

## 5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Birçok konuda olduğu gibi hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde öğrenme ve anne baba tutumlarına eşlik eden çeşitli konularda birçok araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Ancak bu iki konuyu birbiriyle ilişkilendirerek tek bir çalışmanın yapıldığına rastlanmamıştır. O yüzden çalışmanın bu bölümünde algılanan anne baba tutumları ve öğrenme stilleri hakkında yapılan araştırmalar ayrı ayrı verilmiştir.

### 5.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

‘Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerisine Etkisi’ adlı araştırmasında Arı (2004), Konya MEM’e bağlı Hazım Uluşahin İlköğretim Okulu’nun 6,7 ve 8. sınıfına devam eden öğrencileri ile çalışmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda demokratik tutum gösteren anne babaların çocuklarındaki problem çözme kabiliyetlerinin yükseldiği görülmüştür. Diğer taraftan baskıcı bir tutum izlendiğinde de çocukların problem çözme becerilerinde düşüş tespit edilmiştir.

Dinçer (2008), farklı sosyo ekonomik durumdaki lise ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile arkadaşlık ilişkileri arasındaki bağı incelemiştir. Bu çalışmada Ankara il merkezinden 300 öğrenci ile çalışılmıştır. İnceleme sonucunda, sosyoekonomik düzey, anne baba tutumlarının demokratik algılanması ve arkadaş ilişkileri arasında doğru orantı teşkil eden bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır.

Gelir (2009) “Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi” adlı çalışmada, cinsiyete göre akademik başarının kız öğrenciler lehinde arttığı görülmüş ancak, anne-baba tutumları ile cinsiyetin ortak etkisine bakıldığında akademik başarıda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sezer (2010) ‘Ergenlerde Kendilik Algısını Yordayıcı Olarak Anne Baba Tutumları ile Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki’ adlı çalışmasında 274 erkek, 275 kız öğrenci ile çalışmıştır. Çalışma sonunda görülmüştür ki anne baba tutumunu orta ve üst düzeyde demokratik algılayan öğrencilerin kendilik algıları, düşük düzeyde demokratik algılayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup birinci grup kendilerini daha olumlu algılamaktadır.

Kaya vd. (2012) “Üniversite Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi” isimli araştırmasında Harran Üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile çalışmıştır. Demokratik tutuma sahip ailelerin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu, bu ailelerde yetişen çocuklarınsa akademik başarı ve problem çözme yeteneklerinin yüksek, sosyal kaygılarının da düşük olduğu görülmüştür. Otoriter tutuma sahip ailelerin çocuklarının hem sosyal kaygı düzeyleri hem akademik başarıları yüksek çıkarken; koruyucu tutum gösteren ailelerin çocuklarının problem çözme yeteneklerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Zengin ( 2008 ), anne baba tutumları ile saldırganlık ilişkisini incelediği araştırmasında 525 öğrenci ile çalışmış ve anne babalarını otoriter ve ilgisiz algılayanların saldırganlık seviyelerinin demokratik algılayanlara göre daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 1999).

Özsoy, Yağdıran & Öztürk (2004) ‘ Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri’ araştırmasında Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri ile 25 soruluk bir geometri testi kullanmışlardır. Bulgular göstermektedir ki öğrencilerin geneli ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile geometrik düşünme düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Hasırcı (2006) ‘Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri’ araştırmasında, sınıf öğretmenliği bölümünün birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasındaki farklılık incelenmiş ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak en çok tercih edilenin özümseyen öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2006) ‘ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi’ araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklılaştığı sonucuna ulaşırken bunda cinsiyetlerinin etkili olmadığını görmüştür. Ayrıca öğreten rolündeki bireyin öğrenme stiline ne olursa olsun öğrenen rolündeki bireyin öğrenme stiline göre etkinlikler planlanmasının gerekliliği açıklanmıştır.

Mutlu (2006) ‘ Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi’ araştırmasında, 6. sınıfa devam eden öğrencilerin Fen Bilgisi öğretmenlerinin, bu öğrencilerin öğrenme stillerine ne derece uygun ders yapabildiğini sorgulamıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca analitik öğrenme stiline öğrencilerin tarafından en çok sahip olunan stil olduğu tespit edilmiştir.

Arslan & Babadoğan (2005) ‘ İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi’ araştırmasında öğrencilerin en çok ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülürken en az yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca yaş aldıkça somut yaşantı yoluyla öğrenmenin daha fazla tercih edildiği, cinsiyetler arasındaysa anlamlı bir fark oluşmadığı bulunmuştur.

Kılıç ( 2002) ‘ Baskın Öğrenme Stiline Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi’ çalışmasında Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri’ni 118 kişide kullanarak bunlardan 51’inde özümseyen, 26’sında ayrıştıran, 24’ünde değiştiren, 17’sinde ise yerleştiren öğrenme stilini tercih ettiklerini belirlemiştir.

Yılmaz (2000), ‘Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler’ çalışmasında, eşler arasındaki uyumla ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarının kabul/ilgi boyutu; yine eşler arasındaki uyumla üniversite öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumlarının kabul/ilgi/ özerklik boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Her yaş grubu içinse ABTÖ’nün her üç boyutunun benlik algısının alt ölçeklerini anlamlı şekilde yordadığı bilgisine ulaşılmıştır.

## 5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Baldwin ve arkadaşları ( 1945 ), demokratik ve otoriter tutumları, aynı zamanda söz konusu tutumların çocuklar üzerindeki etkilerini bulmak istemişlerdir. Sonuçta ise demokratik ve otoriter tutuma sahip aile çocuklarının, çoğu açıdan farklılıklara sahip olduklarını görmüşlerdir. Demokratik ailelerin, çocuklarını çoğu açıdan motive edici davrandıkları ancak bu çocukların zaman zaman saldırgan, genellikle korkusuz, kurallara uymakta zorluk yaşayan ve liderlik özelliği taşıyan bireyler olarak yetiştikleri dikkat çekmiştir (Erginbay, 2014).

Landis ve Stone ( 1952 ), yaptıkları araştırmalarda 250 maddeden oluşan bir problem tarama envanteri kullanarak otoriter ve demokratik tutum gösteren ailelerin çocuklarının problem sayısını incelemişlerdir. En çok problem işaretleyen grup, otoriter tutum sergileyen ailelerin çocukları olmuştur. Bu çocuklarda evden kaçma, ebeveynle çatışma, saldırganlık vb görülürken, demokratik ailelerin çocuklarında ise kendi kararlarını verebilme, bağımsız hareket edebilme gibi beceriler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 1999).

Maccoby ve Martin'in okul çağındaki çocuklarla yaptığı araştırmalarda, demokratik tutumla yetişen çocukların, izin verici ya da otoriter tutumla yetişen çocuklara kıyasla psikolojik gelişimlerinin daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mutallimova, 2014).

Strage (1998), aile içerisindeki değişken yapılar ile kendini ayarlama becerisi arasındaki ilişkileri incelemek üzere 465 öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda demokratik algılanan tutumun ve kendini duygusal olarak aileye yakın hissetmenin çocuğun güven ve olumlu benlik duygusu geliştirmesinde, ayrıca akademik başarısı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ailenin baskıcı ve otoriter algılanmasının gelecek kaygısına sebep olduğu saptanmıştır.

Turner ve Harris (1984), anne baba tutumları ile okulöncesi çocukların sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelerken yaşları 31 ay ile 87 ay arasında değişen 25 erkek 22 kız çocukla çalışmış ve olumlu ve destekleyici tutum sergileyen ailelerin çocuklarının kendilerine dair iyi duygular geliştirdikleri ve

sosyal yeterliliklerinin üst seviyede olduğu saptanmıştır. Otoriter ve reddedici tutuma sahip ailelerin çocuklarında ise bunun tam tersi şekilde gelişim görülmüştür.

Zualkernan (2007) ‘ Soloman\_ Felder Öğrenme Stillerinin Kullanımı’ ile ilgili yaptığı çalışmasında yaygın olarak kullanılan öğrenme stillerinin içerisinde en çok Saloman\_ Felder Öğrenme Stilleri İndeksinin tercih edildiğini savunmuştur.

Hall & Moseley (2005) ‘ Eğitim ve Öğretimin Bireyselleştirilmesinde Öğrenme Stillerinin Rolü’ konulu çalışmalarında önce öğrenme stillerinin eğitimdeki önemini ve rolünü araştırmış ardından da en çok etkili gördükleri 13 öğrenme stili modelini değerlendirmişlerdir.

Rong & Min (2005) ‘ Yaşam Sürecinde E- Öğrenmenin Etkililiği ve Öğrenme Stillerine Etkisi’ konulu çalışmalarında, öğrenme stilleri üzerinde e-öğrenme etkinliklerinin etkisini Kolb’un Öğrenme Stilleri Ölçeği’ni ve İç Gözlem Ölçeği’ni kullanarak incelemişlerdir. Sonuçta öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme etkinlikleri arasında farklılıklar oluştuğunu tespit etmişlerdir.

Aase & Kurfess ‘ Etkileşimli Eğitsel Çalışmalarda Öğrenme Stillerinin Kullanımı’ konulu çalışmalarında web temelli öğrenmede de gereken materyallerin öğrenme stillerine göre kişiselleştirmenin ne denli önemli olduğunu vurgulamış ve bunun başarıyı arttırdığını belirtmişlerdir.

Zdanowicz, Schewe& Thalheim (2004)’ Öğrenme Stillerine Uyarlama’ konulu çalışmalarında, e- öğrenme yöntemleri kullanılırken, bu yöntemin farklı öğrenme stillerine sahip bireyler için nasıl kişiselleştirilebileceğine dair teknikler geliştirmişlerdir.

Malad, Belhof & Figueiredo (2003) ‘ Öğrenme Stilleri Hakkında Yeni Sorular’ konulu çalışmada, son 30 yılda öğrenme stillerine dair birçok araştırma yapılmasına rağmen bunların kapsamlarının çok dar ve sürelerinin çok kısa olduğunu vurgulamışlardır.

Sharp (2001) ‘ Kolb’un Öğrenme Stili Teorisi İle Takım Çalışmasının İlişkisi’ konulu çalışmasının sonunda öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirirken Kolb’un teorisinden faydalanabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Frontczak & Higgins (1991) ‘ Öğrenme Stili ve Yaratıcı Eğitim’ konulu çalışmalarında, eğitimde yaratıcılık gerektiren birçok konuda Kolb’un öğrenme stilleri teorisinden faydalanılabileceğini ileri sürmüşlerdir.





## **6. YÖNTEM**

Çalışmanın bu kısmını araştırmanın modeli, çalışma grupları, verilerin toplanması ve analizi oluşturmaktadır.

### **6.1 Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Yapılan araştırma, genel tarama modelleri kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bir durumu, geçmiş veya şimdiki zamanda var oluş biçimiyle anlatan, öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve aynı zamanda bireydeki istenen davranışların oluşabilmesi amacıyla uygulanan süreçlerin tamamı tarama modelidir. Genel tarama modellerini, “birden fazla elemandan meydana gelen evrende, evrenle ilgili genel bir kanaate varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınan bir grup, örnek veya örnekleme yapılan tarama düzenlemeleridir” şeklinde açıklanabilir (Karasar, 2000). İlişkisel taramayı ise; “iki veya ikiden fazla değişken içerisinde birlikte değişim mevcudiyetini ve/veya derecesini belirlemek için yapılan araştırma modelleridir şeklinde ifade edilebilir. İlişkisel çözümlenme, korelasyon türü ilişkiler veya kıyaslama şeklinde elde edilen ilişkilerdir” (Karasar, 2000).

### **6.2 Çalışma Grubu**

Araştırma evreni 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı İstanbul ili Beşiktaş ve Kâğıthane İlçesi’ndeki MEB’e bağlı resmi ve özel ortaokullarda okuyan 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Ölçekler, bu evrenden rastgele seçilen toplam 400 öğrenciye uygulanmıştır. Hatalı doldurulmuş olan anketler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### **6.3 Veri Toplama**

Araştırmada öğrencilerden bilgi toplamak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için ‘ Kişisel Bilgi Formu’, algılanan anne baba tutumlarını belirlemek için ‘ Anne- Baba Tutum Ölçeği’ ve son olarak öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerini bulmak amacıyla ‘KÖSE 3.’ kullanılmıştır. Çalışma için gerekli olan izinler alındıktan sonra ölçekler Beşiktaş ve Kâğıthane ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda uygulanmıştır.

#### **6.3.1 Kişisel bilgi formu**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini tespit etmek amacıyla araştırmacının hazırlanmış olan 13 soruluk formdur.

#### **6.3.2 Anne baba tutum ölçeği**

Anne baba tutum ölçeği, Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından; Baumrind, Maccoby ve Martin’in çalışmalarında görülen çocuğa tepki vermede duyarlılık ve talepkârlık boyutlarıyla birlikte diğer anne baba tutum ölçeklerinden faydalanarak hazırlanmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik olarak 3 faktör bulunmuştur.

Çocukların ebeveynlerini ilgili ve katılımcı bulma düzeylerini kabul/ilgi boyutu ölçer. Çocukların ebeveynlerini ne derece kontrollü ve denetleyici şekilde algıladıklarını kontrol/denetleme boyutu ölçer. Psikolojik özerklik boyutu ise algılanan anne baba tutumunun ne oranda demokratik olduğu ve çocuklarının bireyselliğini ifadesi için ne ölçüde onları cesaretlendirdiğini ölçer.

Kabul/ ilgi ile psikolojik özerklik boyutu 9, kontrol/denetleme boyutu 8 madde ile ölçülmektedir. Kabul/ ilgi ile psikolojik özerklik boyutundaki maddeler 4 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinde, kontrol/denetleme boyutundaki maddelerin ilk iki tanesi 7 dereceli, diğerleri 3 dereceli Likert-tipi ölçek üzerinden değerlendirilmektedir.

Ölçek kullanılırken iki tür ölçüm yapılmaktadır. İlkinde, her üç boyuta da verilen yanıtlar sayesinde demokratiklik düzeyi ayırt edilmektedir. Şöyle ki her

üç boyutta ortancanın üzeri puan alan ebeveynler ‘demokratik’ kabul edilip 3 puan alırken, ortancanın altında puan alırsa ‘demokratik tutumda olmayan’ kabul edilip 0 puan almaktadır. Herhangi iki boyutta ortancanın üzerinde puan alırsa ‘bir ölçüde demokratik’ kabul edilip 2 puan, sadece bir boyutta ortanca üzerinde puan alırsa ‘bir ölçüde demokratik tutumda olmayan’ kabul edilip 1 puan almaktadır.

İkinci ölçümdeyse, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarının kesişmesi sonucu oluşan 4 anne baba tutumu bulunmaktadır. Kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutundan alınan puan ortancanın üzerindeyse ‘demokratik’, altındaysa ‘izin verici – ihmalkâr’; kabul/ilgi boyutunda alınan puan ortancanın altı ancak kontrol/denetleme boyutunda ortancanın üzeri ise ‘otoriter’, bunun tam tersi ise ‘izin verici – müsamahakâr’ şeklinde adlandırılmıştır.

**Çizelge 6.1:** Lamborn ve ark.’nın (1991) Önerdikleri Anne –Baba Tutumuna İlişkin Boyutlar

	<b>Kabul/İlgi (Birinci Boyut)</b>		<b>Kontrol/Denetleme (İkinci Boyut)</b>	
	<b>Yüksek</b>	<b>Düşük</b>	<b>Yüksek</b>	<b>Düşük</b>
<b>Demokratik</b>	*		*	
<b>İhmalkar</b>		*		*
<b>Otoriter</b>		*	*	
<b>Müsamahakar</b>	*			*

Ölçeğin kabul/ilgi boyutunu oluşturan maddeleri 1,3,5,7,9,11,13,15,17’ dir.

Ölçeğin psikolojik özerklik boyutunu oluşturan maddeleri 2,4,6,8,10,12,14,16,18’dir.

Ölçeğin kontrol/denetleme boyutunu oluşturan maddeleri ise 19,20,21,22,23,24,25,26’dir.

Ölçek puanlanırken, ilk 18 soru cevaplayan kişi tarafından ‘tamamen benziyorsa 4’, ‘biraz benziyorsa 3’, ‘benzemiyorsa 2’, ‘hiç benzemiyorsa 1’ puan şeklinde yazılıyor. 19 ve 20. sorular cevap hayırsa 7 puan, evet ise yazılan saat aralığına göre en erkenden en gece doğru 6-5-4-3-2-1 şeklinde analiz esnasında puanlanır. 21’den 26’ya kadar ise ‘hiç çaba göstermez, bilgileri yoktur 1’, ‘çok

az çaba gösterir, çok az bilgileri vardır 2', 'çok çaba gösterir, çok az bilgileri vardır 3' puan şeklinde analiz esnasında puanlanır.

Prof. Dr. Ayşen Güre ( Yılmaz) tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ülkemizde yapılmıştır. Ölçek öncelikle Türkçe 'ye çevrilerek 5 yargıcıyla dilimize uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan yorumlar sonucu ölçekteki her ifadenin birkaç farklı şekilde yazımı sağlanıp tekrar 5 yargıcıya verilerek ifadelerin 10-11 yaş aralığı için de uygunluğunun ölçülmesi istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu ölçek son halini almıştır. Güvenirlik çalışması her yaş grubu için 120'şer kişiyle ayrı ayrı toplam 360 kişiyle, 15 gün ara ile iki kez yapılmıştır. Ölçeğin yapılan faktör analizleri sonucu da orijinal ölçeğe benzer bir yapıda oluşmuştur.

Ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren Prof. Dr. Ayşen Güre ile elektronik posta yoluyla bağlantı kurularak bu çalışmada kullanılmak üzere izin alınmıştır.

### **6.3.3 Kolb'un öğrenme stilleri ölçeği ( KÖSE )**

'Yaşantısal Öğrenme Kuramı' temel alınarak hazırlanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri, 1976–2005 yılları arasında beş kez revize edilmiştir. Aşağıda envanterin gelişimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmamızda ise KÖSE-III kullanılmıştır.

#### **KÖSE-1 (1976)**

KÖSE ilk defa 1969'da MIT' de deneyimsel öğrenmeye yönelik ders kitabı hazırlanırken ortaya çıkmış olup 1971' de yayınlandığı ve KÖSE-1976 olarak literatürde yer bulduğu belirtilmiştir. Envanterde, dokuz cümle grubu ve bunların altında dört öğrenme becerisini temsil eden dört kelime grubu vardır. Kişi bu dört kelimeyi her soruda kendine yakınlık derecesine göre sıralar ve buna göre puanlandırılır. Alınan toplam puan "Somut Deneyim", "Yansıtıcı Gözlem", "Soyut Kavramsallaştırma" ve "Aktif Deneyim" öğrenme tercihlerine göre; "Ayrıştıran", "Değiştiren", "Özümseyen" ve "Yerleştiren" öğrenme stillerinden birini belirler (Gencel, 2006).

1971 – 1985 arası yayınlanan üç yüz elliden fazla araştırmada kullanılan ölçek, iç tutarlılığının ve test tekrar test güvenilirliği puanının düşük olması nedeniyle revize edilmiştir ( Kolb,1984; Kolb ve Kolb, 2005).

### KÖSE-2 (1985)

Ölçeğin yeni sürümü 1985'te yayınlanmış ve KÖSE-1985 olarak isimlendirilmiştir. İçerikte kelime yerine, tamamlamalı on iki cümleden getirilmiş, böylece madde sayısı artmıştır. Her bir tümce öğrenme becerisiyle alakalı, aynı sırada verilmiş ( SY-YG-SK-AY) dört kelimeyle son bulmuştur. İlkinde olduğu gibi bunda da kişi bu cümleleri kendine göre sıralandırır. Araştırmalarla, envanterin güvenilirlik katsayısı ve iç tutarlılığı test edilerek birinciye göre puanların yükseldiği tespit edilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) ölçeği Türkçe' ye uyarlayıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmışlardır.

### KÖSE- 2a (1993)

KÖSE-2a, 1993 yılında biçimi ve cevap anahtarı değiştirilerek yeniden yayınlanmıştır. Yine 12 sorudan oluşmuş ancak bu defa cümle sonlarındaki kelimeler değiştirilip yeni puanlama yöntemiyle test tekrar test güvenilirliği arttırılmıştır.

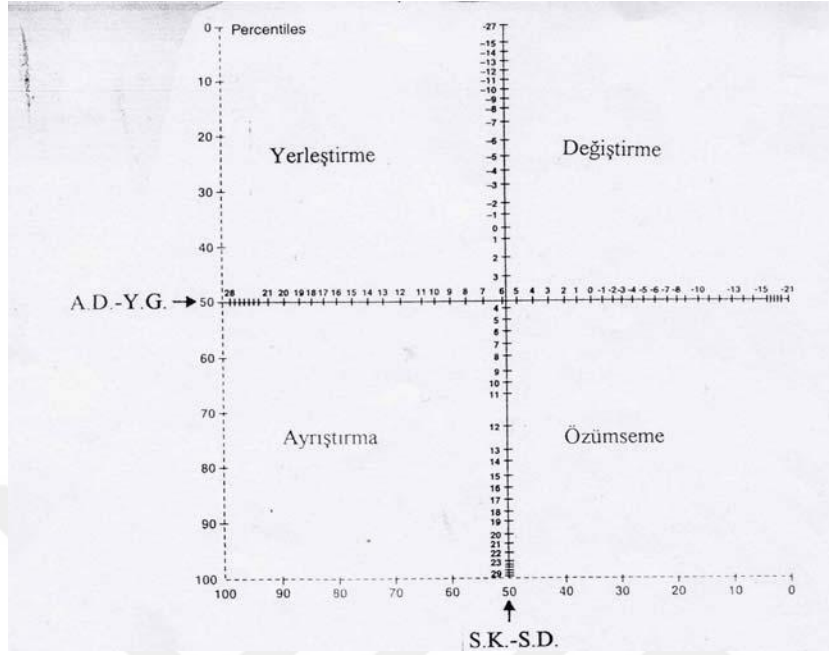
### KÖSE-3 (1999)

1999' da envanterin, somutlaştırılması amacıyla ifade, değerlendirme ve kodlama değişiklikleri yapıp, stil adları "Ayrıştırma", "Değiştirme", "Özümseme" ve "Yerleştirme" şeklinde yenilenmiştir. Bu, Kolb' un deyimiyle "Küçük ama önemli bir değişiklik" olup, ölçeğin yorumlanmasında önem kazanmaktadır. Tamamlamalı ölçek madde sayılarında değişiklik olmamıştır.

Her maddedeki dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanır. Ölçekten en az 12, en çok 48 puan alınabilir. Puanlama sonunda birleştirilmiş puan hesabı yapılmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) - Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklindedir ve bu işlem sonunda alınan puanlar -36 ile +36 aralığında seyretmektedir. S.K. - S.D. bandındaki pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunun göstergesidir.

Birleştirilmiş puanlar, Şekil 6.1'de gösterilen koordinat sistemine yerleştirilmekte, A.D. Y.G. işlemiyle bulunan sayı x eksenine, S.K. - S.D.

işlemlerle bulunan sayı ise y eksenine yazılmakta ve bu iki sayının kesiştiği nokta kişinin öğrenme stilini belirtmektedir.



Şekil 6.1: KÖSE III Koordinat Sistemi (Kolb, 1999)

Örnekleme gerekirse öğrenci birinci sorunun şıklarını sırasıyla 4- 2- 3- 1 şeklinde puanlamışsa; 4 puan Somut Deneyime, 2 puan Soyut Kavramsallaştırmaya, 3 puan Aktif Deneyime, 1 puan ise Yansıtıcı Gözleme yazılmaktadır. On iki soru aynı şekilde puanlanır ve envanterin değerlendirilmesine geçilmektedir.

1A	2C	3D	4A	5A	6C	7B	8D	9B	10B	11A	12B	=
SD Toplam												
1D	2A	3C	4C	5B	6A	7A	8C	9A	10A	11B	12C	=
YG Toplam												
1B	2B	3A	4D	5C	6D	7C	8B	9D	10D	11C	12A	=
SK Toplam												
1C	2D	3B	4B	5D	6B	7D	8A	9C	10A	11D	12D	=
AD Toplam												

Şekil 6.2: KÖSE III Değerlendirilmesi

SD, YG, SK ve AD toplam puanları bulunup, SK-SD ve AD-YG işlemleri yapılır. Hesaplanan puanlar x ve y eksenine yerleştirilir. Sayıların kesiştiği alan kişinin öğrenme stilini belirtir.

$$\begin{array}{rcccl} \boxed{38} & & \boxed{18} & & \boxed{20} \\ SK & - & SD & = & SK-SD \\ \boxed{30} & & \boxed{36} & & \boxed{-6} \\ AD & - & YG & = & AD-YG \end{array}$$

**Şekil 6.3:** KÖSE III Puanlaması

Verilen örnekte x koordinatına (AD-YG)= -6, y koordinatına (SK-SD)= 20 yazıldığında kesişen alan olan özümseyen, baskın öğrenme stili olarak tespit edilir.

KÖSE III 'ün kullanım izni için ölçeği Türkçe 'ye uyarlayan İlke Evin GENCEL ile elektronik posta yoluyla bağlantı kurulmuş olup kendisi ölçeğin kullanılmasından memnuniyet duyacağını belirterek ölçekle ilgili bilgileri ekte göndermiştir. İlke Evin Gencel'in, ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları için yaptığı çalışmalar aşağıdaki gibidir.

#### Dil Eşdeğerliği

KÖSE-III'ün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisini, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan 7 öğretim elemanı gerçekleştirmiştir. Yapılan ölçek çevirisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarınca (n=4) incelenmiştir. Ölçek çevrilirken, ikinci versiyonun çevirisinden de (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993) faydalanılmıştır.

Manisa'da İngilizce eğitim veren özel bir okulun yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile (N=40) ölçeğin önce İngilizce formu, birkaç gün sonra Türkçe formu cevaplandırılmıştır. Bu uygulamadan çıkan bulgularla, ölçekteki her madde için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış, KÖSE III İngilizce ve Türkçe formu arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 6.2'de verilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda ise iki dildeki formlar arasındaki katsayının 0,89 bulunmuş olmasıyla dil açısından eşdeğerliliğinin kabul edilebileceğini göstermektedir.

**Çizelge 6.2:** KÖSE III İngilizce ve Türkçe Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları

Madde	Korelasyon Katsayısı	Madde	Korelasyon Katsayısı
1	a. 0,80	7	a. 0,74
	b. 0,86		b. 0,73
	c. 0,81		c. 0,73
	d. 0,76		d. 0,72
2	a. 0,79	8	a. 0,75
	b. 0,89		b. 0,80
	c. 0,88		c. 0,78
	d. 0,80		d. 0,71
3	a. 0,75	9	a. 0,73
	b. 0,76		b. 0,80
	c. 0,81		c. 0,75
	d. 0,70		d. 0,80
4	a. 0,75	10	a. 0,77
	b. 0,71		b. 0,76
	c. 0,78		c. 0,78
	d. 0,74		d. 0,81
5	a. 0,81	11	a. 0,79
	b. 0,76		b. 0,73
	c. 0,80		c. 0,76
	d. 0,83		d. 0,70
6	a. 0,85	12	a. 0,79
	b. 0,79		b. 0,75
	c. 0,71		c. 0,77
	d. 0,77		d. 0,78

#### Güvenirlilik Katsayıları

Manisa ili merkez ilçesi Mesir, Ali Rıza Çevik ve Organize Sanayi İlköğretim Okullarında envanterin güvenirlilik katsayısı hesabı için yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (n=320) ölçek uygulanmıştır. İngilizce formunun güvenirlilik katsayıları Tablo 6.3’de (n=1052) verilmektedir. Görüldüğü üzere katsayılar 0,73 ile 0,88 arasında değişmektedir.



**Çizelge 6.3:** KÖSE III İngilizce Formu Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	Cronbach-alpha
Somut Deneyim	0,81
Yansıtıcı Gözlem	0,73
Soyut Kavramsallaştırma	0,83
Aktif Deneyim	0,78
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	0,88
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0,81

Türkçe formun güvenirlik katsayıları (n=320) ise Tablo 6.4’de gösterilmektedir.

Güvenirlik katsayıları İngilizce formuna göre daha düşük olmasına rağmen kabul edilebilir düzeydedir. Bu farklılığın sebebinin yaş ve kültürel farklılık olabileceği düşünülmektedir.

**Çizelge 6.4:** KÖSE III Türkçe Formu Güvenirlik Katsayıları

Öğrenme Yolları	Cronbach-alpha
Somut Deneyim	0,76
Yansıtıcı Gözlem	0,71
Soyut Kavramsallaştırma	0,80
Aktif Deneyim	0,75
Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim	0,84
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	0,79

#### Korelasyon Katsayıları

Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkilerini belirlemek için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İngilizce formun korelasyon katsayıları Tablo 6.5’de (n=1052), Türkçe formun korelasyon katsayıları ise Tablo 6.6.’da gösterilmiştir (n=320).

**Çizelge 6.5: KÖSE III İngilizce Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları**

	S. D.	Y. G.	S. K.	A. D.	S.K.	A.D.-
S. D.					-S.D.	Y. G.
Y. G.	-0,32					
S. K.	-0,42	-0,15				
A. D.	-0,22	-0,33	-0,30			
S.K.-S.D.	-0,85	0,10	-0,84	-0,05		
A.D.-Y. G.	0,05	-0,80	-0,10	0,83	-0,09	

Tablo 6.5'deki puanlar, soyut kavramsallaştırma ile somut deneyim öğrenme biçimleri ( $r = -0,42$ ,  $p < 0,01$ ) ve A.D. ile Y.G. öğrenme biçimleri ( $r = -0,33$ ,  $p < 0,05$ ) arasında güçlü negatif ilişki olduğu, birleştirilmiş puan hesaplamasıyla oluşturulan S.K.-S.D. ile A.D.-Y.G. öğrenme biçimleri arasında ( $r = -0,09$ ) çok düşük bir seviyede ilişki olduğu şeklinde açıklanmıştır (Kolb, 1999).

**Çizelge 6.6: KÖSE III Türkçe Formu Boyutlar Arası Korelasyon Katsayıları**

	S. D.	Y. G.	S. K.	A. D.	S.K.-S.D.	A.D.-
S. D.						Y. G.
Y. G.	-0,29					
S. K.	-0,61	-0,27				
A. D.	-0,17	-0,45	-0,32			
S.K.-S.D.	-0,95	0,30	-0,90	-0,11		
A.D.-Y. G.	0,11	-0,91	-0,17	0,88	-0,19	

Envanterin Türkçe formundan elde edilen katsayılar, orijinal formdakilerle benzerlik göstermektedir. S.K. ile S.D. öğrenme biçimleri ( $r = -0,61$ ,  $p < 0,01$ ) ve A.D. ile Y.G. öğrenme biçimleri ( $r = -0,45$ ,  $p < 0,01$ ) arasında kuvvetli negatif ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, birleştirilmiş puan hesabıyla oluşturulan S.K.- S.D. ile A.D.- Y.G. öğrenme biçimleri arasında ise düşük bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0,19$ ).

Öğrenme Yolları Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

KÖSE III'de yer alan öğrenme yollarının, İngilizce formdaki ortalamaları ve standart sapma puanları (n=1446) Tablo 6.7.'de gösterilmiştir.

**Çizelge 6.7:** KÖSE III İngilizce Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	26,00	6,8
Yansıtıcı Gözlem	29,94	6,5
Soyut Kavramsallaştırma	30,28	6,7
Aktif Deneyim	35,37	6,9
S.K.-S.D.	4,28	11,4
A.D.-Y. G.	5,42	11,0

Tablo 6.7.'ye bakıldığında, öğrenme yolları puan ortalamaları 26,00 ile 35,37; standart sapmaları 6,5 ile 6,9 arasındadır. Birleştirilmiş puanlar ise, S.K. - S.D. için ortalama 4,28; standart sapma 11,4; A.D. - Y. G. için ortalama 5,42, standart sapma 11,0 bulunmuştur.

**Çizelge 6.8:** KÖSE III Türkçe Formu Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Öğrenme Yolları	Ortalama	Standart Sapma
Somut Deneyim	27,76	7,93
Yansıtıcı Gözlem	27,96	7,58
Soyut Kavramsallaştırma	30,31	7,55
Aktif Deneyim	33,92	7,81
S.K. - S.D.	2,55	15,15
A.D. - Y.G.	5,96	15,08

Tablo 6.8.'e göre Türkçe formda öğrenme yolları puan ortalamaları 27,76 ile 33,92, standart sapmaları ise 7,55 ile 7,93 arasındadır. Birleştirilmiş puanlarda, SK.-SD. için ortalama 2,55, standart sapma 15,15, AD.-YG. için ise ortalama 5,96, standart sapma 15,08 bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda KÖSE III'ün, Türkiye'de ortaokul öğrencileri için kullanılması uygun bulunmuştur.

KÖSE - 3.1 (2005)

KÖSE 3.1,'in bir öncekinden tek farkı ham değerleri dönüştürmek için kullanılan norm tablolarıdır.

#### **6.4 Uygulama**

Yapılan çalışmada verilerin toplanması esnasında aşağıdaki işlem basamakları sırası ile uygulanmıştır.

1. Üniversitenin etik kurul onayından sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli izinler alınmak üzere şahsen başvurulmuştur. Gerekli izinlerin çıkmasının ardından ' Kişisel Bilgi Formu', ' KÖSE-III' ve ' Anne Baba Tutum Ölçeği' , Beşiktaş ve Kâğıthane ilçelerinde bulunan resmi özel okullarda rehber öğretmenlerin de yardımıyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

2. Ölçeklerin dağıtılmasından önce, ölçeklerin üzerine de yazılmasına rağmen bir kez de sözlü olarak araştırmanın amacı, sonuçların gizliliği ile ilgili açıklama yapılarak sorulara içtenlikle cevap verilmesi istenmiştir. Yine ölçeklerin doldurulması ile ilgili yazılı yönergeler mevcut olsa da sözlü olarak tekrar açıklanmıştır. Öğrencilere bir ders saati zaman verilmiştir.

3. Uygulama, 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

#### **6.5 İçerik Analizi**

Araştırmadan elde edilen bulgular SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklere ilişkin grafikler de oluşturulmuştur. Likert tipi ölçek kullanılan anketlerde, çoğunlukla veriler normal dağılmamaktadır. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilir. Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık

ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  arasında olmasına bağlıdır (Shao, 2002). Clason da toplanan anket sayısına göre, verilerin normal dağılıma yakınsayacağı varsayımı üzerinde çalışma yapmıştır. ölçek normal dağılım gösterdiği için istatistik değerlendirmelerde parametrik testler kullanılmıştır. Bunun için niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı bağımsız örnekleme t testi, ikiden fazla grup ortalamalarında karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi (F) uygulanmıştır. Bununla beraber varyans analizi ile test edilen verilerde farklı olan grubu bulmak için gruplar arası Varyans homojenliği sağlandığı durumlarda Bonferroni; sağlanmadığı durumlarda ise Tamhane oklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan testlerde farklılık gösteren tüm gruplarda varyans homojenliği sağlanmıştır. renme Stilleri leğinden elde edilen puanlar kategorik değişken özelliği gösterdiği için Sosyo demografikler ile ilişki ki kare analizi ile incelenmiştir. renme Stilleri leğinden elde edilen puanlar kategorik değişken özelliği gösterdiği için sosyo demografikler ile ilişki ki kare analizi ile incelenmiştir.



## 7. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin, annesinin ve babasının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo7.1.'de yer almaktadır. Buna göre katılımcıların %49,5'i kız, %50,5'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %20,2'si 5.sınıf, %16,8'i 6.sınıf, %47'si 7.sınıf, %16'sı 8.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %85,8'i devlet okulunda, %14,2'si özel okulda öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %16,3'ü kardeşe sahip değilken, %35,8'inin bir kardeşi, %32,8'inin iki kardeşi, %15,3'ünün 3 ve üzerinde kardeş sayısı vardır. Öğrencilerin %49,2'si birinci çocuk, %37'si ikinci çocuk, %13,8'i 3. Çocuktur. Öğrencilerin %87,7'sinin anne babası beraber yaşamakta, %4,5'inin ayrı yaşamakta, %7,8'inin boşanmış olduğu görülmektedir. Çocukların %87,7'sinin anne babası ayrı değil ve ailesiyle yaşadığı, %9,8'inin anne ile yaşadığı, %2,5'inin de baba ile yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %53,8'inin Beşiktaş ilçesinde, %46,2'sinin Kâğıthane ilçesinde yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde %17,3'ünün ilkokul, %24,5'inin ortaokul, %36,3'ünün lise, %18,3'ünün lisans ve %3,8'inin yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Kişilerin yaş aralıkları dağılımları incelendiğinde ise %19,3'ünün 30-35 yaş; %40,2'sinin 36-40 yaş; %28'inin 41-45 yaş; %12,5'inin 46-50 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Annelerin çalışma durumları incelendiğinde %41,5'inin çalışmakta olduğu, 58,5'inin çalışmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde %12,3'ünün ilkokul, %24,8'inin ortaokul, %35,3'ünün lise, %12,3'ünün lisans ve %5,5'inin yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Kişilerin yaş aralıkları dağılımları incelendiğinde ise %3,8'inin 30-35 yaş; %28,7'sinin 36-40 yaş; %34'ünün 41-45 yaş; %35,5'inin 46-50 yaş aralığında oldukları tespit edilmiştir. Babaların çalışma durumları incelendiğinde %94,2'sinin çalışmakta olduğu, 5,8'inin çalışmadığı tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.1: Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar**

Özellik		N	%
Cinsiyet	Kız	198	49,5
	Erkek	202	50,5
Sınıf	5.sınıf	81	20,2
	6.sınıf	67	16,8
	7.sınıf	188	47,0
	8.sınıf	64	16,0
Okul	Devlet	343	85,8
	Özel	57	14,2
Kardeş Sayısı	0	65	16,3
	1	143	35,8
	2	131	32,8
	3 ve üzeri	61	15,3
Kaçınıcı Çocuk	1. çocuk	197	49,2
	2. çocuk	148	37,0
	3. çocuk	55	13,8
Anne-Baba Yaşamı	Birlikte	351	87,7
	Ayrı	18	4,5
	Boşanmış	31	7,8
Anne-Baba Ayrı İse Kim İle Yaşıyor	Anne-Baba İle Kalıyor	351	87,7
	Anne İle Kalıyor	39	9,8
	Baba İle Kalıyor	10	2,5
İlçe	Beşiktaş	215	53,8
	Kâğıthane	185	46,2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	69	17,3
	Ortaokul	98	24,5
	Lise	145	36,3
	Lisans	73	18,3
	Yüksek Lisans /Doktora	15	3,8
Anne Yaş Aralığı	30-35 yaş	77	19,3
	36-40 yaş	161	40,2
	41-45 yaş	112	28,0
	46-50 yaş	50	12,5



**Çizelge 7.1:** (Devamı) Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar

Çalışma Durumu	Çalışıyor	166	41,5
	Çalışmıyor	234	58,5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	49	12,3
	Ortaokul	99	24,8
	Lise	141	35,3
	Lisans	89	22,3
	Yüksek Lisans/Doktora	22	5,5
Baba Yaş Aralığı	30-35 yaş	15	3,8
	36-40 yaş	115	28,7
	41-45 yaş	136	34,0
	46-50 yaş	134	33,5
Çalışma Durumu	Çalışıyor	377	94,2
	Çalışmıyor	23	5,8
Toplam		400	100,0

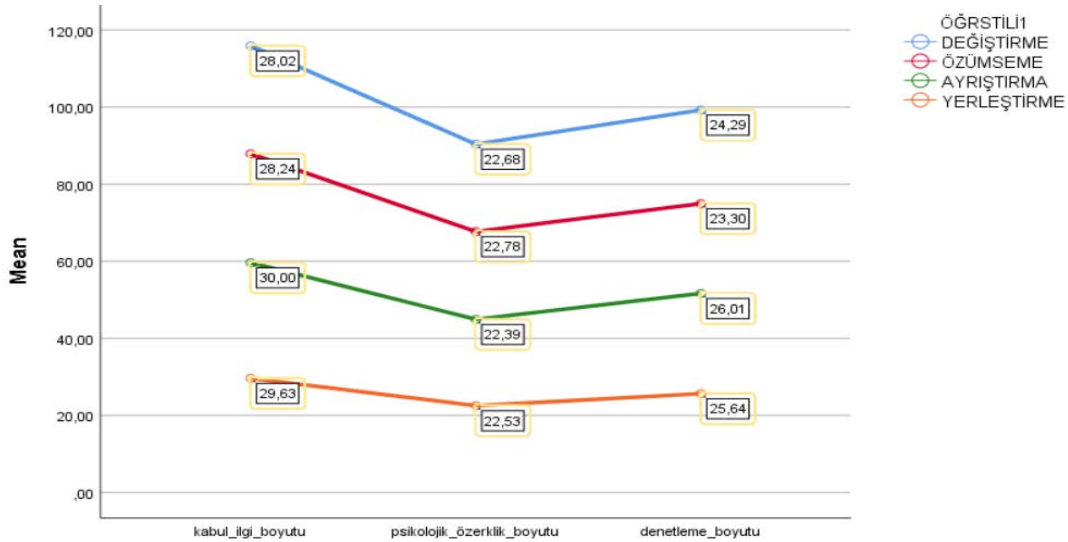
1-Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stilleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stillerinin ilişkisinin olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan ki kare analizi sonuçlarına bakıldığında iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Buna göre demokratik tutumda olmayan ailelerin çocuklarının çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%46,8) ve özümseme (%26,6); bir ölçüde demokratik tutumda olmayan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%30,6) ve özümseme (%26,1); bir ölçüde demokratik olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%29,1) ve değiştirme (%28,2) ve demokratik ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%31,9); ayrıştırma; yerleştirme (%27,7) olarak tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.2:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öğrenme Stillерinin İlişkisi-1

		Öğrenme Stillерinin				
		Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde	37 (46,8)	21 (25,3)	12 (15,2)	9 (11,4)	79 (100,0)
demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde	48 (30,6)	41 (26,1)	34 (21,7)	34 (21,7)	157 (100,0)
demokratik tutumda olan	Bir ölçüde	33 (28,2)	28 (23,9)	34 (29,1)	22 (18,8)	117 (100,0)
Demokratik tutumda olan	Bir ölçüde	15 (31,9)	6 (12,8)	13 (27,7)	13 (27,7)	47 (100,0)
		Test Değeri		Sd	p değeri	
		17,770		9	0,038*	

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre algıladıkları anne baba tutumlarına ilişkin ortalamaların grafiğı incelendiğinde, öğrenme stillerine göre öğrencilerin algıladıkları anne baba tutum ölçeğinin alt boyutlarının aynı benzer seyir gösterdiği görülmüştür.



**Şekil 7.1:** Öğrencilerin Öğrenme Stillерine Göre Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına İlişkin Ortalamalar

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stillerinin ilişkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için yapılan ki kare analizi sonuçları incelendiğinde iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Buna göre demokratik tutumda olan ailelerin çocuklarının çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%31,7) ve değiştirme (%30,5); ihmalkâr olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%43,1) ve özümseme (%29,2); otoriter olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%26,2) ve değiştirme (%27,2) ve izin verici ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%26,8); değiştirme; özümseme (%25,4) olarak tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.3:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öğrenme Stillerinin İlişkisi-2

	Öğrenme Stillerinin				Toplam n (%)
	Değiştirme n (%)	Özümseme n (%)	Ayrıştırma n (%)	Yerleştirme n (%)	
Demokratik	25 (30,5)	12 (14,6)	26 (31,7)	19 (23,2)	82 (100,0)
İhmalkâr	62 (43,1)	42 (29,2)	21 (14,6)	19 (13,2)	144 (100,0)
Otoriter	28 (27,2)	24 (23,3)	27 (26,2)	24 (23,3)	103 (100,0)
İzin verici	18 (25,4)	18 (25,4)	19 (26,8)	16 (22,5)	71 (100,0)
	Test Değeri		Sd	p değeri	
	24,039		9	0,004*	

\* $p < 0,05$

Öğrencilerin algıladıkları tutum ölçeğinden ve alt boyutlardan elde edilen puanların ortalamasının öğrencilerin öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan F testi sonuçları incelendiğinde psikolojik destek boyutundan elde edilen puanların öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını ya da hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ayrıştırma ve yerleştirme öğrenim stilini tercih eden öğrencilerin kabul/ilgi boyutundan aldıkları puanlar değiştirme öğrenim stilini tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını ya da hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ayrıştırma öğrenim stilini tercih eden öğrencilerin denetleme boyutundan aldıkları puanlar özümseme öğrenim stilini tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiline göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını ya da hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ayrıştırma öğrenim stilini tercih eden öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanlar özümseme ve değiştirme öğrenim stilini tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

**Çizelge7.4:** Öğrencilerin Algıladıkları Tutum Ölçeğinden ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Ortalamasının Öğrencilerin Öğrenme Stilllerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan F Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Öğrenme Stilleri	n	$\bar{X}$	SS	F	p değeri	Bonferroni
Kabul/İlgi Boyutu	Değiştirme (1)	133	28,01	4,36	5,540	0,001*	3>1
	Özümseme (2)	96	28,23	4,52			4>1
	Ayrıştırma (3)	93	30,00	3,83			
	Yerleştirme (4)	78	29,62	4,13			
Psikolojik Özerklik Boyutu	Değiştirme (1)	133	22,68	4,86	0,130	0,942	-----
	Özümseme (2)	96	22,78	5,08			
	Ayrıştırma (3)	93	22,38	4,44			
	Yerleştirme (4)	78	22,52	4,35			
Kontrol/ Denetleme Boyutu	Değiştirme (1)	133	24,29	6,40	3,705	0,012*	3>2
	Özümseme (2)	96	23,30	6,35			
	Ayrıştırma (3)	93	26,01	6,02			
	Yerleştirme (4)	78	25,64	6,26			
Anne Baba Genel Tutum	Değiştirme (1)	133	75,41	10,06	5,924	0,001*	3>1
	Özümseme (2)	96	75,09	10,09			3>2
	Ayrıştırma (3)	93	79,77	9,10			
	Yerleştirme (4)	78	78,79	8,89			

\*p<0,05

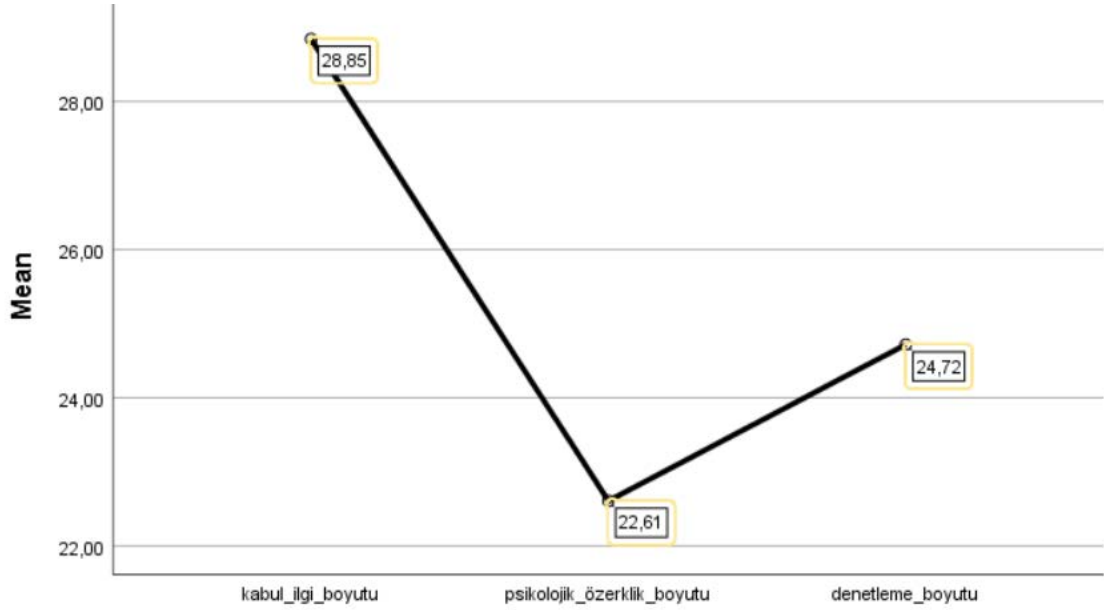
2-Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla algıladıkları anne baba tutumları hangisidir?

Öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutum ölçeğinin ve alt boyutlarının tanımlayıcı istatistikleri Çizelge 7.5’de verilmiştir. Sonuçlara göre kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 28,84 standart sapmasının da 4,31 olduğu tespit edilmiştir. Boyuttan elde edilen minimum değer 9 maksimum değer ise 36 olarak tespit edilmiştir. Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 22,61 standart sapmasının da 4,71 olduğu tespit edilmiştir. Boyuttan elde edilen minimum değer 11 maksimum değer ise 36 olarak tespit edilmiştir. Kontrol etme/denetleme boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 28,84 standart sapmasının da 4,31 olduğu tespit edilmiştir. Boyuttan elde edilen minimum değer 9 maksimum değer ise 36 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanların ortalamasının 77,01 standart sapmasının da 9,81 olduğu tespit edilmiştir. Boyuttan elde edilen minimum değer 46 maksimum değer ise 100 olarak tespit edilmiştir.

**Çizelge7.5:** Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Anne-Baba Tutum	Kabul/İlgi Boyutu	Psikolojik Özerklik Boyutu	Kontrol /Denetleme Boyutu
Ortalama	28,85	22,61	24,72
Standart sapma	4,31	4,71	6,34
Minimum	9,00	11,00	8,00
Maksimum	36,00	36,00	32,00
Medyan	30,00	22,00	26,00

Ölçeğin ve alt boyutlarının ortalamalarına göre grafiği incelendiğinde kabul/ilgi boyutundan psikolojik özerklik boyutuna bir azalmanın olduğu; psikolojik özerklik boyutundan kontrol/denetleme boyutuna bir artmanın olduğu tespit edilmiştir.



**Şekil 7.2:** Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Ortalamaya Göre Grafiği

Çizelge 7.6.'da öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ölçeğinin tutum düzeylerine göre demokratik olup-olmama durumları kategorize edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin anne-babalarının %19,8'i demokratik tutumda olmayan, %39,3'ü bir ölçüde demokratik tutumda olmayan, %29,3'ü bir ölçüde demokratik ve %11,8'i demokratik bir tutumda oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne baba tutumlarının, genelde bir ölçüde demokratik tutumda olmayan ile bir ölçüde demokratik tutumda olan kategorisinde yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Demokratik tutumda olmayanların sayısının demokratik olanlardan fazla olduğu da diğer dikkat çeken husustur.

**Çizelge 7.6:** Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Demokratik Olma Durumlarına Göre Dağılımı-1

Anne-Baba Tutum	n	%
Demokratik Tutumda Olmayan	79	19,8
Bir Ölçüde Demokratik Tutumda Olmayan	157	39,3
Bir Ölçüde Demokratik	117	29,3
Demokratik	47	11,8

Çizelge 7.7.'de öğrencilerin algıladıkları anne-baba tutumları ölçeğinin tutum düzeylerine göre demokratik olup-olmama durumları kategorize edilmiştir.

Buna göre araştırmaya katılan bireylerin anne-babalarının %20,5'i demokratik, %36'sı ihmalkâr, %25,8'i otoriter ve %17,8'i izin verici tutumda oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne baba tutumlarının, genelde bir ihmalkâr tutumda oldukları tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.7:** Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Ölçeğinin Demokratik Olma Durumların Dağılımı-2

Anne-Baba Tutum	n	%
Demokratik	82	20,5
İhmalkâr	144	36,0
Otoriter	103	25,8
İzin Verici	71	17,8

3-Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları, annenin ve babanın eğitim durumuna, yaş aralığına, çalışıp çalışmamasına, sahip olduğu çocuk sayısına, çocuğun okuduğu okul türüne, çocuğun doğum sırasına ve cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?

Çizelge 7,8'de anne baba tutum ölçeğinin ve alt boyutlarının puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğine dair karşılaştırma testi sonuçları yer almaktadır. Ölçek ve alt boyutlarına göre dağılımlar  $\pm 3$  aralığında normallik gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. İki grup ortalamasının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) F testi kullanılmıştır.

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Kadın öğrencilerin puanlarının ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçek genelinden elde edilen puanların cinsiyete göre



istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Kadın öğrencilerin puanlarının ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tüm boyutlardan elde edilen puanların devlet okulu ya da özel okulda öğrenim görmesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların devlet okulu ya da özel okulda öğrenim görmesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda sekizinci sınıftaki öğrencilerin kontrol denetim boyutundan aldıkları puanların, altıncı sınıftaki öğrenciye göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin sınıfına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda üç ve üzerinde kardeşi olan öğrencilerin puanlarının hiç kardeşi olmayanlara ve bir kardeşi olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan

çoklu karşılaştırma testi sonucunda üç ve üzerinde kardeşi olan öğrencilerin puanlarının hiç kardeşi olmayanlara ve bir kardeşi olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda üçüncü çocuk ve üzeri olan öğrencilerin puanlarının birinci çocuk ve ikinci çocuk olanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin kaçınıcı çocuk olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.8:** Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırma Testi Sonuçları -1

Değişkenler	Kabul/İlgi Boyutu	Psikolojik Özerklik Boyutu	Kontrol /Denetleme Boyutu
Cinsiyet	n=400		
Kadın	29,18±4,26	21,96±4,62	25,90±5,87
Erkek	28,51±4,33	23,23±4,72	23,56±6,58
Test değeri	1,550	-2,701	3,747
P değeri	0,122	0,007*	0,000*
Okul	n=400		
Devlet	28,77±4,42	22,79±4,68	24,87±6,38

**Çizelge 7.8:** (Devamı) Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırma Testi Sonuçları -1

Özel	29,24±3,55	21,50±4,78	23,85±6,06
Test değeri	-0,884	1,907	1,115
P değeri	0,379	0,057	0,265
Sınıf	n=400		
5.sınıf (1)	29,39±4,07	23,20±4,65	25,39±6,59
6.sınıf (2)	28,76±4,13	21,67±4,43	26,08±5,66
7.sınıf (3)	28,78±4,43	22,54±4,73	24,48±6,35
8.sınıf (4)	28,42±4,44	23,01±4,93	23,15±6,41
Test değeri	0,665	1,500	2,760
P değeri	0,574	0,214	0,042*
Bonferroni	---	---	2<4
Kardeş Sayısı	n=400		
0 (1)	30,06±3,80	21,67±5,02	24,47±6,35
1 (2)	29,16±3,89	22,33±4,46	25,13±6,23
2 (3)	28,84±4,55	23,35±4,98	24,06±6,68
3 ve üzeri (4)	26,80±4,59	22,63±4,16	25,47±5,80
Test değeri	6,828	2,110	0,992
P değeri	0,000*	0,098	0,396
Bonferroni	4<1,2	---	----
Kaçıncı Çocuk	n=400		
1.çocuk (1)	29,09±4,21	22,63±4,89	24,61±6,40
2.çocuk (2)	29,04±4,18	22,83±4,62	25,33±6,10
3.çocuk ve üzeri (3)	27,41±4,76	21,89±4,28	23,47±6,66
Test değeri	3,541	0,806	1,796
P değeri	0,030*	0,447	0,167
Bonferroni	3<1,2	--	---

\*p<0,05

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilköğretim mezunu olan annelerin puanlarının ortaokul ve lisans mezunu olan annelerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin annesinin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilkokul mezunu olan annelerin puanlarının ortaokul mezunu olan annelerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda 30-35 yaş aralığında olan annelerin puanlarının diğer yaş aralıklarında olan annelerin puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin annesinin yaş aralığına olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin annesinin yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

Tüm boyutlardan elde edilen puanların öğrencinin annesinin çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin annesinin çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.9:** Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Annesinin Sosyo-Demografik Özelliklere Karşılaştırma Testi Sonuçları -2

Değişkenler	Kabul/İlgi Boyutu	Psikolojik Özerklik Boyutu	Kontrol /Denetleme Boyutu
Anne Eğitim düzeyi	n=400		
İlköğretim (1)	27,17±5,02	22,76±4,16	23,86±6,47
Ortaokul (2)	29,40±3,83	23,22±4,61	24,02±7,01
Lise (3)	28,71±4,38	22,08±4,73	25,61±6,13
Lisans (4)	30,10±3,50	21,34±5,19	24,53±5,65
YL / Doktora (5)	28,00±4,37	23,00±4,51	25,66±5,92
Test değeri	4,948	1,714	1,432
P değeri	0,001*	0,146	0,223
Bonferroni	1<2,4	---	----
Anne Yaş	n=400		
30-35 yaş (1)	28,71±4,48	24,48±4,89	25,10±6,33
36-40 yaş (2)	29,00±4,26	22,26±4,20	24,81±6,49
41-45 yaş (3)	28,93±4,12	22,18±4,73	24,50±6,20
46-50 yaş (4)	28,34±4,67	21,78±5,30	24,38±6,34
Test değeri	0,337	5,324	0,197
P değeri	0,799	0,001*	0,898
Bonferroni	---	1<2,3,4	---
Çalışma durumu	n=400		
Çalışıyor	28,88±4,38	22,78±4,88	24,82±6,13
Çalışmıyor	28,81±4,26	22,47±4,59	24,65±6,50
Test değeri	0,157	0,649	0,259
P değeri	0,875	0,517	0,796

\* $p<0,05$

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p < 0,05$ ). Farklılık gösteren grupları belirleyebilmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilköğretim mezunu olan babaların puanlarının lisans mezunu olan babaların puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının eğitim düzeyine olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin babasının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının yaş aralığına olduğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin babasının yaş aralığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Kabul/ilgi boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p < 0,05$ ). Çalışan babaların boyuttan elde ettikleri puanların çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Psikolojik özerklik boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p > 0,05$ ).

Kontrol/denetleme boyutundan elde edilen puanların öğrencinin babasının çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir( $p>0,05$ ). Ölçek genelinden elde edilen puanların öğrencinin babasının çalışıp çalışmamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir( $p<0,05$ ). Çalışan babaların boyuttan elde ettikleri puanların çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.10:** Anne-Baba Tutum Ölçeğinin Babasının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişkenler	Kabul/İlgi Boyutu	Psikolojik Özerklik Boyutu	Kontrol /Denetleme Boyutu
Baba Eğitim düzeyi n=400			
İlköğretim (1)	27,26±4,74	22,77±3,90	23,75±6,52
Ortaokul (2)	28,39±4,81	22,60±4,30	24,44±6,56
Lise (3)	29,12±3,82	22,69±5,01	25,44±6,32
Lisans (4)	29,73±3,95	22,32±5,09	24,44±6,19
YL / Doktora (5)	29,00±4,47	22,81±4,86	24,68±5,71
Test değeri	3,075	0,117	0,831
P değeri	0,016*	0,976	0,50
Bonferroni	1<4	---	----
Baba Yaş n=400			
30-35 yaş (1)	29,20±5,84	24,86±4,68	27,13±6,47
36-40 yaş (2)	29,04±4,29	22,57±4,67	25,34±6,12
41-45 yaş (3)	29,22±4,10	23,02±4,64	24,27±6,68
46-50 yaş (4)	28,24±4,32	21,96±4,74	24,38±6,12
Test değeri	1,338	2,363	1,1451
P değeri	0,262	0,071	0,227
Bonferroni	--	---	---
Çalışma durumu n=400			
Çalışıyor	28,99±4,16	22,59±4,76	24,78±6,32
Çalışmıyor	26,39±5,79	22,78±3,89	23,82±6,82
Test değeri	2,836	-0,183	0,701
P değeri	0,005*	0,855	0,484

\* $p<0,05$

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin cinsiyeti ile ilişkisinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin öğrenim gördüğü okulun devlet okulu ya da özel okul olup olmaması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin öğrenim gördüğü okulda bulunduğu sınıf ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Beşinci sınıftaki öğrencilerin % 39,5'inin bir ölçüde demokratik olmayan anne baba tutumunun olduğu; %39,5'inin ise bir ölçüde demokratik olan anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin % 52,2'sinin bir ölçüde demokratik olmayan anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıftaki öğrencilerin % 35,6'sının bir ölçüde demokratik olmayan anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin % 35,9'unun bir ölçüde demokratik olmayan anne baba tutumunun olduğu; %31,3'ünün demokratik olmayan anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin kaç kardeş olduğu ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin kaçınıcı çocuk olması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi



sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.11:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları-1

Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları					
	Demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik	Demokratik	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Kadın	35 (17,7)	79 (39,9)	59 (29,8)	25 (12,6)	198 (100,0)
Erkek	44 (21,8)	78 (38,6)	58 (28,7)	22 (10,9)	202 (100,0)
	Test Değeri			sd	p değeri
	1,192			3	0,755
Devlet Okul	64 (18,7)	134 (39,1)	101 (29,4)	44 (12,8)	343 (100,0)
Özel Okul	15 (26,3)	23 (40,4)	16 (28,1)	3 85,3)	57 (100,0)
	Test Değeri			sd	p değeri
	3,884			3	0,274
5.sınıf	8 (9,9)	32 (39,5)	32 (39,5)	9 (11,1)	81 (100,0)
6.sınıf	9 (13,4)	35 (52,2)	11 (20,9)	9 (13,4)	67 (100,0)
7.sınıf	42 (22,3)	67 (35,6)	55 (29,3)	24 (12,8)	188 (100,0)
8.sınıf	20 (31,3)	23 (35,9)	16 (25,0)	5 (7,8)	64 (100,0)
	Test Değeri			sd	p değeri
	20,067			9	0,018*

**Çizelge 7.11:** (Devamı) Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları-1

0	13 (20,0)	20 (30,8)	27 (41,5)	5 (7,7)	65(100,0)
1	31 (21,7)	50 (35,0)	43 (30,1)	19 (13,3)	143 (100,0)
2	22 (16,8)	56 (42,7)	34 (26,0)	19 (14,5)	131 (100,0)
3 ve üzeri	13 (21,3)	31 (50,8)	13 (21,3)	4 (6,6)	61 (100,0)
	Test Değeri		sd		p değeri
	13,908		9		0,126
1.çocuk	37 (18,8)	72 (36,5)	65 (33,0)	23 (11,7)	197 (100,0)
2.çocuk	27 (18,2)	58 (39,2)	42 (28,4)	21 (14,2)	148 (100,0)
3.çocuk	15 (27,3)	27 (49,1)	10 (18,2)	3 (5,5)	55 (100,0)
	Test Değeri		sd		p değeri
	9,455		6		0,150

\*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının öğrencinin annesinin sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin eğitim düzeyi ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin yaş aralığı ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin çalışıp çalışmaması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.12:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Annesinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları

Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları					
	Demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik	Demokratik	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	20 (29,0)	26 (37,7)	17 (24,6)	6 (8,7)	69 (100,0)
Ortaokul	18 (18,4)	36 (36,7)	27 (27,6)	17 (17,3)	98 (100,0)
Lise	20 (13,8)	60 (41,4)	49 (33,8)	16 (11,0)	145 (100,0)
Lisans	18 (24,7)	30 (41,1)	18(24,7)	7 (9,6)	73 (100,0)
YL / Doktora	3 (20,0)	5 (33,3)	6 (40,0)	1 86,7)	15 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	13,721		12	0,319	
30-35 yaş	12 (15,6)	26 (33,8)	28 (36,4)	11 (14,3)	77 (100,0)
36-40 yaş	27 (16,8)	69 (42,9)	44 (27,3)	21 (13,0)	161 (100,0)
41-45 yaş	26 (23,2)	46 (41,1)	27 (21,1)	13 (11,69)	112 (100,0)
46-50 yaş	14 (28,0)	16 (32,0)	18 (36,0)	2 (4,0)	50 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	12,227		9	0,201	
Çalışıyor	30 (18,1)	66 (39,8)	56 (33,7)	14 (8,4)	166 (100,0)
Çalışmıyor	49 (20,9)	91 (38,9)	61 (26,1)	33 (14,1)	234 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	5,030		3	0,170	

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının öğrencinin babasının sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin

incelenebilmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının eğitim düzeyi ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının yaş aralığı ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). 30-35 yaş aralığındaki babaların tutumları bir ölçüde demokratik (%40); 36-40 yaş aralığında olanların bir ölçüde demokratik olmayan (%46,1); 41-45 yaş aralığında olanlarında bir ölçüde demokratik olmayan (%36); 46-50 yaş aralığında olan kişilerin de tutumları bir ölçüde demokratik olmayan (%38,8) olarak fazla yüzdeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının çalışıp çalışmaması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.13:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Öğrencinin Babasının Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları

	Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları				Toplam
	Demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik	Demokratik	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	15 (30,6)	19 (38,8)	10 (20,4)	5 (10,2)	49 (100,0)
Ortaokul	24 (24,2)	34 (34,3)	27 (27,3)	14 (14,1)	99 (100,0)
Lise	16 (11,3)	65 (46,1)	46 (32,6)	14 (9,9)	141 (100,0)
Lisans	19 (21,2)	32 (36,0)	27 (30,3)	11 (12,4)	89 (100,0)
YL / Doktora	5 (22,7)	7 (31,8)	7 (31,8)	3 (13,6)	22 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	15,195		12	0,231	
30-35 yaş	1 (6,7)	3 (20,0)	6 (40,0)	5 (33,3)	15 (100,0)
36-40 yaş	15 (13,0)	53 (46,1)	34 (29,6)	13 (11,3)	115 (100,0)
41-45 yaş	29 (21,3)	49 (36,0)	37 (29,6)	21 (15,4)	136 (100,0)
46-50 yaş	34 (25,4)	52 (38,8)	40 (29,9)	8 (6,0)	134 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	21,547		9	0,010*	
Çalışıyor	72 (19,1)	148 (39,3)	112 (29,7)	45 (11,9)	377 (100,0)
Çalışmıyor	7 (30,4)	9 (39,1)	5 (21,7)	2 (8,7)	23 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	1,947		3	0,583	

\*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin cinsiyeti ile ilişkisinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi

sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin öğrenim gördüğü okulun devlet okulu ya da özel okul olup olmaması ile ilişkinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin öğrenim gördüğü okulda bulunduğu sınıf ile ilişkinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

Beşinci sınıftaki öğrencilerin %30,9'unun otoriter, %25,9'unun ihmalkâr anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıftaki öğrencilerin %34,3'ünün otoriter, %29,9'unun ihmalkâr anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıftaki öğrencilerin %39,9'unun ihmalkâr, %24,5'inin demokratik anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin %43,8'inin ihmalkâr, %21,9'unun otoriter anne baba tutumunun olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin kaç kardeş olduğu ile ilişkinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

Hiç kardeşi olmayan çocukların anne baba tutumları %29,2 izin verici, %27,7 ise ihmalkâr; bir kardeşi olan çocukların anne baba tutumları %35,7'si ihmalkâr, %24,5'si demokratik; iki kardeşi olan çocukların anne baba tutumları %36,6 ihmalkâr, %24,'ü otoriter; 3 ve üzerinde kardeşi olan çocukların anne baba tutumları incelendiğinde %44,3'ünün ihmalkâr, %39,3'ünün otoriter olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin kaçınıcı ocuk olması ile ilişkinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.14:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları-2

Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları					
	Demokratik	İhmalkâr	Otoriter	İzin Verici	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Kadın	47 (23,7)	61 (30,8)	58 (29,3)	32 (16,2)	198 (100,0)
Erkek	35 (17,3)	83 (41,1)	45 (22,3)	39 (19,3)	202 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	7,409		3	0,060	
Devlet	76 (22,2)	120 (35,0)	89 (25,9)	58 (16,9)	343 (100,0)
Okul					
Özel Okul	6 (10,5)	24 (42,1)	14 (24,6)	13 (22,8)	57 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	4,908		3	0,179	
5.sınıf	16 (19,8)	21 (25,9)	25 (30,9)	19 (23,5)	81 (100,0)
6.sınıf	13 (19,4)	20 (29,9)	23 (34,3)	11 (16,4)	67 (100,0)
7.sınıf	46 (24,5)	75 (39,9)	41 (21,8)	26 (13,8)	188 (100,0)
8.sınıf	7 (10,9)	28 (43,8)	14 (21,9)	15 (23,4)	64 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	17,799		9	0,038*	
0	15 (23,1)	18 (27,7)	13 (20,0)	19 (29,2)	65 (100,0)
1	35 (24,5)	51 (35,7)	34 (23,8)	23 (16,1)	143 (100,0)
2	27 (20,6)	48 (36,6)	32 (24,4)	24 (18,3)	131 (100,0)
3 ve üzeri	5 (8,2)	27 (44,3)	24 (39,3)	5 (8,2)	61 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	21,696		9	0,009*	
1.çocuk	43 (21,8)	67 (34,0)	46 (23,4)	41 (20,8)	197 (100,0)
2.çocuk	33 (22,3)	48 (32,4)	42 (28,4)	25 (16,9)	148 (100,0)
3.çocuk	6 (10,9)	29 (52,7)	15 (27,3)	5 (9,1)	55 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	12,198		6	0,058	

\*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının öğrencinin annesinin sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin

incelenebilmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin eğitim düzeyi ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

İlköğretim mezunu annelerin anne baba tutumları %49,3 ihmalkâr, ortaöğretim mezunu annelerin anne baba tutumları %36,7 ihmalkâr, lise mezunu annelerin anne baba tutumları %30,3 otoriter, %28,3'ü ihmalkâr; lisans mezunu annelerin anne baba tutumları %39,7 ihmalkâr, %27,4'ü izin verici; yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin anne baba tutumları %40 otoriter olarak tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin yaş aralığı ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin annesinin çalışıp çalışmaması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).



**Çizelge 7.15:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları  
Öğrencinin Annesinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz  
Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları

Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları					
	Demokratik	İhmalkâr	Otoriter	İzin Verici	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	10 (14,5)	34 (49,3)	20 (29,0)	5 (7,2)	69 (100,0)
Ortaokul	25 (25,5)	36 (36,7)	21 (21,4)	16 (16,3)	98 (100,0)
Lise	33 (22,8)	41 (28,3)	44 (30,3)	27 (18,6)	145 (100,0)
Lisans	12 (16,4)	29 (39,7)	12 (16,4)	20 (27,4)	73 (100,0)
YL / Doktora	2 (13,3)	4 (26,7)	6 (40,0)	3 (20,0)	15 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	24,333		12	0,018*	
30-35 yaş	15 (19,5)	27 (35,1)	22 (28,6)	13 (16,9)	77 (100,0)
36-40 yaş	38 (23,6)	51 (31,7)	40 (24,8)	32 (19,9)	161 (100,0)
41-45 yaş	23 (20,5)	45 (40,2)	26 (23,3)	18 (16,1)	112 (100,0)
46-50 yaş	6 (12,0)	21 (42,0)	15 (30,0)	8 (16,0)	50 (50,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	6,081		9	0,732	
Çalışıyor	30 (18,1)	66 (39,8)	56 (33,7)	14 (8,4)	166 (100,0)
Çalışmıyor	49 (20,9)	91 (38,9)	61 (26,1)	33 (14,1)	234 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	5,132		3	0,162	

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş formlarının öğrencinin babasının sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının eğitim düzeyi ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

İlköğretim mezunu babaların anne baba tutumları %51 ihmalkâr, ortaöğretim mezunu babaların anne baba tutumları %41,4 ihmalkâr, lise mezunu babaların

anne baba tutumları %33,3 otoriter, %28,4 ihmalkâr; lisans mezunu babaların anne baba tutumları %33,7 ihmalkâr, %25,8 izin verici; yüksek lisans ya da doktora mezunu babaların anne baba tutumları %36,4 ihmalkâr, %27,3'ü izin verici olarak tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının yaş aralığı ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

30-35 yaş aralığındaki babaların tutumları demokratik (%53,3); 36-40 yaş aralığında olanların ihmalkâr (%30,4); 41-45 yaş aralığında olanlarında ihmalkâr (%36,8); 46-50 yaş aralığında olan kişilerin de tutumları ihmalkâr (%41,8) olarak fazla yüzdeye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumlarının öğrencinin babasının çalışıp çalışmaması ile ilişkisinin varlığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Çizelge 7.16:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları  
Öğrencinin Babasının Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi İçin Çapraz  
Tablo Ki Kare Analiz Sonuçları

Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları					
	Demokratik	İhmalkâr	Otoriter	İzin Verici	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	6 (12,2)	25 (51,0)	13 (26,5)	5 (10,2)	49 (100,0)
Ortaokul	25 (25,3)	41 (41,4)	23 (23,2)	10 (10,1)	99 (100,0)
Lise	27 (19,1)	40 (28,4)	47 (33,3)	27 (19,1)	141 (100,0)
Lisans	19 (21,3)	30 (33,7)	17 (19,1)	23 (25,8)	89 (100,0)
YL / Doktora	5 (22,7)	8 (36,4)	3 (13,6)	6 (27,3)	22 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	24,802		12	0,016*	
30-35 yaş	8 (53,3)	3 (20,0)	3 (20,0)	1 (6,7)	15 (100,0)
36-40 yaş	22 (19,1)	35 (30,4)	33 (27,8)	25 (21,7)	115 (100,0)
41-45 yaş	32 (23,5)	50 (36,8)	28 (20,6)	26 (19,1)	136 (100,0)
46-50 yaş	20 (14,9)	56 (41,8)	39 (29,1)	19 (14,2)	134 8100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	19,708		9	0,020*	
Çalışıyor	78 (20,7)	133 (35,3)	98 (20,6)	68 (18,0)	377 (100,0)
Çalışmıyor	4 (17,4)	11 (47,8)	5 (21,7)	3 (13,0)	23 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	1,479		3	0,687	

\*p<0,05

4-Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stili hangisidir?

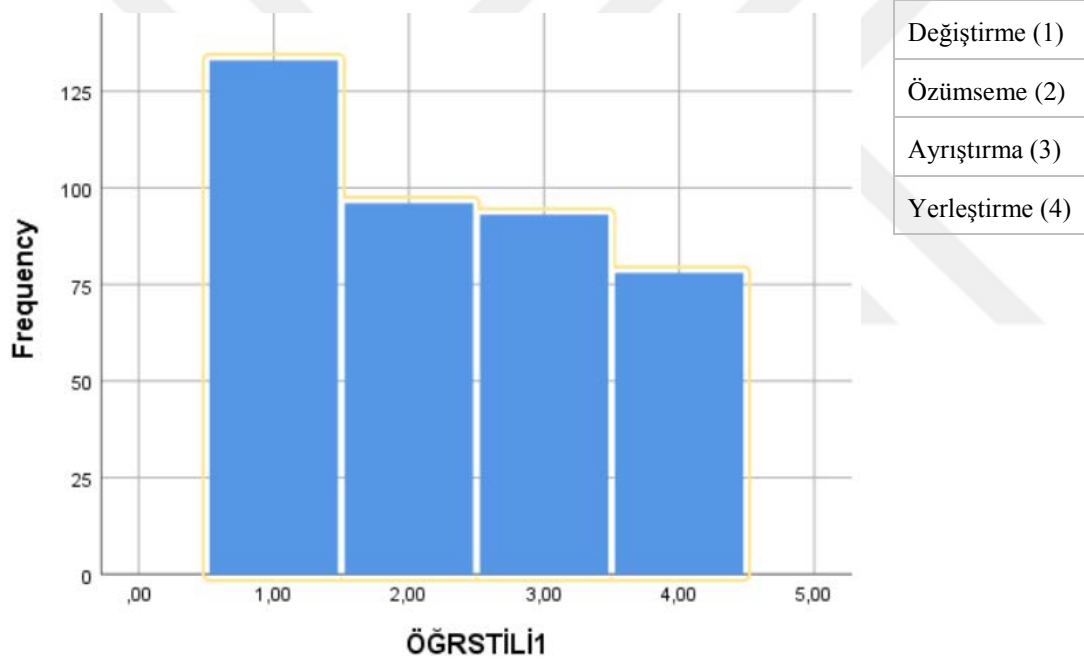
Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stiline belirlenebilmesi için frekans analizi yapılmış ve frekansının en yüksek olanının “Değiştirme” stili olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin %33,3’ü

değiştirme, %24'ü özümseme, %23,3'ü ayrıştırma ve %19,4'ü yerleştirme öğrenme stilini tercih etmektedir. (Çizelge 7.17).

**Çizelge 7.17:** Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	n	%
Değiştirme	133	33,3
Özümseme	96	24,0
Ayrıştırma	93	23,3
Yerleştirme	78	19,4

Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilinin belirlenebilmesi için histogramı oluşturulmuş ve frekansının en yüksek olanının “Değiştirme” stili olduğu belirlenmiştir (Grafik 7.3.).



**Şekil 7.3:** Ortaokul Öğrencilerinin Çoğunlukla Tercih Ettikleri Öğrenme Stili Grafiği

5- Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri okudukları sınıfa, okul türüne, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve

tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin cinsiyeti arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin devlet okulunda ya da özel okulda öğrenim görmesi ile ilişkisinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Devlet okulunda olan öğrencilerin çoğunlukla değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri (%35); özel okulda olan öğrencilerin ise çoğunlukla ayrıştırma öğrenme stilini tercih ettikleri (%36,8) tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin sınıfı arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin kardeş sayısını arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin kaçınıcı çocuk olması arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.18:** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Sosyo-Demografik Değişkenler İle İlişkisi

	Öğrenme Stillerinin				
	Değiştirme n (%)	Özümseme n (%)	Ayrıştırma n (%)	Yerleştirme n (%)	Toplam n (%)
Kadın	58 (29,3)	44 (22,2)	49 (24,7)	47 (23,7)	198 (100,0)
Erkek	75 (37,1)	52 (25,7)	44 (21,8)	31 (15,3)	202 (100,0)
	Test Değeri 6,351		sd 3	p değeri 0,096	
Devlet Okul	120 (35)	78 (2,7)	72 (21)	73 (21,3)	343 (100,0)
Özel Okul	13 (22,8)	18 (31,6)	21 (36,8)	5 (8,8)	57 (100,0)
	Test Değeri 12,976		sd 3	p değeri 0,005*	
5.sınıf	18 (22,2)	25 (30,9)	18 (22,1)	20 (24,7)	81 (100,0)
6.sınıf	32 (47,8)	12 (17,9)	17 (25,4)	6 (9,0)	67 (100,0)
7.sınıf	63 (33,5)	45 (23,9)	42 (22,3)	38 (20,2)	188 (100,0)
8.sınıf	20 (31,3)	14 (21,9)	16 (25,0)	14 (21,9)	64 (100,0)
	Test Değeri 15,525		sd 9	p değeri 0,077	
0	19 (29,2)	19 (29,2)	12 (18,5)	15 (23,1)	65 (100,0)
1	55 (38,5)	31 (21,7)	38 (26,6)	29 (13,3)	143(100,0)
2	37 (28,2)	31 (23,7)	30 (22,9)	33 (25,2)	131 (100,0)
3 ve üzeri	22 (36,1)	15 (24,6)	13 (21,3)	11 (18,0)	61 (100,0)
	Test Değeri 10,620		sd 9	p değeri 0,303	
1.çocuk	63 (32,0)	46 (23,4)	51 (25,9)	37 (18,8)	197 (100,0)
2.çocuk	49 (33,1)	35 (23,6)	31 (20,9)	33 (22,3)	148 (100,0)
3.çocuk	21 (38,2)	15 (27,3)	11 (20,0)	8 (14,5)	55 (100,0)
	Test Değeri 3,303		sd 6	p değeri 0,770	

\*p<0,05

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin öğrencinin annesinin sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına

dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin annesinin eğitim düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo, ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

İlkokul mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%29,0) ve özümseme (%27,5); ortaokul mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%31,6) ve ayırıştırma (%29,6); lise mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%37,9) ve özümseme (%22,1); lisans mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin özümseme (%37) ve değiştirme (%30,1); yüksek lisans veya doktora mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin ayırıştırma (%46,7) ve değiştirme (%33,3) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin annesinin yaş aralığı arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin annesinin çalışıp çalışmaması arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Çizelge 7.19:** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Anne Sosyo-Demografik Değişkenleri İle İlişkisi

	Öğrenme Stillерinin				
	Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	20 (29,0)	19 (27,5)	12 (17,4)	18 (26,1)	69 (100,0)
Ortaokul	31 (31,6)	15 (15,3)	29 (29,6)	23 (23,5)	98 (100,0)
Lise	55 (37,9)	32 (22,1)	30 (20,7)	28 (19,3)	145 (100,0)
Lisans	22 (30,1)	27 (37,0)	15 (20,5)	9 (12,3)	73 (100,0)
YL / Doktora	5 (33,3)	3 (20,0)	7 (46,7)	0 (0,0)	15 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	24,593		12	0,017*	
30-35 yaş	28 (36,4)	15 (19,5)	16 (20,8)	18 (23,4)	77(100,0)
36-40 yaş	48 (29,8)	42 (26,1)	38 (23,6)	34 (21,1)	161 (100,0)
41-45 yaş	40 (35,7)	25 (22,3)	27 (24,1)	20 (17,9)	112 (100,0)
46-50 yaş	17 (34,0)	14 (28,0)	12 (24,0)	7 (14,0)	50 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	4,286		9	0,892	
Çalışıyor	50 (30,1)	41 (24,7)	39 (23,5)	36 (21,7)	166 (100,0)
Çalışmıyor	83 (35,5)	55 (23,5)	54 (23,1)	42 (17,9)	234 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	1,597		3	0,660	

\*p<0,05



Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin öğrencinin babasının sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisinin incelenebilmesi için Ki Kare analizi yapılmıştır. Ki Kare analizinde beklenen değer varsayımının sağlanmasına dikkat edilmiş ve tamamında varsayımın sağlanması sebebiyle Pearson Ki Kare analizi kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin babasının eğitim düzeyi arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ).

İlköğretim mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%30,6) ve yerleştirme (%24,5); ortaokul mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%38,4) ve ayrıştırma;(%21,2); lise mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%37,6) ve yerleştirme (%23,4); lisans mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin özümseme (%38,2) ve ayrıştırma (%27); yüksek lisans veya doktora mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin ayrıştırma (%40,9) ve değiştirme (%36,4) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin babasının yaş aralığı arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin babasının çalışıp çalışmaması arasında ilişkinin olup olmadığına dair yapılan çapraz tablo ki kare analizi sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ).

**Çizelge 7.20:** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Baba Sosyo-Demografik Değişkenleri İle İlişkisi

	Öğrenme Stillерinin				
	Değişirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	Toplam
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
İlköğretim	15 (30,6)	12 (24,5)	10 (20,4)	12 (24,5)	49 (100,0)
Ortaokul	38 (34,4)	20 (20,2)	21 (21,2)	20 (20,2)	99 (100,0)
Lise	53 (37,6)	26 (18,4)	29 (20,6)	33 (23,4)	141 (100,0)
Lisans	19 (21,3)	34 (38,2)	25 (27,0)	12 (13,5)	89 (100,0)
YL / Doktora	8 (36,4)	4 (18,2)	9 (40,9)	1 (4,5)	22 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	25,939		12	0,011*	
30-35 yaş	1 (6,7)	4 (26,7)	7 (46,7)	3 (20,0)	15(100,0)
36-40 yaş	37 (32,2)	28 (24,3)	23 (20,0)	27 (23,5)	115 (100,0)
41-45 yaş	49 (36,0)	30 (22,1)	31 (22,8)	26 (19,1)	136 (100,0)
46-50 yaş	46 (34,3)	34 (25,4)	32 (23,9)	22 (16,4)	134 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	9,653		9	0,379	
Çalışıyor	125 (32,2)	90 (23,9)	87 (23,1)	75 (19,9)	377 (100,0)
Çalışmıyor	8 (34,8)	6 (26,1)	6 (26,1)	3 (13,0)	23 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	0,668		3	0,881	

\*p<0,05

6-Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları ilçeye göre algıladıkları anne baba tutumları ve öğrenme stilleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutum ölçeğinden ve alt boyutlardan elde edilen puanların ortalamasının öğrencilerin yaşadığı yere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.21:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutum Ölçeğinden ve Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanların Ortalamasının Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Öğrencinin Yaşadığı Yer	n	$\bar{x}$	SS	t	p değeri
Kabul/İlgi Boyutu	Beşiktaş	215	29,20	4,22	1,804	0,072
	Kağıthane	185	28,42	4,37		
Psikolojik Özerklik Boyutu	Beşiktaş	215	22,78	4,82	0,817	0,415
	Kağıthane	185	22,40	4,57		
Denetleme Boyutu	Beşiktaş	215	25,12	6,20	1,389	0,166
	Kağıthane	185	24,24	6,49		
Anne Baba Genel Tutum	Beşiktaş	215	77,75	9,10	1,647	0,100
	Kağıthane	185	76,14	10,53		

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencilerin yaşadığı yer ile arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan çapraz tablo Ki Kare analizi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.22:** Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Yaşadıkları İlçe İlişkisi

	Öğrenme Stillerinin				Toplam n (%)
	Değiştirme n (%)	Özümseme n (%)	Ayrıştırma n (%)	Yerleştirme n (%)	
Beşiktaş	76 (35,3)	45 (20,9)	54 (25,1)	40 (18,6)	215 (100,0)
Kağıthane	57 (30,8)	51 (27,6)	39 (21,1)	38 (20,5)	185 (100,0)
	Test Değeri		sd	p değeri	
	3,329		3	0,344	

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrencilerin yaşadığı yer ile arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan çapraz

tablo Ki Kare analizi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Çizelge 7.23:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Yaşadıkları İlçe İlişkisi-1

	Algıladıkları Anne Baba Tutum				Toplam
	Demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik tutumda olmayan	Bir ölçüde demokratik	Demokratik	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Beşiktaş	36 (16,7)	88 (40,9)	62 (28,8)	29 (13,5)	215 (100,0)
Kağıthane	43 (23,2)	69 (37,3)	55 (29,7)	18 (9,7)	185 (100,0)
	Test Değeri		sd		p değeri
	3,684		3		0,298

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrencilerin yaşadığı yer ile arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan çapraz tablo Ki Kare analizi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Sonuçlar incelendiğinde Beşiktaş ilçesinde yaşayan öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları %31,2 ihmalkâr, %27,4 otoriter ve %22,8 izin verici iken; Kağıthane ilçesinde yaşayan öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları %41,6 ihmalkâr, %23,8 otoriter ve %22,7 demokratik olarak tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.24:** Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Yaşadıkları İlçe İlişkisi-2

	Algıladıkları Anne Baba Tutum				Toplam n (%)
	Demokratik n (%)	İhmalkâr n (%)	Otoriter n (%)	İzin Verici n (%)	
Beşiktaş	40 (18,6)	67 (31,2)	59 (27,4)	49 (22,8)	215 (100,0)
Kâğıthane	42 (22,7)	77 (41,6)	44 (23,8)	22 (11,9)	185 (100,0)
	Test Değeri 11,007		sd 3	p değeri 0,012*	



## 8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### 8.1 Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırmada, algılanan anne baba tutumları ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenirken aynı zamanda ailenin sosyo-demografik özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğine bakılarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre;

- demokratik tutumda olmayan ailelerin çocuklarının çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%46,8) ve özümseme (%26,6);
- bir ölçüde demokratik tutumda olmayan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%30,6) ve özümseme (%26,1);
- bir ölçüde demokratik olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%29,1) ve değiştirme (%28,2);
- demokratik ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%31,9); ayrıştırma; yerleştirme (%27,7) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumlarının kategorize edilmiş haline bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre;

- demokratik tutumda olan ailelerin çocuklarının çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%31,7) ve değiştirme (%30,5);
- ihmalkar olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri değiştirme (%43,1) ve özümseme (%29,2);
- otoriter olan ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%26,2) ve değiştirme (%27,2);

- izin verici ailelerin çocuklarının tercih ettikleri öğrenme stilleri ayrıştırma (%26,8); değiştirme; özümseme (%25,4) olarak tespit edilmiştir.

Demokratik ailelerde yetişen bireylerin genel özelliği olan kendine güven ve birey olarak kabul edilme duygusu ile ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireylerin kuvvetli özelliği olan yenilikleri deneme ve kendi kararlarını alma arasındaki ilişki dikkat çekicidir. Aynı zamanda değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliklerinden olan kendi duygu ve düşüncelerini dikkate alması ile çocuklukta kabulü arasında bağ kurulabilir. Kabul gören, saygı duyulan birey denemekten korkmaz, kendi kararlarını alıp arkasında durma becerisi gelişmiştir.

İhmalkâr ailelerde yetişen bireylerin genel özelliği olan değersizlik ve dışlanmışlık duygusuna sahip olma ile değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği olan karar vermede güçlük yaşama ve öğrenme fırsatlarını değerlendirmede yetersiz kalma arasındaki ilişki; özümseme öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği olan girişken olmama, biraz çekingen kalma özellikleri arasındaki ilişki de dikkat çekicidir.

Otoriter ailelerde yetişen bireylerin genel özelliği olan özgür düşünme ve kendini ifade edebilme becerilerinin engellenmiş olması ile değiştirme öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği olan karar vermede güçlük yaşama ve fırsatları değerlendirmede yetersiz kalma arasındaki ilişki, ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği olan sürekli geri bildirim beklemeleri ve yaratıcı olamayışları arasındaki ilişki dikkat çekicidir. Sürekli itaat etmesi beklenen, anne baba sevgisi için itaat edip onay bekleyen çocukların ilerde kendi başlarına karar vermeleri gerektiğinde zorluk çekmeleri, yaptıklarının doğruluğu konusunda onay beklemeleri öngörülebilecek bir durumdur.

İzin verici ailelerde yetişen bireylerin genel özelliği olan güvensizlik ve başkalarına aşırı bağımlılık ile ayrıştırma öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyma ve geri bildirim bekleme arasındaki ilişki; özümseme öğrenme stiline sahip bireylerin zayıf özelliği olan bilgi kaynağı olarak öğretmene bağlı kalma, biraz çekingen kalma özellikleri arasındaki ilişki dikkat çekicidir.



Ayrıca bu sınıflama içerisinde girememiş olan yerleştirme öğrenme stiline sahip bireylerin genel özelliği olan liderlik vasfı, meraklı ve araştırmacı, esnek, açık görüşlü, başkalarının bilgilerine de başvuran ve kişiler arası ilişkilerden faydalanan birey olma ile geleneksel Türk aile yapısındaki çocuk yetiştirme yöntemleri ve düşünce yapısı arasındaki ilişki de dikkat çekici bulunmuştur. Geleneksel yapıda büyüklere karşı saygı, ebeveynlerin çocukları için en doğru ve en iyiyi bilerek zaten uyguladıkları düşüncesi hâkimdir. Çocuklara bu davranışları kabul etmek ve buna güvenmek kalmaktadır.

Türkiye’de yapılan birçok araştırma sonucunda ise (Demir, 2008; Uysal ve Yalın, 2009; Yavuzalp, 2012) ayırtıcı öğrenme stiline en çok tercih edilen öğrenme stili olduğu tespit edilmiştir. Gencel(2006) ise 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı incelemesinde, yerleştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin oranını %26,8; değiştirme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin oranını %19,2; ayırtıcı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin oranını %20,8; özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin oranını %33,3 olarak tespit etmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise;

- ABTÖ’nün psikolojik destek boyutu ile öğrenme stili arasında anlamlı bir farklılık olmadığı
- ABTÖ’nün kabul ilgi boyutu ile öğrenme stili arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş olup ayırtıcı ve yerleştirme öğrenim stilini tercih eden öğrencilerin bu boyuttan değiştirme stilini tercih edenlere göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.
- ABTÖ’nün kontrol denetleme boyutu ile öğrenme stili arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş olup ayırtıcı öğrenim stilini tercih eden öğrencilerin bu boyuttan aldıkları puanların özümseme öğrenim stilini tercih edenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu bulguların aksine Sağlam(2015) ise anne baba tutumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır.

Öğrencilerin genellikle algıladıkları anne baba tutumuna bakıldığında, ihmalkâr tutumun üst sırada olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla otoriter,

demokratik ve izin verici gelmektedir. Alpoğuz (2014) ise yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin babalarını %59, annelerini %49 oranında demokratik bulurken, babalarını % 41, annelerini ise % 51 oranında otoriter olarak algıladıklarını bulmuştur. Karaduman (2012) ise araştırmasında babaların %88, annelerin % 87 demokratik, babaların %12, annelerin %13 otoriter tutumda algılandığını bulmuştur. Aradaki farkın ilkökul öğrencilerinin algıladıkları tutumlarla ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları arasında yaşa ve beklentiye bağlı olarak değişiklikler meydana geliyor olması gösterilebilir. Tabak ( 2007) ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada ebeveynlerin %69'unun aşırı koruyucu tutum sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Buradaki farklılık ise ebeveynlerin çocukları küçükken daha kontrolcü ve daha endişeli bir tutum sergilemelerinin olabileceği şeklinde açıklanabilir. Çınar (2016) ve Çakmen (2004) ise ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında algılanan anne baba tutumlarının hem anne hem baba için demokratik olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- ABTÖ sonuçlarına göre kategorize edilmiş form ( demokratik, otoriter, ihmalkâr, izin verici) açısından öğrencinin cinsiyeti, okuduğu okulun türü, doğum sırası, annesinin yaşı, annesinin ve babasının çalışıp çalışmadığı ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Gökçedağ (2001) da bu çalışmayı destekleyici sonuçlara ulaşmıştır. Ancak kabul/ilgi boyutuna bakıldığında, 1. ve 2. çocuk olanların 3. ve üzeri olanlara göre; babası çalışanların çalışmayanlara göre daha yüksek puan aldıkları, aralarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Anne yaşına da psikolojik özerklik boyutundan baktığımızda 30-35 yaş grubunun diğerlerine göre daha az puan aldığı görülmektedir. Buna sebep olarak o yaş grubundaki örneklem sayısının diğerlerine göre daha az olması gösterilebildiği gibi genç annelerin özellikle ilk çocuklarında bir geçiş ve alışma dönemi yaşadıkları söylenebilir. Anneler yaş alıp olgunlaştıkça psikolojik özerklik açısından çocuklarını daha fazla desteklemektedir. Aynı şekilde kontrol denetleme boyutuna göre bakıldığında kız çocuklarının kendilerini daha fazla kontrol edildiklerini düşündükleri; psikolojik açıdan ise erkek öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları, kabul/ilgi boyutunda ise değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Yurttaş

(2010) ise çalışmasında cinsiyet değişkeninin kız öğrenciler lehine gerçekleştiği bulgusuna ulaşmıştır. Alpoğuz (2014) da kendi çalışmasında, algılanan anne tutumlarının cinsiyete göre çok anlamlı bir farklılık göstermezken, algılanan baba tutumlarının erkek öğrenciler tarafından biraz daha otoriter olarak bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinçer (2008), Yılmaz (2007), Solmaz (2002) ve Çakmen (2004) de araştırmalarının sonucunda cinsiyete göre anne baba tutumlarında farklılaşma tespit etmişlerdir. Yine Dinçer (2008) anne yaşı ile algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit ederek bu araştırmayı destekleyici bir sonuca ulaşmıştır. Uluğtekin ise araştırmasında kız çocuklarının erkek çocuklarına nazaran dışarıdaki aktivitelere katılım konusunda çok daha kısıtlayıcı bir tutumla karşılaştıklarını, bunu özellikle annelerin sergilediğini ve sebebin de çalışmasına katılan annelerin eğitim düzeyinin babalardan düşük olması olabileceğini savunmuştur. Aydın (2004) de çalışmasında buna benzer bir sonuç elde etmiştir. %85 oranında kız, %78,1 oranında erkek öğrenci ebeveyn tutumlarını otoriter algılamıştır. Kızların %13,6'sı ile erkeklerin % 12,4'ü ebeveyn tutumları demokratik, kızların % 1,4'ü ve erkeklerin %9,5'i ilgisiz şekilde algılamıştır. Aydın (2004) bunun sebebinin tıpkı Argun'un (1995) çalışmasında olduğu gibi kız çocuğu olan annelerin erkek çocuğu olan annelere göre daha baskıcı ve kuralcı bir tutum izlemelerine bağlamıştır. Bostan (1993), Vatansever (1999) araştırmalarında kız öğrencilerin anne babalarını erkeklere göre daha çok demokratik algıladığını tespit etmiştir. Özcan (1996) da buna paralel olarak araştırmasında anne babaların kız ve erkek çocuklarına eşit davrandıklarını ancak kızların anne babalarını daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Criss ve ark. (2002) araştırmada, bu bulgulara benzer şekilde ailede erkek çocukların kızlara oranla daha fazla problem yaşadıklarını ve daha fazla cezalandırıldıklarını düşündüklerini ve kızların erkeklere göre anne babalarını daha demokratik algıladıklarını belirtmiştir.

Bu çalışmada elde ettiğimiz verilerle uyumlu olarak Varlı (1999) ve Dabakoğlu (2004) araştırmalarında, çocukların doğum sırası ile anne baba tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Diğer taraftan Kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarında fark görülmezken psikolojik özerklik boyutundan bakıldığında 30-35 yaş grubundaki annelerin diğerlerine göre düşük puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgu Arcan(2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Arcan (2006), annenin yaşı artıp olgunlaştıkça çocuğuna karşı daha olumlu bir tavır sergilediğini öne sürmüştür.

- ABTÖ sonuçlarına göre öğrencinin devam ettiği sınıf ile anlamlı ilişkisi tespit edilirken; beşinci sınıf öğrencilerinin %30,9'unun otoriter, %25,9'unun ihmalkâr, altıncı sınıftaki öğrencilerin %34,3'ünün otoriter, %29,9'unun ihmalkâr, yedinci sınıftaki öğrencilerin %39,9'unun ihmalkâr, %24,5'inin demokratik, sekizinci sınıftaki öğrencilerin %43,8'inin ihmalkâr, %21,9'unun otoriter anne baba tutumu algıladığı görülmüştür. Kategorize edilmemiş formda ise kontrol/denetleme boyutunda 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha fazla denetlendikleri düşüncesi olduğu tespit edilmiştir. Yurttaş (2010) da bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşarak 13 yaş grubunda bulunan öğrencilerin daha fazla denetlendikleri algısında olduklarını tespit etmiştir. Diğer boyutlarda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Alpoğuz (2014) da yaptığı çalışmanın sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe, algılanan anne baba tutumlarında değişiklik meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe algıladıkları ihmalkâr tutum oranı da artış göstermektedir. Bu öğrencilerin her yaşta değişiklik gösteren istek ve ihtiyaçlarını ailelerinin anlayamamaları ya da çocukların ergenlikle birlikte yaşadıkları duygular sebebiyle sergilenen tutumu farklı algılamaları şeklinde de yorumlanabilir. Bu durumun çocuklardaki yansıması da ihmalkâr tutum algısı olabilmektedir.

Argun (1995) ise çalışmasında 12-14 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin 15 yaşında çocuğu olan ebeveynlere göre daha baskıcı ve disiplinli davrandıklarını tespit etmiştir.

Çakmen (2004) ise, bu çalışmanın aksine anne baba tutumlarında sınıf değişikçe farklılık oluşmadığını, anne babaların benzer şekilde demokratik tutum sergilediklerini tespit etmiş ve sebebini ergenlikle birlikte anne denetiminin azalması şeklinde yorumlamıştır. Yılmaz (2000) da araştırmasında 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn tutumlarını önce demokratik sonra izin verici- müsamahakâr; 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin ise önce demokratik, sonra otoriter ve daha sonra da ihmalkâr- izin verici olarak algıladıklarını, bunun ise 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilere göre ebeveynlerinden hem daha fazla ilgi hem daha fazla denetim bekledikleri şeklinde açıklamıştır.

- ABTÖ sonuçlarına göre öğrencinin kardeş sayısı ile anlamlı bir ilişki tespit edilirken; tek çocukların %29,2 izin verici, %27,7 ise ihmalkâr; bir kardeşi olan çocukların %35,7'si ihmalkâr, %24,5'si demokratik; iki kardeşi olan çocukların %36,6 ihmalkâr, %24,'ü otoriter; 3 ve üzerinde kardeşi olan çocukların %44,3'ünün ihmalkâr, %39,3'ünün otoriter anne baba tutumu algıladıkları tespit edilmiştir. Kategorize edilmemiş formda ise kabul/ ilgi boyutunda tek çocuk veya bir kardeş olanların üç ve üzeri kardeşi olanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Yani kardeş sayısı arttıkça ihmalkâr olarak algılanan anne baba tutumunun oranı da artmaktadır. Ayrıca çocuk sayısı 3 ve üzeri olan ailelerin çocuklarının, ebeveynlerini otoriter olarak da algılamaya başladıkları tespit edilmiştir. Gökçedağ (2001) da buna benzer sonuçlar elde etmiştir. Bunun sebebinin çok çocuklu ailelerin kontrolü otorite ile sağlamaya çalışmaları olduğu öne sürülebilir. Solmaz (2002)'in araştırması sonucu da benzer bulgular elde edilmiş ancak farklılığın tek çocuk ile 4 ve üzeri kardeş sayısı arasında olduğu tespit edilmiştir. Ancak Aydın (2004) çalışmasında kardeş sayısı arttıkça demokratik ve ilgisiz tutumun arttığı şeklinde bulgulara ulaşmıştır. Yaprak (2007) ise araştırmasında kardeş sayısı arttıkça demokratik tutumda azalma tespit etmiştir. Kardeş sayısı 1 iken demokratik tutum %76, 2 iken %69, 3 iken %68, 4 iken %55 ve 5 iken %45 olarak bulunmuştur. Dinçer (2008) ise kendi çalışmasında algılanan anne baba tutumları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Yıldız-Bıçakçı (2004) da çalışmalarında bu sonucu destekleyen tespitlerde bulunmuşlardır.

- ABTÖ'nün öğrencinin annesinin eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiş; ilköğretim mezunu annelerin anne baba tutumları %49,3 ihmalkâr, ortaöğretim mezunu annelerin anne baba tutumları %36,7 ihmalkâr, lise mezunu annelerin anne baba tutumları %30,3 otoriter, %28,3'ü ihmalkâr; lisans mezunu annelerin anne baba tutumları %39,7 ihmalkâr, %27,4'ü izin verici; yüksek lisans ya da doktora mezunu annelerin anne baba tutumları %40 otoriter olarak algılandığı görülmüştür. Kabul/ilgi boyutuna baktığımızda da ilkokul mezunu olan annelerin ortaokul ve lisans mezunlarına göre daha düşük puan aldıkları, diğer boyutlarda fark oluşmadığı tespit edilmiştir. Annenin eğitim düzeyi arttıkça algılanan ihmalkârlık tutumunun da azaldığı, sadece liseden lisansa geçişte 11 puanlık bir artış görülmüş, yine de bu oranın ilkokul mezunlarının oranından daha az olduğu tespit edilmiştir. Çakmen (2004) ve Alpoğuz (2014) da çalışmalarında annenin eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak demokratik tutumun arttığı, azaldıkça ise otoriter tutumun arttığı sonucuna varmışlardır. Yaprak (2007) ve Yılmaz (2007) de araştırmalarında annenin eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun da arttığını tespit etmiştir. Şendoğdu (2000), İnceoğlu ve arkadaşları (1990) araştırmalarında eğitim düzeyi düştükçe ebeveynlerin aşırı koruyucu bir tutum sergiledikleri sonucuna varmışlardır. Haktanır, Baran ve Alisinanoğlu (1998) çalışan annelerin tutumlarını inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Eğitim düzeyi azaldıkça baskıcı disiplin boyutunun yükseldiği görülmüştür. Gazeloğlu (2000) da eğitimin beraberinde çocuk yetiştirme konusunda bilinçlenmeyi getirdiğini ve eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarına karşı daha demokratik ve eşitlikçi bir tutum sergilediklerini saptamıştır.

Varol (1988) ise daha farklı bir tespitte bulunmaktadır. İyi eğitim almış annelerin disiplinle ilgili olumlu düşünceleri olmasına rağmen bu düşüncelerini uygulamaya geçiremediklerini, köy sisteminin bu konuda daha geleneksel yapıda ve başarılı olduklarını, bu yüzden baba otoritesinin baskıcı ve cezaya dayalı uygulanırken annelerin günlük hayata dair çocuklarıyla paylaşımda ve fikir alışverişinde bulduklarını söylemiştir. Dinçer (2008) ise anne eğitim

düzeyi ile algılanan otoriter ve demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

- ABTÖ sonuçlarına göre öğrencinin babasının eğitim düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiş; ilköğretim mezunu babaların anne baba tutumları %51 ihmalkâr, ortaöğretim mezunu babaların anne baba tutumları %41,4 ihmalkâr, lise mezunu babaların anne baba tutumları %33,3 otoriter, %28,4 ihmalkâr; lisans mezunu babaların anne baba tutumları %33,7 ihmalkâr, %25,8 izin verici; yüksek lisans ya da doktora mezunu babaların anne baba tutumları %36,4 ihmalkâr, %27,3'ü izin verici olarak algılandığı görülmüştür. Babanın eğitim düzeyi arttıkça algılanan ihmalkârlık tutumunun da azaldığı, sadece lisanstan yüksek lisansa geçişte 3 puanlık bir artış görülmüş, yine de bu oranın ilkokul mezunlarının oranından daha az olduğu tespit edilmiştir. Kabul/ilgi boyutuna bakıldığında da Lisans mezunu olanların ilkokul mezunlarına göre daha yüksek puan aldıkları, diğer boyutlarda fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Bu konuyla ilgili olan araştırmaların da bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Gökçedağ (2001), Solmaz (2002), Çakmen (2004), Demir ve Şendil (2008), Kaya vd., (2012), Alpoğuz (2014), Aydın (2004), Yaprak (2007), Dinçer (2008) araştırmalarının sonunda anne ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe demokratik tutumun arttığı sonucun elde etmişlerdir. Dizman (2003) ise eğitim düzeyi yükselen babanın geleneksel tutumdan uzaklaşıp çocuklarıyla paylaşımlarının arttığını, bunun da çocuklar üzerinde olumlu etki bıraktığını tespit etmiştir. Criss ve ark.(2002) da buna benzer bir sonuç elde etmiş ve babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklarıyla arkadaşça bir ilişki kurduklarını ve çocukların babalarını demokratik algıladıklarını saptamıştır.

- ABTÖ sonuçlarına göre kategorize edilmemiş formda fark oluşmazken kategorize edildiğinde öğrencinin babasının yaşı ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiş; 30-35 yaş aralığındaki babaların tutumları demokratik (%53,3); 36-40 yaş aralığında olanların ihmalkâr (%30,4); 41-45 yaş aralığında olanlarında ihmalkâr (%36,8); 46-50 yaş aralığında olan kişilerin de tutumları ihmalkâr (%41,8) olarak fazla yüzdeye sahip olduğu görülmüştür. Yani babanın yaşı ilerledikçe

ihmalkârlık düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Bu durum çocukların yaşı büyüdükçe algıladıkları tutumun ihmalkâr olmasını da desteklemektedir. Bunun sebepleri konusunda da ayrıca bir çalışma yapılabilir. Dinçer (2008) de yaptığı araştırmasında baba yaşı ilerledikçe çocukların algıladıkları demokratik tutum oranında artış olduğunu saptamış ve yaşla birlikte kazanılan tecrübenin bu konuda etkili olabileceğini savunmuştur. Engels ve ark.(2001) da çalışmasında bu tespitle paralellik gösteren bir sonuca ulaşarak ergenlerin babaları ile yaş farkı arttıkça onları otoriter olarak algılama düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca annenin yaşı ile algılanan tutum arasında kategorize edilmiş form açısından bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmayışı da dikkat çekici bir noktadır. Babada görülürken annede görülmemesi sebebi anne ve baba rollerinin bu bireylere yükledikleri ve ebeveynlerin bunları taşıma şekilleri arasındaki farklar olabilir mi sorusu dikkat çekicidir. Toplumumuza baktığımızda da genel itibarıyla annenin yaş almasıyla değişen bir tutumu görmek pek mümkün değildir.

Ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla tercih ettikleri öğrenme stillerine bakıldığında %33,3'ünün değiştirme, %24'ünün özümseme, %23,3'ünün ayrıştırma ve %19,4'ünün yerleştirme öğrenme stilini tercih ettiği tespit edilmiştir. Koç (2009) da araştırmasında aynı sonuçlara ulaşarak en çok tercih edilen öğrenme stilinin değiştiren, en az tercih edilenin ise yerleştiren olduğunu tespit etmiştir. Foney (1994) ve Payne (2000) de yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun değiştirme öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Değiştirme öğrenme stilinin en önemli özelliğinin görsellik ve somutlaştırma olduğu ve çalışılan öğrencilerin yaş aralığı ( 10-14 yaş) dikkate alındığında bu sonucun çıkması öngörülebilir bir durumdur. Mentkowski ve Strait (1983) çalışmalarında öğrencilerin ilk yıl buldukları gelişim dönemine bağlı olarak somut yaşantı öğrenme yolunu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yaş alan birey de gelişim dönemine bağlı olarak dünyayı soyut olarak kavramaya başlamaktadır. Yoon (2000) da Kore'de ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %40,7'sinin değiştirme, %34,1'inin özümseme, %10,6'sının ayrıştırma, %14,5'ini yerleştirme öğrenme stiline sahip olduklarını tespit etmiştir. Literatüre bakıldığında farklı yaş gruplarıyla yapılan



araştırmalar sonucunda en çok tercih edilen öğrenme stillerinde farklı sonuçlar elde edildiği de görölmüştür. Örneğin Gürsoy (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada en çok özümseme stilinin tercih edildiğini tespit etmiştir. Kolb'un bireyin kendini tanıyarak farklı özellikleri görmesine imkân veren içsel yapı 16 yaşına kadar yavaş yavaş gelişip sonrasında öğrenme stilleri oluşur fikrinden hareketle öğrencilerin yaşla birlikte öğrenme stillerinin farklılaştığını ve bu sebeple farklı yaş gruplarıyla yapılan araştırmaların bu açıdan çeşitlilik göstermesinin beklenen bir durum olduğu kanısına varılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stillerinin sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisine bakıldığında;

- Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin, sınıfı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babasının yaşı, anne ve babasının çalışıp çalışmaması arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görölmüştür. Çalışır (2008), Koç (2009) ve Sağlam (2015)' in çalışmaları da sınıf düzeyi ile öğrenme stilleri arasında ilişki olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Demir (2008), Gencel(2006) ve Sağlam (2015) da yaptıkları araştırmalarında, cinsiyetlerin öğrencilerin baskın olan öğrenme stilleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Çalışır (2008) cinsiyet ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark bularak öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklı öğrenme stillerini tercih edebileceklerini belirlemiştir. Yine Koç (2009) araştırmasında kız ve erkek öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını, bunun sebebini ise iki cinsiyetin gelişim dönemlerinin farklı olması ve çevrelerindeki olaylara farklı tepkiler vermelerinin öğrenme stillerini etkileyebileceği şeklinde açıklamıştır. Garvey ve arkadaşları (1984) da aynı görüşte olup yaşla bir bağlantı bulamazken cinsiyete bağlı değişiklik bulmuş, kız öğrencilerin somut yaşantı, erkek öğrencilerin ise soyut kavramsallaştırma yoluyla öğrendiklerini tespit etmişlerdir. Davis (1998), Whitcomb (1999) ve Kolb (1985) de çalışmalarında aynı sonuçlara ulaşmışlardır.
- Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin devlet okulunda ya da özel okulda öğrenim görmesi ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Devlet okulunda olan öğrencilerin çoğunlukla

değiştirme öğrenme stilini tercih ettikleri (%35); özel okulda olan öğrencilerin ise çoğunlukla ayırıştırma öğrenme stilini tercih ettikleri (%36,8) tespit edilmiştir. Devlet ve özel okullar arasındaki bu farklılığın sebeplerinden birisi de okulların sunmuş oldukları zengin materyaller ve zenginleştirilmiş içerikler, MEB müfredatına ek olarak uyguladıkları çeşitli etütler öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde etkili olabilmektedir. Nitekim öğrenme stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, bireyin deneyimlerinin, sosyal çevresinin ve toplumun kültürel yapısının öğrenme stilleri üzerinde etkisi olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Perry ve Ball (2004) çalışmalarında okul çeşidinin öğrenme stiline etkisini tespit etmiştir. Otrar (2009) da yaptığı çalışmada bu bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmış ve okul türlerinin öğrenme stillerinde farklılaşmaya sebep olduğunu tespit etmiştir. Koç (2009) yaptığı araştırmada özel ders alan öğrencilerle almayanlar, etüt merkezlerine giden öğrencilerle gitmeyenler arasında öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulmuştur. Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan faktörlerin, öğrenme biçimlerine bağlı şekilde öğrenme stillerine etkisinin olması şeklinde bir sonuca ulaşmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin annesinin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmüş; ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%29,0) ve özümseme (%27,5); ortaokul mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%31,6) ve ayırıştırma (%29,6); lise mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%37,9) ve özümseme (%22,1); lisans mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin özümseme (%37) ve değiştirme (%30,1); yüksek lisans veya doktora mezunu annelerin çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin ayırıştırma (%46,7) ve değiştirme (%33,3) olduğu tespit edilmiştir. Baran(2000), Koç (2009) ve Bengiç(2008) yaptıkları araştırmalar sonucunda elde ettiğimiz bulgularla tutarlı sonuçlara ulaşmış ve eğitilmiş annelerin öğrenme stili ile ilgili bilgi sahibi olma olasılıklarının eğitimsiz annelere göre daha yüksek olduğunu, bu sebeple

çocuklarına uygun öğrenme ortamı oluşturabilecekleri şeklinde açıklamışlardır. Bu bulguların aksine Sağlam(2015), Yenilmez ve Çakır(2005) ise kendi araştırmalarında anne eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri tercihi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

- Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencinin babasının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmüş; ilköğretim mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%30,6) ve yerleştirme (%24,5); ortaokul mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%38,4) ve ayırıştırma;(%21,2); lise mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin değiştirme (%37,6) ve yerleştirme (%23,4); lisans mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin özümseme (%38,2) ve ayırıştırma (%27); yüksek lisans veya doktora mezunu babaların çocuklarının en çok tercih ettiği öğrenme stillerinin ayırıştırma (%40,9) ve değiştirme (%36,4) olduğu tespit edilmiştir. Baran(2000), Koç (2009) ve Bengiç(2008) yaptıkları araştırmalar sonucunda elde ettiğimiz bulgularla tutarlı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulguların aksine Sağlam(2015) Yenilmez ve Çakır(2005) ise kendi araştırmalarında baba eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri tercihi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme stilleri ile öğrencilerin yaşadığı yer ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak Koç (2009) araştırmasında köy ve ilçede doğanlarla ilde doğanlar arasında öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Buna sebep olarak ise bazı ailelerin çeşitli sebeplerle göç etmiş olmalarını göstermiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile öğrencilerin yaşadığı yer ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına baktığımızda, sadece demokratiklik boyutunda anlamlı bir fark bulunamazken, anne baba tutumlarını kategorize ederek baktığımızda anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Sonuçlar incelendiğinde Beşiktaş ilçesinde yaşayan öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları %31,2 ihmalkâr, %27,4 otoriter ve %22,8 izin verici iken; Kâğıthane ilçesinde yaşayan öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları %41,6 ihmalkâr, %23,8 otoriter ve %22,7 demokratik olarak tespit

edilmiştir. Kâğıthane ilçesinde demokratik anne baba tutumunun algılanıyorken Beşiktaş ilçesinde bu tutumun algılanmamış olması araştırmaya değer bir konudur.

## 8.2 Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Öğrencilerin, farklı öğrenme stillerine sahip olduğu yapılan araştırmalar sonunda çok net görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim planlanırken her tür öğrenme stiline yönelik etkinlikler planlamak başarıyı arttıracaktır. Bu doğrultuda farklı öğrenme stillerine yönelik ders planlama ve materyal geliştirme konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Aynı zamanda öğrenme stillerinin yaşla birlikte değişiklik gösterdiği de her zaman hatırlanmalı ve dikkate alınmalıdır.

Özellikle risk grubu şeklinde tabir edilen ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme stilleri tespit edilerek öğrenme güçlüğüne kaynağı tespit edilebilir ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş ders planları hazırlanabilir.

Okullara gönderilecek ders kitapları hazırlanırken de öğrenme stilleri konusunda uzman olan kişilerden destek alınarak bu konuda zengin içerikli kitapların hazırlanması sağlana bilir.

Öğrencilerin de kendi öğrenme stillerini keşfedip çalışmalarını bu yönde yapabilmeleri için rehberlik hizmetleri almalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ailelerin sosyo-demografik özellikleri ne olursa olsun çocuğun ilk öğrenme yerinin aile olduğu hesap edilerek sivil toplum kuruluşları, belediyeler, üniversiteler, okullar ve ilgili diğer birimlerle ortak çalışmalar yürüterek aile – çocuk ilişkisine yönelik eğitimler verilebilir.

Aile eğitimi söz konusu olduğunda eğitimlere genellikle annelerin katılım gösterdiği bir gerçektir. Oysa aile anne, baba ve çocuktan oluşur. Bu nedenle eğitimlere babaların da dâhil edilmesi için alternatif çözümler üretilebilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında en çok algılanan anne baba tutumunun ihmalkâr olduğu görülmektedir. Oysa çocuklar için en sağlıklı olduğu bilinen

demokratik tutum üçüncü sırada yer almaktadır. Bu konun üzerinde hassasiyetle durulmalı ve değişimi sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmaların sınırları olanaklar yaratılarak genişletilebilir, başka şehirlerin de dâhil edilebilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Anne baba tutumları ile ilgili yapılacak araştırmalarda, ilk test – son test mantığı ile ilk uygulama sonrası eğitimler verilip tekrar değerlendirilmeye alınarak bireysel gelişmeleri takip etme yöntemiyle ihtiyaç analizleri ve yeni eğitimler planlanabilir.

Araştırma sonucuna göre anne babaların eğitim düzeyi ile çocukların öğrenme stilleri arasındaki bağdan hareketle, ailelerin eğitim düzeylerini yükseltmek için ortaokul, lise dışardan bitirme sınavlarına ebeveynler teşvik edilebilir.

Yapılan çalışmanın içeriği göz önüne alındığında anne ve babaların gerçekteki tutumu ne olursa olsun ölçülen çocuğun bunu ne olarak algıladığıdır. Dolayısıyla, hayatın her anında olması gerektiği gibi gerek birebir iletişim kurarken ve gerekse toplumla iletişim halindeyken kendimizi doğru ifade etmeyi ve karşımızdakileri doğru anlamayı bilmek önem arz etmektedir. Bu bağlamda toplumun her kesimi için mümkün olabilecek her mecrada doğru iletişim eğitimleri verilebilir, okullarda ders olarak okutulabilir. Unutulmamalıdır ki sağlıklı toplumun yollarından biri de sağlıklı iletişimden geçer.



## KAYNAKLAR

- Aase, M. ve Kurfess, F.** 2004, ‘ Utilizing Learning Styles for Interactive Tutorials’ , Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT’04)0-7695-2181-9/04 .
- Açıkgöz, K. Ü.** (2005). Etkili Öğrenme ve Öğretme (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü.** (2006), Aktif Öğrenme (8. Baskı), İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aksaçoğlu, G. Ve Yılmaz, B.** 2007, “Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi”, Türk Kütüphaneciliği, 1, 3-28.
- Aleksander, B. , Zdanowicz, K. ve Thalheim, B.** 2004, ‘ Adaptation to Learning Styles’ , Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT’04), pp. 121–125.
- Alpoğuz Umucu, D.** 2014, ‘Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi’, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arcan, K.** 2006, ‘Özel Okullara giden Lise Düzeyindeki Ergenlerin, Akademik Başarı İle Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Argun, Y.** (1995). Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arı, R. ve Seçer, Z.** 2004, ‘Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi’, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10,451-463.
- Arık, İ. A.** (1995), Öğrenme Psikolojisine Giriş, İstanbul: Der Yayınları.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C.** (2005), ‘ İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi’, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21, 35-48.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B.** 1993, ‘ Kolb Öğrenme Stili Envanteri’, Eğitim ve Bilim, 17, s.37-47.
- Atkinson, R. ve Smith, E.** (2002), Psikolojiye Giriş (2. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınlar.
- Aydiner. A.** 2004, ‘13 ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları İle Çalışma Alışkanlıkları Ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bacanlı, H.** (2002), Gelişim ve Öğrenme (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baran, A.** (2000). Üniversite Öğrencilerinin Çoklu Yetenek-Öğrenme Stilleri ile Benlik Saygısı ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Baykan, N.** 2014, ‘Anne-Baba Tutumları İle İnternet Bağımlılığı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sultanbeyli İlçesi Örneği)’, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bedir, G.** 2007, ‘İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencileri, Öğretmenleri ve Velilerinin Öğrenme Stili Profillerinin Değerlendirilmesi’, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bengiç, G.** 2008, ‘İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bronstein, M.H. ve Zlotnik, D.** 2008, ‘Parenting Styles and Their Effects’, *Infant and Early Childhood Development*, 496-509.
- Bümen, N. T.** (2005), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bostan, S.** (1993). 14-16 Yaş Ergenlerin Uyum Düzeylerinin Ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Boydak, A.** (2001), *Öğrenme Stilleri*, İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Burger, J. M.** (2006), *Kişilik (Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri)*, İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Ceyhan, E.** (2008). *Aile Psikolojisi ve Eğitimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Criss, M., Petit, G., Bates, J., Dodge, K. ve Lapp, A.** 2002. Family Adversity Positive Peer Relationships And Children’s Externalizing Behaviour’, *Child Development*, 4; 1220-1237.
- Çalışır, S.** 2008, ‘Sınıf Öğretmenliği Programında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Öğrenme Stillere Uygunluğunun Değerlendirilmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çakmen Oğuz, F.** 2004, ‘İlkokul Üç, Dört ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bağımlılık Eğilimleri İle Anne-Babalarının Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, S.** 2016, ‘İlköğretim 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme Becerisi ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi’, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dabakoğlu, F.N.** 2004, ‘Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Ve Etmeyen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Kavramlarının ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi’ Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, N.** 1998, ‘A Comparative Analysis Of The Learning Style Preferences of Medical Students And Practicing Physicians Using Kolb’s Learning Style Inventory’, viewed 16 November 2008, <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/9914202>
- De Vita, G.** 2001, ‘Learning Styles, Culture and Inclusive Instruction in the Multicultural Classroom: A Business and Management Perspective’, *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165-174.
- Demir, E. ve Şendil, G.** 2008, ‘Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)’, *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), (15-25).
- Demir, T.** 2008, ‘Türkçe eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)’, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/4, 129-148.



- Demir, M. K.** 2006, ‘ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi’, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 23, 28-37.
- Demirel, Ö.** (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö.** (2004a). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö, Başbay, A. ve Erdem,E.** ( 2006). Eğitimde Çokulu Zeka, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demiriz, S. ve Öğretir A.D.** 2007, ‘Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi’, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:15 No:1, s. 105-122.
- Dinçer, B.** 2008, ‘Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları İle Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dizman, H.** (2003). Anne Babası İle Yaşayan Ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duman, B.** (2004). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dönmezer, İ.** (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durmuş, R.** 2006, ‘3-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri İle Anne- Baba Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Dursun, A.** 2010, ‘Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Problemleriyle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekici, G.** (2004), Gelişim ve Öğrenme (2.Baskı), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ekşi, A.** (1990), Çocuk, Genç, Ana Babalar, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Engels, R.C., Finkenaue, C., Meeus, W. ve Dekovic, M.** 2001, ‘ Parental Attachment And Adolescents Emotional Adjustment’, Journal of Counseling Psychology, 48, 428-439.
- Erden, M. ve Akman, Y.** 2004, Gelişim ve Öğrenme (13.Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden M. ve Altun, S.** 2006, Öğrenme Stilleri, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erginbay, Ş.** 2014, ‘ Ortaokul 5. ve 8. Sınıflarda Algılanan Anne Baba Tutumları ve Ailelerin Çocuk Yetiştirme Stilllerinin Akademik Başarıya Etkisi’, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S.** (1979 ), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Frontczak, N.T. ve Higgins, L.F.** 1991, ‘ Learning Styles and Creativity Training: Implications for Information Management Personel.System Sciences’, Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Hawaii International Conference, Hawaii, 4, pp. 419 – 426
- Foney, D.S.** 1994, ‘ A Profile Of Student Affair Master Students: Characretistics And Learning Styles’, Journal of College Student Development, 35(5), 325-335.
- Garvey, M ve diğerleri** 1984, ‘ An Assessment of Learning Styles Among PharmacyStudents’, American Journal of Pharmaceutal Education, Vol. 48, pp. 130-139.

- Gazeloğlu, E.** (2000). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Psiko-Sosyal Gelişimine Anne-Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Geçtan, E.** (1992), Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar ( 8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gelir, E.** 2009, ‘Ana Baba Tutumları, Aile Sosyal Atomu Ve Cinsiyete Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenilmiş Çaresizlik Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gencil Evin, İ.** 2006, ‘Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal bilgiler Program Hedeflerine Erişme Düzeyi’, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökçedağ, S.** 2012 ‘Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması’, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güneysu, S. ve Bilir, Ş.** 1991, ‘Üniversite Gençlerinin Kendilerini Kabul Düzeyine Algılanan Anne Baba Tutumlarının Etkisi’, Aile Yazıları, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Güneş, F.** (1997),Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsoy, T.** 2008 ‘Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye
- Güven, M.** (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hall, E. ve Moseley, D.** 2005, ‘ Is There A Role For Learning Styles İnpersonalised Education And Training?’, International Journal of Lifelong Education, ISSN, 24 (3), 243–255.
- Haktanır, G., Baran, G. ve Alisinanoğlu, F.** 1997, ‘Çalışan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları’, Eğitim ve Bilim.
- Hamarta, S.** 2007, ‘İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Algılanan Anne Baba Tutumları Açısından İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hasırcı, Ö. K.** 2006, ‘ Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği’, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2 (1), 15-25.
- Hendry, G. , Heinrich,P. ve Lyon,P.M.** 2005, ‘ Helping Students Understand Their Learning Styles: Effects On Study Selfefficacy, Preference For Group Work And Group Climate’, Educational Psychology, 25(4), 395–407.
- Hogg, M.** (2007), Sosyal Psikoloji, Ankara: Kaknüs Yayınları.
- İnceoğlu, M.** (2011), Tutum, Algı ve İletişim, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İnceoğlu, D. , Erkman, F. ve Aytar, G.** 1990, ‘ Yurt Dışından Kesin Dönüş Yapan Ana-Babaların Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Açısından Türkiye’deki Ana- Babalarla Karşılaştırılması’, Aile Yazıları, Ankara T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları Bilim Serisi, 5/3.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B.L.**1993, ‘ Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction’, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.Hiisdale, New Jersey.
- Kağıtçıbaşı, Ç.**(2012), Günümüzde İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Yayınevi

- Karaduman, D.** 2012, ‘ İlköğretim 1. Kademe 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N.** (2011), Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. vd.** 2012, ‘Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi’, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 208-225.
- Kılıç, E.** (2002), ‘ Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi Ve Akademik Başarıya Etkisi’, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 1,1.
- Kolb, D. A.** 1984, ‘ Experiential learning: Experience as the source of learning and development’ , Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Kolb, D. A. ve Kolb, A. Y.** 2005, ‘Learning Styles And Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education’, Academy of Management Learning & Education, Cilt 4, Sayı 2, s. 193-212.
- Krätzig, G. P. ve Arbuthnott, K. D.** 2006, ‘ Perceptual Learning Style And Learning Proficiency: A Test of The Hypothesis’, Journal of Educational Psychology, 98(1), 238-246.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J.** 2005, PDR’de Kullanılan Ölçekler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, S.** 2009, ‘İlköğretim 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarı İle İlişkisi ( Malatya ve Elazığ İlleri Örneği)’, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., ve Dornbusch, S.M.** 1991, ‘ Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents From Authoritative, Authoritarian, İndulgent and Neglectful Families’, Child Development,62,1049-1065.
- Lasley, T.J. ve Matczynski T.J.** 1997, ‘ Strategies For Teaching in a Diverse Society: Instructional Models’, Wasworth Publishing Company, Belmont, CA-234.
- Locke, J.** (1990 ), Eğitim Üzerine Düşünceler, İstanbul: İmaj Yayıncılık .
- McCarthy, B.** 1987, ‘ The 4Mat System: Teching to Learning Styles With Right/Left Mode Techniques’, Barrington, III: Excel, Incorporated.
- Madi, B.** (2006), Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul :Yaylacık Matbaası.
- Malad, C. , Belhof, R.J. ve Figueiredo, R.S.** 2003, ‘ New Questions About Learning Styles’ , Boulder, 33. ASEIIIEEE Frontiers in Education Conference SID, pp. 18.
- Mentkowski, M. ve Strait, M.** 1983, ‘ A Longitudinal Study Of Student Change in Cognitive Development and Generic Abilities in an Outcome Centered Liberal Arts Curriculum’ , Journal of Athletic Training, Vol. 41, no. 1, pp. 109–116.
- Milli Eğitim Bakanlığı** 1999, Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği.
- Mogan, T.C.**(2011), Psikolojiye Giriş, Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Morris, C.G.** (2003), Psikolojiyi Anlamak, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Mutallimova, S.** 2014, ‘ Lise Öğrencilerinde Depresyon Düzeyi ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, M.** 2005, ‘ Öğrenme Stillere Dayalı Fen Bilgisi Öğretimi’, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , Cilt2, Sayı1, 1 Temmuz 2019, [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt\\_II/mehmet\\_mutlu.doc](http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/mehmet_mutlu.doc).
- Peker, M.** 2003, ‘ Kolb Öğrenme Stili Modeli’, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:157
- Olçay, O.** (2008), Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Otrar, M.** (2006). Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Özcan, H.** (1996). İlkokul Öğrencilerinin Özgüvenleri, Akademik Başarıları ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y.** (1998), Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdoğan, B.** (2004), Çocuk ve Oyun (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, N. ,Yağdıran, E. , ve Öztürk, G.** 2004, ‘ Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri’, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16, 13-17.
- Öztürk, B & Kısac, İ** 2003, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özyurt, S. ve Girgin, N.** (2000), Gelişim Süreçleri ‘İnsan Nasıl Öğrenir’, Adapazarı: Değişim Yayınları
- Payne, E.B.** 2000, Teaching Styles of Faculty and Learning Styles of Their Students Congruent Versus Incongruent Teaching Styles with Regards to Academic Disciplines and Gender,20.11.2008, <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcilt/99>
- Perry, C. ve Ball, I.** 2004, ‘Teacher Subject Specialism and Their Relationship to Learning Styles, Psychological Types and Multiple Intelligences: Implications for Course Development’, Teacher Development. c. 8. s. 1: 9-28.
- Pérusse, S. L.** 2009, ‘Determining How a Child's Moral Behavior is Related to the Style of Discipline He Is Exposed to and How it Will Reflect on His Temperament Later in Life, Schiller’, International School of Naples.
- Rong, W.J. & Min, Y.S.** 2005, ‘ The Effects of Learning Style and Flow Experience on the Effectiveness of E-Learning’ , Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies(ICALT’05), pp. 802 – 805.
- Saban, A.** (2000), Öğrenme Öğretme Süreci, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban, A.** (2005), Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim (5. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, D.** 2015, ‘ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri İle Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.

- Sezer, Ö.** 2010, 'Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları Ve Bazı Faktörlerle İlişkisi', Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:VII, Sayı: I, (1-19).
- Sharp, S.E.** 2001, 'Teaching Teamwork Communication With Kolb Learning Style Theory', ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference F2C-1(2), pp. 10-13.
- Selçuk, Z.** (2000), Gelişim ve Öğrenme (7. baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N.** (1997),. Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sertelin, Ç.** (2003). Aile Tutumlarının Sosyo-Kültürel Yapı ve Aile Fonksiyonları ile İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Smitt, J.** 2002, 'Learning Styles: Fashion Fad or Lever for Change? The Application of Learning Style Theory to Inclusive Curriculum Delivery', Innovations in Education and Teaching International, 39 (1), 63-70.
- Solmaz, F.** (2002). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kimlik Statüleri İle Anne-Baba Tutumları Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Strage, A.** 1998, ' Family Context Variable and The Development of Self-Regulation In Collage', Students Adolescence,33(129),17-31
- Şahin, A.** 2014, 'Algılanan Ana-Baba Tutumlarının İlköğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına ve Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi', Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şanlı, D.** 2007, ' Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi', Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şendil,G.** (2003), Çocuk, Ergen ve Anne Baba, İstanbul: Çantay Yayınları.
- Şendoğdu, M.** (2000). Anaokuluna Devam Eden 5-6 Grubu Çocukların Anne-Babalarını Algılamaları İle Anne-Babaların Kendi Tutumlarını Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A.** (2006), Duygusal Zekânın, Ana Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Tabak, N.** 2007, ' İlköğretim 1. Kademe Davranış Sorunları Olan Çocukların Anne-Baba Tutumları', Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Taylor, S. E.** (2007), Sosyal Psikoloji, Ankara: İmge Kitabevi.
- Thurstone, LL 1931, 'The Measurement Of Social Attitudes', Journal Of Abnormal And Social Psychology, 26, 249-269.
- Turner, P. ve Harris, M.B.** 1984, ' Parental Attitudes and Preschool Children's Social Competence',The Journal of Psychology,144,105-113
- Tuzcuoğlu, N.** (2007), Bir Aile Olmak. Anne Baba Olmanın Altın Kuralları, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Toksöz, E.** 2010, ' İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri ve Aile Tutumu Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uluğtekin,S.** (1976). Ana-Baba Davranışlarıyla Çocuğun Saldırganlık ve Bağımlılık Eğilimi Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Uysal, M. P. ve Yalın, H. İ.** (2009). Bilgi Nesnesi Tabanlı ve Öğrenme Stilllerine Uyarlanabilen Alıştırma Yazılımının Akademik Başarıya Etkisi. 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS 2009). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ülgen, G.** (2001), Kavram Geliştirme (3. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ültanır, G.** (2003), Eğitimde Planlama ve Değerlendirme 'de Kuram ve Teknikler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varlı, O.** 1999, 'Özel ve Devlet İlköğretim Okullarında Öğrenim Gören Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Benlik Kavramı Düzeylerinin İncelenmesi', Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Vatansever, N.** (1999). Göçmen Olan ve Olmayan Ailelerin On-Oniki Yaş Grubundaki Çocuklarının Anne Baba Tutumları ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varol, H.** (1988). Yozgat İli Köylerinde Ailelerin Uyguladıkları Çocuk Disiplin Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Whitcomb, R.M.** (1999). The Relationship Between Student Cognitive Development and Learning Style Preference. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Maine.
- Wintergerst, A.C. , DeCapua, A. ve Itzen, R.C.** 2007, 'The Construct Validity Of One Learning Styles', Instrument System, 29 (3), 385-403.
- Woolhouse, M. ve Blaire, T.** 2003, ' Learning Styles and Retention and Achievement on a Two-year A-Level Programme in a Further Education' Journal of Further and Higher Education College , 27(3), 3.
- Yaprak, B.** 2007, ' İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumunun Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi ve Benlik Saygısı ile Olan İlişkinin Değerlendirilmesi', Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yavuzalp, N.** 2012, 'E-Öğrenme Ortamında Kullanılan Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Web Kullanım Madenciliği İle Analizi', Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Yavuzer, H.** (1997), Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.** (1997a), Ana-Baba ve Çocuk( 9. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Yavuzer, H** (ed) 2008, Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H** (ed) 2001, Ana-Baba ve Çocuk, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, K. ve Çakır, A.** 2005, 'İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri', Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:44, s.569-585.
- Yıldız-Bıçakçı, M.** (2004). Annesi Çalışan ve Çalışmayan Çocukların Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının ve Benlik İmajlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, A.** 1999, ' Çocuk Yetiştirme Tutumları: Kuramsal Yaklaşımlar ve Görgül Çalışmalar', Türk Psikoloji Yazıları, 1(3), 99- 118.
- Yılmaz, A.** (2000). Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin, Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, A.** 2000, ‘ Anne- Baba Tutum Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması’, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı,7(3), 160-172.
- Yılmaz, A.** 2001, ‘Eşler Arasındaki Uyum, Anne- Baba Tutumu ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkilerin Gelişimsel Olarak İncelenmesi’, Türk Psikoloji Dergisi, 16(47), 1-20.
- Yılmaz, Y.** 2007, ‘ Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim ikinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yoon, S.H.** (2000). Using Learning Style and Goal Accomplishment Style to Predict Academic Achievement Middle School Geography Students in Korea. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburg
- Yoshitaka, Y.** 2005, ‘Learning Styles And Typologies of Cultural Differences: A Theoretical And Empirical Comparison’, International Journal of Intercultural Relations, 29 (5), 521-548.
- Yörükoğlu, A.** (1978), Çocuk Ruh Sağlığı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yurttaş, A.** (2010). ‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Algıladıkları Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zuallkernan, I.A.** 2007, ‘ Using Soloman-Felder Learning Style Index to Evaluate Pedagogical Resources for Introductory Programming Classes’, 29th International Conference on Software Engineering (ICSE'07), IEEE, 0-7695-2828-7/07.
- Zwanenberg, V.N.,** Wilkinson, L.J. & Anderson, A. 2000, ‘ Felder and Silverman’s Index of Learning Styles and Honey and Mumford’s Learning Styles Questionnaire: How Do They Compare and Do They Predict Academic Performance’ , Educational Psychology, 20, 365-3





## **EKLER**

**EK-1:** Anne-Baba Tutum Ölçeği

**EK-2** Öğrenci Tutum Ölçeği

**EK-3** Kolb- Öğrenme Stilleri Ölçeği

**EK-4** Yazışmalar

**EK-5** Etik Kurul Kararı



## EK-1: Anne-Baba Tutum Ölçeği

### ANNE-BABA TUTUM ÖLÇEĞİ

	Lütfen aşağıdaki sorulara kendi <b>anne</b> ve <b>babanızı</b> düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.	Hiç Benzemiyor	Benzemiyor	Biraz Benziyor	Tamamen Benziyor
1	Herhangi bir sorunum olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.				
2	Annem ve babam büyüklerle tartışmam gerektiğini söylerler.				
3	Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.				
4	Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.				
5	Annem ve babam bazı konularda “ <b>sen kendin karar ver</b> ” derler.				
6	Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.				
7	Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.				
8	Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmam gerektiğini söylerler.				
9	Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.				
10	Annem ve babamla her tartıştığimde bana “ <b>büyüdüğün zaman anlarsın</b> ” derler.				
11	Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.				
12	Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin				

	verirler.				
13	Annem ve babam arkadaşlarımı tanır.				
14	Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.				
15	Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.				
16	Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.				
17	Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.				
18	Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler.				

Aşağıdaki her ifadenin yanında bulunan kutulardan sadece size uygun olanın içine çarpı(X) işareti koyunuz.

**19.** Genel olarak annen ve baban okul zamanı hafta içinde gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

**Evet**

**Hayır**

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Hafta içinde en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir (Pazartesi-Cuma arası)?

8:00'den önce

10:00 – 10:59 arası

8:00 – 8:59 arası

11:00 ya da daha geç

9:00 – 9:59 arası

İstediğim saate kadar

**20.** Genel olarak annen ve baban hafta sonları gece arkadaşlarıyla bir yere gitmene izin verirler mi?

**Evet**

**Hayır**

Eğer cevabınız **Evet** ise, aşağıdaki soruyu cevaplayınız.

Haftanın Cuma ya da Cumartesi akşamları en geç saat kaç kadar gece dışarıda kalmanıza izin verilir .

8:00'den önce 


8:00 – 8:59 arası

9:00 – 9:59 arası

10:00 – 10:59 arası 


11:00 ya da daha geç

İstediğim saate kadar

Annen ve baban aşağıdakileri öğrenmek için ne kadar çaba gösterirler?

	<b>Hiç çaba göstermez</b>	<b>Çok az çaba gösterir</b>	<b>Çok çaba Gösterir</b>
21. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğini,			
22. Boş zamanlarınızda ne yaptığınızı,			
23. Okuldan çıktıktan sonra ne yaptığınızı,			

Annen ve babanın aşağıdakiler hakkında ne kadar bilgileri vardır?

	<b>Bilgileri yoktur</b>	<b>Çok az bilgileri vardır</b>	<b>Çok bilgileri vardır</b>
24. Eğer gece bir yere gittiysen nereye gittiğin,			
25. Boş zamanlarınızda ne yaptığın,			
26. Okuldan çıktıktan sonra nereye gittiğin,			

## EK-2 Öğrenci tutum ölçeği

### Sevgili Öğrenciler,

Bu veri toplama aracında iki ölçek ve bir bilgi formu bulunmaktadır. İlk ölçek sizin algıladığınız anne baba tutumu, ikinci ölçek sizin öğrenme stiliniz, form ise kişisel bilgileriniz içindir. Bilgiler kimseyle paylaşılmayacaktır. Yanıtsız soru bırakmayınız. Herhangi bir sorunuz olduğunda öğretmeninize sorabilirsiniz. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde, bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Ankete isminizin yazılması gerekmemektedir.

Teşekkür ederim.

Reyhan ŞAHİN

*İstanbul Aydın Üniversitesi*

*Sosyal Bilimleri Enstitüsü*

*Psikoloji Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi*

*E-mail: rsahin1975@yahoo.com Tel: 0 506 146 53 00*

CİNSİYET	
KIZ	
ERKEK	

SINIFI	
5	
6	
7	
8	

OKUL	
DEVLET	
ÖZEL	

KARDEŞ SAYISI	
0	
1	
2	
3 ve üzeri	

KAÇINCI ÇOCUK	
1.	
2.	
3.	

ANNE - BABA	
BİRLİKTE	
AYRI	
BOŞANMIŞ	

ANNE BABA AYRI İSE ÇOCUK KİMİNLE KALİYOR?	
ANNE	
BABA	

ANNENİN EĞİTİM DURUMU	
İLKOKUL	
ORTAOKUL	
LİSE	
LİSANS	
Y.LİSANS- DOKTORA	

BABANIN EĞİTİM DURUMU	
İLKOKUL	
ORTAOKUL	
LİSE	
LİSANS	
Y.LİSANS- DOKTORA	

YAŞ ARALIĞI	
30-35	
36-40	
41-45	
46-50	

İŞ DURUMU	
ÇALIŞIYOR	
ÇALIŞMIYOR	

YAŞ ARALIĞI	
30-35	
36-40	
41-45	
46-50	

İŞ DURUMU	
ÇALIŞIYOR	
ÇALIŞMIYOR	



### EK-3 Kolb- Öğrenme Stilleri Ölçeği

#### KOLB- ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİ

**\*\*Lütfen her sorunun başındaki boşlukları en çok tercih ettiğinize 4 puan verip, en az tercih ettiğinize doğru 3,2,1 şeklinde sıralayın.**

1. Öğrenirken ...,

- Duygularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...,

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duygularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...,

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...,

- Duygularımla öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...,

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım

6. Öğrenirken...,

- Gözlem yapan biriyim.
- Öğrenmeye katılan biriyim.
- Duygularıyla hareket eden biriyim.
- Mantıklı davranan biriyim.

7. En iyi öğrenme yolum...,

- Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.

- İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
- Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
- Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.

8. Öğrenirken...,

- Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
- Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
- Acele etmekten hoşlanmam.
- Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.

9. En iyi öğrenme yolum...,

- İzlemektir.
- Hissettiklerimi dikkate almaktır.
- Öğrendiklerimi uygulamaktır.
- Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.

10. Öğrenirken...,

- Çekingen biri olurum.
- Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
- Sorumluluklarını bilen biriyim.
- Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.

11. Öğrenirken...,

- Derse katılırım.
- Derse katılmadan izlerim.
- Öğrendiklerimi değerlendiririm.
- Aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi öğrenme yolum...,

- Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
- Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
- Dikkatli olmaktır.
- Anlatılanları uygulamaktır.



## EK-4 Yazışmalar

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/05/2019-2505



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Personel Daire Başkanlığı

Sayı : 54167746-044  
Konu : Reyhan ŞAHİN'in Anket izni Hk.

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü **Y1612.271007** numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Reyhan ŞAHİN**'in "Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenme Stillerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği "Anne Baba Tutumları Ölçeği" ve "KOLB'un Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile ilgili anketleri ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Adı geçen yüksek lisans öğrencisine yapacağı anket çalışmaları için gerekli iznin verilmesini saygı ile rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ  
Rektör

Ek: Reyhan ŞAHİN'in Anket Onayı Hk. (34 sayfa)

**Evrakı Doğrulamak İçin** : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/en/Vision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKV33BHF>

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik A@: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Erdem Gürol ERDEN  
Unvanı: Uzman Yardımcısı



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 00/05/2019-2823



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044  
Konu : Reyhan ŞAHİN'in Anket Onayı Hk.  
(Elden Takip)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Y1612.271007 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Reyhan ŞAHİN'in "Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenme Stillerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği "Anne Baba Tutumları Ölçeği" ve "KOLB'un Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile ilgili anketleri ortaokullarda uygulamak istemektedir İlgili öğrencinin anket uygulaması hususunda T.C. İstanbul Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli iznin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

Ek:  
1- Reyhan ŞAHİN\_in Etik Kurul İzni Hk.\_2 (28 sayfa)  
2- 2019-6. Etik Kurul Kararı (5 sayfa)

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağı: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL  
Unvan: Enstitü Sekreteri



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/08/2019-2888



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044  
Konu : Reyhan ŞAHİN'in Etik Kurul İzni Hk.

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU BAŞKANLIĞINA  
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Enstitümüz Y1612.271007 numaralı Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Reyhan ŞAHİN'in "Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenme Stillerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği "Anne Baba Tutumları Ölçeği" ve "KOLB'un Öğrenme Stilleri Ölçeği" ile ilgili anketleri ortaokullarda uygulamak istemektedir. İlgili öğrencinin anketinin etik kurul izni sağlanması hususunda gereğini arz/rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

Ek: Reyhan ŞAHİN Anket (27 sayfa)

Adres: Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy, 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon: 444 1 428  
Elektronik Ağı: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL  
Unvanı: Enstitü Sekreteri



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10521873  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

28/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 08.05.2019 tarihli ve 9065263 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.05.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Reyhan ŞAHİN'in "Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Öğrenme Stillerine Etkisine İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ortaokullarda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
28/05/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40b5-4b4d-314f-8a34-c5be kodu ile teyit edilebilir.

.../.../...

### VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum öğrencinin Reyhan ŞAHİN'in yaptığı yüksek lisans çalışması için gerekli olan çalışmaya katılması:

**KABUL EDİYORUM**

**KABUL ETMİYORUM**

Velinin adı soyadı:

Velinin imzası



## EK-5 Etik Kurul Kararı



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044  
Konu : Reyhan ŞAHİN'in Etik Onayı Hk.

Sayın Reyhan ŞAHİN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 22.04.2019 tarihli ve 2019/06 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA  
Müdür

03/09/2019 Enstitü Sekreteri

NESLİHAN KUBAL

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE8V35P16>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: NESLİHAN KUBAL  
Unvanı: Enstitü Sekreteri



## ÖZGEÇMİŞ

**Adı-Soyadı** : Reyhan ŞAHİN  
**Doğum Tarihi ve Yeri** : 01/03/1976 - NEVŞEHİR  
**e-posta** : rsahin1975@yahoo.com

### Öğrenim Durumu:

- Önlisans: 1995 Çanakkale 18 Mart Üniversitesi MYO Seramik Programı
- Lisans: 2000 Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği

### Mesleki Deneyim:

- 2000 – 2009 MEB’de Sınıf Öğretmeni
- 2009 – 2014 MEB Fransa/Lyon Başkonsolosluğu/Eğitim Ataşeliği, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni
- 2014- Halen MEB’de Sınıf Öğretmeni

