

KKTC

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ İÇ-DİŞ DENETİM ODAĞI EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME
STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz SAĞLAM

LEFKOŞA - 2015

KKTC

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ İÇ-DİŞ DENETİM ODAĞI EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME
STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz SAĞLAM

Danışman

YRD. DOÇ. DR. Murat TEZER

LEFKOŞA - 2015

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ İÇ-DIŞ DENETİM ODAĞI EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

SAĞLAM, Deniz

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı

Tez Danışman: Yrd. Doç. Dr. Murat TEZER

2015

Bu araştırma KKTC’de öğrenim gören Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri ile Öğrenme Stillerinin çeşitli değişkenler açısından ilişkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesi 118 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarını oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri “SPSS 22” programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlemesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, anova ve ki-kare kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları şunlardır; Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stillerinin değiştiren ve özümseyen ve ayrıca denetim odaklarına göre ise dış denetimli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amaçları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stili ile (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyet, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkeni arasında yapılan ki-kare sonuçlarına göre ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt amaçları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyeti, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkenine göre ortalamaları arasında yapılan t-testi ve ANOVA sonuçlarına göre ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre öğrenme stilleri arasında yapılan ki-kare sonuçlarına göre ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stili, İç-Dış Denetim Odağı

ABSTRACT

INTERNAL - EXTERNAL LOCUS OF CONTROL OF COMPUTER AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY EDUCATION TEACHERS INVESTIGATION OF SEVERAL VARIABLES OF TRENDS AND LEARNING STYLES BE

Sağlam, Deniz

Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor : Assist.Prof.Dr. Murat TEZER

2015

This study was conducted in TRNC studying Computer Education and Instructional Technology Education Teachers Internal-External Locus of Control Learning Styles and trends to determine the relationship between the different variables. The research data was performed using Kolb Learning Style Inventory, Rotter's Internal - External Locus of Control Scale. Research 2014-2015 academic year, the Turkish Republic of Northern Cyprus in the Eastern Mediterranean University, American University and the Near East University, 118 Computer and Instructional Technology Education are the teachers. Statistical analysis of the data obtained in the study "SPSS 22" was carried out using the program. For the analysis, mean, standard deviation, t-test, ANOVA and chi-square were used.

The findings of the research are as follows; According to the findings obtained from those who change their preferred learning styles and absorb their weight and also it has been found to be non- supervised According to the audit focus.

First sub-objectives of the study, Computer and Educational Technology with learning styles of teachers (a) the grade level, (b) gender, (c), maternal education status (d) parental education status , (e) family income levels , and (f) attitude variable between perceived family made according to the chi-square results ($p > .05$) There was no significant relationship.

The second sub-objectives of the study, Computer and Instructional Technology Education teacher candidates locus of control tend to (a) the grade level, (b) gender, (c), maternal education status (d) parental education status, (e) family income levels, and (f) perceived by the average family attitude between the variable t-test and ANOVA according to the result ($p > .05$) There was no significant relationship.

The third sub-objectives of the study, "Computer and Instructional Technology Education teacher candidates between internal and external

locus of control according to their learning styles tend made according to the results of the chi-square ($p > .05$) There was no significant relationship.

Keywords: Learning Style, Internal-External Locus of Control

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı; denetim odağı ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alan 1, 2, 3, 4'üncü sınıf öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin eğitim durumu, ailenin gelir seviyesi, ailenin tutumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında değerli görüşleriyle beni yönlendiren, fikirleri ile yol gösteren, önerilerde bulunan, yardımlarını benden esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Murat TEZER'e teşekkürlerimi sunarım. Tez aşamasına gelene kadar bana emeği geçen ve yol gösteren tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni yetiştiren, her anımda yanımda olan, hiçbir zaman benden sevgi ve yardımını esirgemeyen annem ve babam "Ayşe ve Mehmet SAĞLAM"a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	
İÇ KAPAK	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Alt Amaçlar	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
1.6. Kısaltmalar	8
2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Öğrenme Stilleri	10
2.2. Öğrenme Stili Boyutları	15
2.3. Öğrenme Stili Modelleri	16
2.3.1. Gregorc Öğrenme Stili Modeli	16
2.3.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	17
2.3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli	19
2.3.4. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli	20
2.3.5. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)	21
2.3.6. Myers- Briggs Öğrenme Stilleri Modeli	22
2.3.7. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli	23
2.4. Denetim (Kontrol) Odağı (Locus of Control)	28
2.4.1. Denetim Odağının Tanımı	28
2.4.2. Denetim Odağının Kuramsal Temeli	29

2.4.3. Denetim Odağının Gelişimi	31
2.4.4. İç ve Dış Denetim Odaklı Bireylerin Kişilik Özellikleri ...	33
2.5. İlgili Araştırmalar	35
2.5.1. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
2.5.2. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.5.3. Öğrenme Stili ve Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar .	44
3.BÖLÜM: YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.3.2. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE 3.1)	48
3.3.2.1. KÖSE 3.1'in Değerlendirilmesi	49
3.3.2.2. KÖSE'nin Geçerlilik ve Güvenirliliği	52
3.3.3. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)	54
3.3.3.1. Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Puanlanması ve Yorumlanması	54
3.3.3.2. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği'nin Güvenirliliği	55
3.3.3.3. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerliliği	56
3.4. Uygulama	56
3.5. Verilerin Analizi	57
4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	58
4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ	58
4.1.1. Sınıf	58
4.1.2. Cinsiyet	58
4.1.3. Anne Eğitim Durumu	59
4.1.4. Baba Eğitim Durumu	60
4.1.5. Aile Gelir Seviyesi	60
4.1.6. Anne-Baba Tutumu	61
4.1.7. İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri	62

4.1.8. Öğrenme Stili	62
4.2. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	63
4.2.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Sınıf Düzeyi Arasındaki Bulgular	63
4.2.2. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Cinsiyeti Arasındaki Bulgular	65
4.2.3. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Anne Eğitim Durumları Arasındaki Bulgular	66
4.2.4. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Baba Eğitim Durumları Arasındaki Bulgular	67
4.2.5. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Aile Gelir Seviyesi Arasındaki Bulgular	68
4.2.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Algılanan Anne-Baba Tutumu Arasındaki Bulgular	69
4.3. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	70
4.3.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	70
4.3.2. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Cinsiyetine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	72
4.3.3. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	73
4.3.4. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	74
4.3.5. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Aile Gelir Seviyesine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	75
4.3.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular	76
4.4. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	78
4.4.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının İç ve Dış Denetim Odağı Eğilimlerine Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Bulgular	
5.BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1. SONUÇLAR	80

5.2. ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	84
EKLER	92
EK 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	92
EK 2: Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği	93
EK 3: Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği	95
EK 4: Tezin Bana Kazandırdıkları	97
EK 5: Okullardan Alınan İzinler	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No:	Sayfa
1.	Öğrenme stil tanımları 12
2.	Dunn'un Öğrenme Tercihleri 18
3.	Kolb'un Öğrenme Stilleri, Öğrenme Biçimleri ve Öğrenme Yolları Arasındaki İlişki 26
4.	KÖSE 3.1'in Güvenirlilik Katsayıları (İnternette Yer Alan Envanteri Cevaplayanların) 48
5.	KÖSE 3.1'in Güvenirlilik Katsayıları 49
6.	Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3.1'in Güvenirlilik Değerleri (İnternette Yer Alan Envanteri Cevaplayanların) 53
7.	Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3.1'in Güvenirlilik Değerleri 53
8.	BÖTE öğretmen adaylarının bulunduğu sınıfa yönelik dağılımı 58
9.	BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyete yönelik dağılımı 59
10.	BÖTE öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına yönelik dağılımı 59
11.	BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına yönelik dağılımı 60
12.	BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyelerine yönelik dağılımı 61
13.	BÖTE öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına yönelik dağılımı 61
14.	BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerine yönelik dağılımı 62
15.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stiline yönelik dağılımı 63
16.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile sınıf düzeyi arasındaki ki-kare (X^2) testi 64
17.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile cinsiyeti arasındaki ki-kare (X^2) testi 65
18.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile anne eğitim durumları arasındaki ki-kare (X^2) testi 66

19.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile baba eğitim durumları arasındaki ki-kare (X^2) testi	67
20.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile aile gelir seviyesi arasındaki ki-kare (X^2) testi	68
21.	BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile algılanan anne-baba tutumu arasındaki ki-kare (X^2) testi	69
22.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin sınıf düzeyine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ...	71
23.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları	71
24.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki “t-testi” analiz sonuçları	72
25.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	73
26.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları	73
27.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	74
28.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları	75
29.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin aile gelir seviyesine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	75
30.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin aile gelir seviyesine göre ANOVA sonuçları	76
31.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin algılanan anne-baba tutumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları	77
32.	BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin algılanan anne-baba tutumuna göre ANOVA sonuçları	77
33.	BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre öğrenme stilleri arasındaki ki-kare (x^2) testi	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:		Sayfa
1.	Gregorc'un Öğrenme Stilleri	17
2.	Kolb'un Öğrenme Stili Modeli	24
3.	Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli	26
4.	KÖSE 3.1 Biçimi	52

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Birbirine benzemeyen kişilik yapılarıyla insan, toplumla uyum içerisinde yaşayabilme özelliğiyle diğer canlılardan farklılaşmaktadır. Özellikle psikoloji alanındaki çalışmalar insanın farklı boyutlarını açıklamaya çalışmaktadır. Bireyi diğerlerinden farklılaştıran kişilik kavramı en sık çalışılan konulardan birisi olmaktadır.

Kişiliği yansıtan davranışlar ve tutumlar insanın toplum içindeki yerini, hedeflerini, hangi alanda uzmanlaşmak istediğini belirlemesinde etkilidir. Birey benliğini doğru algılar ve yorumlarsa, geleceğe yönelik hedeflerini belirlerken doğru kararlar alması kolaylaşabilmektedir. Ancak insanın yetiştirilmiş olduğu aile ve sosyal çevre, benliğin yanlış değerlendirilmesine, kötü hatıraların bellekte saklanmasına neden olabilmektedir. Bu tarz değerlendirmeler de olaylar üzerindeki kontrol duygusunu azaltmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda insanın başarıma konusundaki azim ve kararlılığı azalarak okul hayatındaki başarısının da azalabileceği belirtilebilmektedir.

Eğitim hayatı, bireyin geleceğe yönelik kariyer hedefleri bakımından önemli bir sosyal çevre olarak değerlendirilmektedir. Günümüz bilgi çağında öğrenme ve yeni bilgilere adaptasyon oldukça önemli görülmektedir. Bireyi diğerlerinden ayıran kişilik ve öğrenme stilleri de farklılaşabilmektedir.

Ertürk (1979)'e göre öğrenme, kalıcı izli davranış değişikliğidir. Her birey farklı yaşantılar geçirmektedir. Öğrenme düzeyleri, öğrendiklerinin kalıcılığı ve öğrendiklerini gösterme şekilleri farklıdır. Bireysel farklılıklar birçok sebepten kaynaklanmaktadır.

Erden (2006)'e göre bu farklılıkların sebepleri arasında, bireyin kalıtsal özellikleri ile içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevrenin etkileşimi bulunmaktadır. Çocuğun kalıtsal yapısını, anne ve babasından gelen genler belirler. Yani aile çocuğun sosyalleşmesinde önemlidir. Çocuk, ailesi ve içinde bulunduğu toplumla etkileşime girerek değişir. Çocuğun davranışlarını ve kişiliğini etkileyen nedenler şunlardır; Ailenin sunduğu sosyal çevre, ebeveynlerin tutumları, çocuğa sağlanan fiziksel koşullar, cinsiyete göre

davranma ve toplumun kültürel özellikleridir. Birey, çocukluk döneminde aileden ve yakın çevresinden çok etkilenir.

İnsanlar sosyal bir varlıktır. Her birey kendinde bulundurduğu özelliklerle toplumda yaşantısını sürdürür. Sosyal yaşamda karşılına çıkan zorluklarla ve sorunlarla başa çıkmak zorundadır. Elde edilen olumlu ya da olumsuz olayların, başarıların ve başarısızlıkların her zaman bir sebebi vardır.

Rotter'in sosyal öğrenme kuramına göre bireyin davranışlarını yaşadıkları ve edindikleri öğrenmeler belirler. Ödül ve cezalar, bu davranışların hangilerini nerede kullanacağını belirler. Bireyin yaşadığı olaylardan öğrendikleri bu beklentilerin kökenidir. Rotter'in Sosyal öğrenme kuramında en önemli kişilik özelliği denetim odağı kavramıdır. Bireylerin birbirlerinden ayrıldıklarından yola çıkılarak denetim odağı ile ilgili pek çok araştırma ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda içsel denetimliler, dışsal denetimliler ile karşılaştırıldığında daha başarılı oldukları, daha aktif, girişimci oldukları ve bağımsız bir kişilik yapısı oldukları ortaya çıkmıştır (Senemoğlu, 2004).

İçten ya da dıştan denetimlilik bireyden bireye ve farklı alanlarda süreklilik gösteren bir kişilik özelliğidir. Denetim odağının olumlu veya olumsuz birtakım kişilik özellikleri araştırmacıları bireyin içsel ya da dışsal denetimli kişilik özelliğine etki eden etmenleri incelemeye yöneltmiştir. Bazı araştırmalarda, bireyin kişisel özelliklerinden olan cinsiyet, yaş ve ailedeki doğum sırasının denetim odağı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yine bu bulgulara göre dıştan denetimliler, çevre üzerinde kontrollerinin pek olmadığını düşündükleri için kaygılı, pasif, kuşkucudurlar. Ayrıca dıştan denetimliler kendini tanımada yetersiz, başkalarına az güvenen, saldırgan ve daha çok savunma merkezlidirler (Yeşilyaprak, 2004).

Günümüzde en çok araştırma yapılan ve üzerinde durulan konulardan birisi kişiliktir. Farklı farklı yönleri olması sebebiyle tanımlanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Kişilik, psikolojide en geniş kapsamlı kavramlardan birisidir. Her kuramcı kişilik kavramını kendi anladığı biçimde tanımlamıştır. Kişilik,

diğer bireylerden ayırt eden, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu tutarlı bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2005).

Kişilik, bir insanın ilgi, tutum, yetenek, dış görünüşü, konuşma tarzı ve çevreye uyum biçimi özelliklerini içerir. Bütün bu özellikler bireylere özgü, bir bütün oluşturur ve onu diğer bireylerden ayırır. Kişilik özellikleri, çocuğun doğuştan itibaren çevresindeki olaylarla başa çıkmak için geliştirdiği ve öğrendiği stratejilerdir (Otrar, 1997).

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin araştırılarak öğrenme tarzlarının nasıl olduğu tespit edilebilirse, onlara öğrenme yolunda daha fazla yardımcı olunabilir ve gelişimlerine daha çok katkıda bulunulabilir (Subaşı, 2010).

Günümüzde çocuklara daha çok değer veriliyor, onların iyi yetişmeleri ve mutlu bir çocukluk dönemi geçirmeleri için daha çok özen gösteriyorlar. Tabi ki bu tüm çocuklar için geçerli değildir. Anne babalar çocukları için iyi mi kötü mü yaptıklarını pek de bilmeden onları gelecekleriyle ilgili kaygılarını yansıtırlar. Bunun yanı sıra beslenme, anne-baba tutumları, coğrafi ve demografik çevre gibi kalıtımla ilgisi olmayan dış şartların kişilik üzerindeki etkileri de güçlüdür. Kişilik özellikleri bireye özeldir. Bu davranışlar bireyi farklılaştırdığı için ayırt edici özelliği taşımaktadır. Bireyin başkalarından hangi noktada ayrıldığı kişiliğin incelenmesinde önemlidir (Yörükoğlu, 2000).

Bireyin denetim odağının oluşmasını, içselliğe-dışsallığa doğru yönelmesini etkileyen araştırmalarda ele alınan çevresel etmenler kişinin içinde yaşadığı çevre büyüklüğü, sosyo-ekonomik düzey, ebeveynlerin eğitim durumu belirtilebilir.

Aksoy (1992), araştırmasında sosyo-ekonomik düzey ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerinin denetim odağı üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgularda öğrencilerin içten ya da dıştan denetimli olmaları ile sosyo-ekonomik düzey, babanın ve annenin eğitim düzeyleri arasındaki farklılık önemli bulunmuştur.

Çolak'a göre (2006), öğretmenin öğretim ortamını izlediği yollar, kullandığı stratejiler, öğrenci ile kurduğu iletişimin türü, öğrenciye bakış açısı öğretmenin kişiliğinden etkilenmektedir. Öğrenciler tarafından örnek olarak

görülen öğretmen, öğrencilerin sağlıklı kişilik gelişimlerini sağlamasında önemli noktalardan biridir

Çakar (1997)'e göre, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkiyi bulma araştırmasında; ailenin gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi denetim odağı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin ailelerinin gelir seviyeleri, anne ve babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin denetim odağı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır.

Denetim odağı kavramının bir kişilik özelliği olduğu ve bu özelliklerin bireyde nasıl yapılandırıldığı üzerinde durulurken; diğer yandan insan öğrenmelerinin bireyin kişisel özelliklere dayandırılması temeline dayanan öğrenme stili kavramı da birçok araştırmanın konusu olmuştur.

Öğrenme stilleri teorileri her vatandaşın, başarısızlar da dahil, eğitim olanağından yararlanabileceğini kabullenir. Bireysel öğrenme stiline uygun öğretim programlarıyla bunun mümkün olabileceğini söyler (Gill, 1994).

Fidan (1985)'a göre, bireyin öğrenme stilini bilmesi, onun günlük hayatta sorunlarını daha kolay ve başarılı şekilde çözmesine neden olacaktır. Yani onun hayatını daha kolay ve etkili kılacaktır (Tümkiye, 2011)

Bireylerin bilgiyi farklı topladığı, değerlendirdiği ve farklı yollarla öğrendiği bilinir. Bazıları kuramlardan, bazıları somut örneklerden hoşlanırlar. Son yıllarda öğrenmedeki bu farklılıklar üzerine çok çalışma yapılmıştır. Öğretim programları geliştirilirken bu farklılıklara dikkat edilmek zorundadır. Ayrıca öğrenme stili araştırmacısı üç şeyi etmelidir (Gill, 1994). Birincisi, farklı insanlar farklı yollarla öğrenir. İkincisi, zihinsel bir yapı vardır ve buna öğrenme stili denir. Bu nedenle zihinsel, duygusal ve fiziki tepkiler farklı olduğu için herkes farklı öğrenir. Üçüncü ise, uygun psikolojik ölçüler kullanarak bireylerin öğrenme stillerini ölçmek mümkündür. Öğretimde başarıyı sağlamak için bu ölçümün yapılması gerekir.

Bireylerin, yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkması ve çözebilmeleri kazandıkları bilgi, tutum ve güçlü alışkanlıklara bağlıdır. Tüm

öğrenmelerimiz çocukluktan başlayarak kişiliğimizi oluşturmaktadır. Kişilik özelliklerinden birisi de Denetim Odağı (Kontrol Odağı) eğilimlerimizdir.

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

Farkında olmadan çeşitli öğrenmelerle kazandığımız Öğrenme Stili ve Denetim Odağı iki kişilik özelliği olarak tüm yaşam alanımıza girmektedir. Önemli olan bireyin bunun farkında olup yaşamını buna göre belirleyebilme şansını yakalayabilmesidir. Eğitim hayatında öncelikli amacın öğrencilerin öğrenme süreçlerini hızlandırmak ve başarıyı elde etmelerini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, BÖTE öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre Öğrenme Stilleri ve Denetim Odağı arasındaki farklılığa ilişkin belirlenmesi amaçlanmaktadır. İçsel denetimli bireylerin öğrenme stili ile dıştan denetimli bireylerin öğrenme stilleri arasında anlamlı olarak farklılaşma olup farklılaşmadığını saptamaktır. Başarısız olarak nitelendirilen bireylerde doğru öğrenme stili bilindiğinde öğrenememe gibi bir durumun söz konusu olmadığı gerekçesiyle iç – dış denetimli olmanın öğrenme stiline sağlayacağı katkının olup olmadığı amaçlanmıştır.

1.1.Alt Amaçlar

1. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile;
 - a) sınıf düzeyi
 - b) cinsiyet
 - c) anne eğitim durumu
 - d) baba eğitim durumu
 - e) aile gelir seviyesi
 - f) algılanan aile tutumu

değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı puan ortalamaları;

- a) sınıf düzeyi
- b) cinsiyet
- c) anne eğitim durumu
- d) baba eğitim durumu
- e) aile gelir seviyesi
- f) algılanan aile tutumu

değişkenine göre ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılaşma var mıdır?

1.2.Araştırmanın Önemi

Hızla değişen teknolojinin etkisiyle öğretmenin rolü, toplumun beklentileri, bilginin nerde bulunacağı ve aranacağı gibi birçok değişim gözleniyor.

BÖTE öğretmen adaylarının da teknolojiyi nasıl daha etkin kullanabileceğini düşünmesi gerekiyor. Etkileşimin sağlanması öğretmen ve öğrenci özelliklerine de bağlıdır. Teknolojik araç-gereçlerin kullanımında teknolojiye alışılması ve ayak uydurulması, hangi yazılımı, nerde, ne zaman ve hangi seviyede öğretileceği önemlidir. Bu bağlamda öğrenciler farklı öğrenme ortamlarına uyum sağlamaya çalışıyorlar. Her bireyin farklı öğrenme tercihleri olduğundan, bireyin öğretim etkinliklerinden farklı şekilde yararlanmasına ve farklı başarı düzeyi oluşmasına sebep oluyor. O yüzden burada öğrenme stiline doğru bilinmesiyle doğru bir aktarım yapılacağının önemi vurgulanıyor.

Son yıllarda bireysel farklılıkların ve bireysel öğrenmenin eğitimdeki yeri ve önemi ön plana çıkmaya başlamıştır. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme tercihlerinin farkına varmalarını sağlamaktadır.

Öğrenme stillerinin bilinmesi aktif bir problem çözücü ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

Eskiden erkekler daha çok teknolojiye yatkındı. Ama günümüzde kızlarda baya ilgilenmeye başladı. Hatta okullarda BÖTE bölümünde okuyan kız sayıları bile artmıştır.

Her branşın kendine özgü uygulama ve beceriler gerektirdiği göz önüne alındığında, bu branşlarda öğretmen olma yolunda çaba sarf eden bireylerin öğrenme stillerinin de branşların gereklilikleri ile örtüşmesi doğal karşılanabilir.

Bireylerin önem kazandığı bir ortamda bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi düşünülemez. Bireysel farklılıkların içinde yer alan öğrencilerin öğrenme özellikleri, öğrenme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli roller oynar. Her öğrencinin öğrenme özelliklerinin farklı olmasının pek çok etkeni vardır.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, üç nedenden dolayı önemlidir: Bunlardan birincisi; öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, öğrenciler arasında gözlenen bireysel farklılıkların anlamlandırılmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırabilir. İkincisi; öğrenme stillerinin belirlenmesi sonucunda, öğretim sürecinde farklı yeteneklere sahip öğrenciler için uygun öğretim stratejileri kullanılabilir. Üçüncüsü ise; farklı öğrenme stillerinin varlığının bilinmesi, öğrencilerin bu öğrenme stillerine ilişkin bilgilerini arttırmalarına yardımcı olabilir (Demir, 2010).

Etkenlerden dolayı her öğrenci farklı öğrenme stiline sahiptir. Bu çıkarımlar doğrultusunda bu çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile denetim odağı eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilecektir. Bireysel farklılıkların davranışlarda da farklılaşmalara yol açtığı gerekçesinden yola çıkarak bu çalışmada öğretmen adaylarının Kontrol Odağı eğilimleri belirlenmeye çalışılacaktır. Uygun öğrenme stilinin belirlenmesiyle, bireyin doğru materyallerle ve yöntemlerle öğrenmesi sağlanabileceği gibi, zamanın etkili ve verimli kullanılması da olanaklı hale gelebilmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile
2. Araştırma KKTC'deki tüm eğitim DAU, GAU ve YDU Eğitim Fakültelerinin BÖTE bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3, 4'üncü sınıf öğretmen adayları ile
3. Araştırmaya konu olan öğrenme stilleri, kullanılan Kolb öğrenme stilleri envanteri ile
4. Araştırmaya konu olan kontrol odağı, kullanılan Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği ile,
5. Araştırma kişisel bilgi formunda yer alan sınıf düzeyi, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir seviyesi, algılanan aile tutumu gibi değişkenlerle sınırlıdır.
6. Araştırma, uygulanan öğrenme stilleri envanterine ve iç-dış kontrol odağı ölçeğine verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme Stili: Bireyin öğrenme ortamında doğuştan gelen öğrenmelerini tercih ettiği farklı yollardır.

Denetim (Kontrol) Odağı (Locus of Control): İyi ya da kötü bireyi etkileyen olayları kendi yetenek ve davranışlarının sonucu ya da kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılamasıdır.

İç Denetim Odağı (Internal Locus of Control): Ödül ve cezaların ortaya çıkışında birey kendi davranışlarının etkili olduğunu ifade eder.

Dış Denetim Odağı (External Locus of Control): Şans, kader ya da başka güçlerin kontrolüyle yaşamlarının yönlendiğine inananlar ise dış denetim odaklı olarak tanımlanmaktadır.

1.4. Kısaltmalar

AD : Aktif Deneyim

AY : Aktif Yaşantı

SY : Somut Yaşantı

SD : Somut Deneyim

SK : Soyut Kavramsallaştırma

YG : Yansıtıcı Gözlem

KÖSE : Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

KÖSE III : Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III

RİDKOÖ: Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

DAU : Doğu Akdeniz Üniversitesi

GAU : Girne Amerikan Üniversitesi

YDU : Yakın Doğu Üniversitesi

BÖTE : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Öğrenme Stilleri

İnsanın kendini geliştirebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi için öğrenmesi gerekir. Bu durumda karşımıza öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği sorusu çıkmaktadır. Öğrenciler; görme, duyma, yansıtma, eylemde bulunma, mantık yürütme, sezme, ezberleme, matematiksel ve gibi çok çeşitli yöntemlerle öğrenirler.

Öğretme teknikleri de bunlar gibi çeşitlidir. Kimi eğitimciler konuşarak, ders anlatarak, örnekler vererek, tartışma ortamı yaratarak; kimileri teorilere, ezbere; kimileri ise uygulamalarla, algılamaya dayalı bir eğitim yöntemi benimserler.

Öğrenme stilleri kavramı literatürde farklı değişkenler temele alınarak, farklı şekillerde tanımlanmıştır. Öğrenme stili, her öğrenci için ayırt edici ve farklıdır. Öğrenme stillerinin, öğrenmenin farklı oluşmasından ve kuramcılarının öğrenme stillerini farklı noktalarda tanımlamalarından dolayı birbirinden farklı tanımları bulunmaktadır. Bu araştırmacılar öğrenme stilini şöyle tanımlamaktadır:

Gardner, öğrenme stilini şu şekilde açıklamıştır: “Öğrencilerin öğrenmek istedikleri şeyleri en etkili bir şekilde algıladıkları, işledikleri, sakladıkları ve hatırladıkları koşullar ve biçimdir” (Ramayah, 2009).

Howell ve Wikoff, bireylerin öğrenme stilini en yeterli ve etkili öğrenebildiği ortam olarak tanımlamaktadır (Perantoni, 2010). Claxton ve Ralston, ortam değişkeninde iletişimin önemini vurgulayarak, öğrenme stilini “bireyin öğrenme ortamında iletişim kurmak için kullandığı yol” şeklinde tanımlamaktadır (Ertekin, 2005).

Dunn ve Dunn’a göre ise öğrenme stili, her bireyin zor ve yeni bir bilgiyi alma ve işleme biçimidir (Honigsfeld ve Dunn, 2009). Gregorc, öğrenme stillerine kişisel farkındalık olarak ön plana çıkararak bireysel

yetenekler hakkında gözlenebilen ve diğer bireylerden ayırt eden davranışlarla ilişkilendirir (Pitts, 2009).

Öğrenme stillerinin belirlenmesinde çok farklı yaklaşımlar vardır. Bunun nedeni ise öğrenme stillerinin fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal (Cornet, 1983) olarak üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar ise bu boyutlardan birine yoğunlaşmaktadır (Ekici, 2002).

Canfield ve Lafferty öğrenme stili tanımı yaparken koşullar, kapsam/içerik, biçim/tarz ve beklentiler/olasılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Dunn ve Dunn uyarıcı ve öğeleri açıklarken, Gregorc bireyin ayırt edici davranışlarına dikkati çekmiştir. Hunt, öğrenme stillerini tanımlamada bireylerin kavrama düzeylerini temel alırken Kolb kalıtsal özellikler, geçmiş yaşantı ve çevre unsurlarına göre öğrenme stillerini açıklamıştır. Schmeck ise bireylerin derin ve derin olmayan bilgiyi işleme süreçleri ile ilgilenmiştir (Dunn v.d.,1981).

Rita Dunn, öğrenme stillerini şu şekilde tanımlamaktadır: Öğrenme stilleri bireyin yeni ve zor bilgiyi, öğrenirken ve hatırlarken kendine özgü farklı yollar kullanmasıdır (Boydak, 2008).

Öğrenme stillerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen kimi araştırmalarda, öğrenme stillerinin genellikle cinsiyet (Karadeniz-Bayrak ve Altun, 2009; Merter, 2009), yaş (Numanoğlu ve Şen, 2007; Arslan ve Babadoğan, 2005; Zhang, 1994) ve akademik başarı düzeyine göre (Jones, Reichard ve Mokhtari, 2003; Zhang, 1994) farklılık gösterebileceği belirlenmiştir. Buna göre, farklı yaşlardaki kişilerin öğrenme stillerinin farklı olması, öğrenme stillerinin zamanla değişebileceği sonucunu doğurabilir. Babadoğan (2009), kişinin imzası olarak tanımlanan öğrenme stili kavramının, kesin bir değişmezliği vurgulamadığını belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, öğrenme stilleri tanımlarının farklılaşmasının nedeni, bu konuda yapılan araştırmaların birbirinden farklı etmenleri temel almasından kaynaklanmaktadır. Bununla beraber, yapılan tanımların benzer yanları da bulunmaktadır. Karadeniz Bayrak ve Altun (2009)'un belirttiğine göre araştırmacılar, öğrenme stilini değişik biçimlerde tanımlamasına karşın,

bireysel öğrenme yolunu tanımlaması, bireye özgü olması ve doğuştan edinilmesi bakımından ortak noktada buluşmuşlardır.

Öğrenme stillerinde geliştirilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu stillerden bazıları doğuştan gelerek baskın kullanılmaktadır. Akademik yaşantı, çevresel faktörler ve kişilerin meslekleriyle şekillenmektedir. Herkesin kendine has ve değerli bir öğrenme stili vardır. Bireyler kendi kişilik özelliklerine göre öğrenme stillerini tercih etmektedirler. Bu bağlamda öğrenme stilleri kişilik özelliklerinden de etkilenmektedir (Selçuk, 2012).

Tablo 1. Öğrenme stil tanımları (Dede ve Yaman, 2006)

KİŞİ	YIL	TANIM	TEMEL ALINAN DEĞİŞKENLER
Grasha-Reichmann	1974	Öğrenme stili, öğrenci – öğretmen etkileşimine dayalı olarak belirlenen üç temel eksen üzerine inşa edilmiş çok boyutlu bir tarzdır.	Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl harekete geçeceğini, nasıl davranacağını gösteren bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır. Öğrenme stili, her öğrenci için ayırt edici ve farklıdır. Bireysel farklılıklar öğrenme ortamında her biriyle belirli bir boyuta göre örtüşen özellikler şeklinde tanımlanmıştır. Bu öğelerin her biri diğerleriyle bir bütün olarak hareket eder.
Claxton ve Ralston	1978	Öğrenme stili, öğrencinin uyarıcılara nasıl tepki verdiğini, öğrenme sırasında nasıl kullandığını gösteren değişmeyen ve devamlı özelliktedir.	
Keefe	1979	Öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme ortamında algılama, karşılıklı etki ve tepki verme olarak kullandıkları bilişsel, duyuşsal ve psikolojik davranış özellikleridir.	

Patureau	1990	Bir bireyin öğrenme stilini, bilişsel stilinden kendine özgü öğrenme şeklinden model almış ve öğrenme-öğretme yaşantıları şeklinde tanımlanmaktadır.	
Dunn ve Dun	1993	Öğrenme stili, her bireyin zor ve yeni bilgiyi alma ve işleme şeklidir.	
Dunn ve Dun	1978	Öğrenme stili, bir bireyin 4 temel uyarana göre konuyu özümseme ve edinme yeterliliği bileşenidir. Bu bileşen çok az kişinin aynı şekilde öğrendiğini gösterir.	
Keefe	1987	Öğrenme stili, bireyin öğrenme sırasında çevreyle karşılıklı etkileşime girdiği ve bu çevreye nasıl tepki verdiği bilişsel, duyuşsal ve psikolojik faktörlerin tutumudur.	
Reinert	1976	Öğrenme stili, bireyin en etkin şekilde öğrenmek için yeni bir bilgiyi almak, anlamak, tutmak ve tekrar kullanabilmek için programlandığı bileşendir.	Bazı araştırmacılar psikolojik yapıya gönderme yapar. Uyum, mizaç, eğilim gibi terimlerin kullanılması bireylerin sabitliği daha iyi vurgulamak içindir. Bu açıya göre, bireyin kendisini nitelendirecek eğitim ve
Entwistle	1981	Öğrenme stili, özel bir strateji benimseme	

		eğilimine karşılık gelir.	yeteneklerinden
Kolb	1984	Öğrenme stilleri, öğrenme sürecinin 4 biçiminin birbirine göre temel alan öğrenme yönelimlerindeki farklılıklar olarak kabul edilir. Kendinden bildirimli bir ölçek tarafından ölçülür.	bahsedilebilir. Öğrenme stili bu bağlamda kişilik özellikleriyle ilişkilidir.
Das	1988	Öğrenme stili, özel bir öğrenme stratejisi benimsemeye eğilimli olmaktır.	
Schmeck	1983	Öğrenme stili, bazı öğrencilerin özel bir öğrenme stratejisi benimseme eğilimleridir.	
Renzulli ve Smith	1978	Öğrenme stili, sınıfta özel öğrenme biçimleri için öğrencinin tercihlerine yani, farklı öğrenme deneyimleri yaşamaktan hoşlanacağı tarza karşılık gelir.	
Della-Dora ve Blanchhard	1979	Öğrenme stili, bireyin bilgiyi özümserken kişisel olarak tercih ettiği içerik ve yoldan bağımsız deneyimdir.	
Jonassen ve Grabowski	1993	Öğrenme stilleri, eğitim ve öğretimleri farklı aktivitelerde bireyin tercihlerini içerir. Bunlar,	

		tercih edilen genel eğilimlerdir.	
Legendre	1993	Öğrenme stili: Bireyin, düşünürken, öğrenirken problem çözerken, düşünürken, değişebilir, tercih edilen şeklidir.	
Felder ve Silverman	1988	Öğrenme stili, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme aşamasındaki tercihleridir.	
Hunt	1979	Öğrenme stili, bireyin, öğrenmesini kolaylaştıran elverişli eğitimsel şartla tanımlar. Bir öğrencinin, öğrenme stiliyle ayırt edildiğini söylemek demek eğitsel yaklaşımlarının başkalarına göre daha verimli olduğunu söylemek demektir.	Öğrenme bilgiyi işleme sürecindeki tercihleri vurgulamıştır. Bu tanımlar arasında verimlilikten bahsedilmemiştir. Her zaman verimlilik ve tercih bir arada olamaz. Bu yüzden bazı yazarlar tanımlarda verimlilik sözcüğünü eklemeyi önemli bulmuşlardır.

2.2.Öğrenme Stili Boyutları

Cornet (1983), ortaya atılan öğrenme stili modellerini, öğrenme stili boyutlarına göre üç farklı şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutlardır.

Öğrenme stili modellerinin ortaya çıkmasında ve sınıflandırılmasında bireyin bilgiyi alması, işlemesi, doğuştan getirdiği özellikleri, yetenekleri, çalışma koşulları gibi çok çeşitli değişkenler göz önüne alınmaktadır. Öğrenme stillerinin tanımlarında geçen farklı boyutlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Cornet, 1983; Guild ve Garger, 1998, Özer, 2010):

- **Bilişsel Boyut:** Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimiyle ilgili olan öğrenme stili modelleri olarak anılmaktadır. Örneğin; Curry Öğrenme Stili, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Kolb Öğrenme Stili Modeli, McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli gibi modeller ele alınabilir.
- **Duyuşsal Boyut:** Denetim Odağı, dikkat, sorumluluk, güdü, ilgiler ve sosyal hayattan zevk alma gibi alanlarla ilgili bireysel özellikleri içerir. Örneğin; Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli gibi modeller yer almaktadır.
- **Fizyolojik Boyut:** Çevresel özellikler ve duyuşsal algıyı içerir. Örneğin; ısı, ışık, görsel, işitsel dokunma ve tat alma gibi. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli gibi modeller yer almaktadır.

2.3.Öğrenme Stili Modelleri

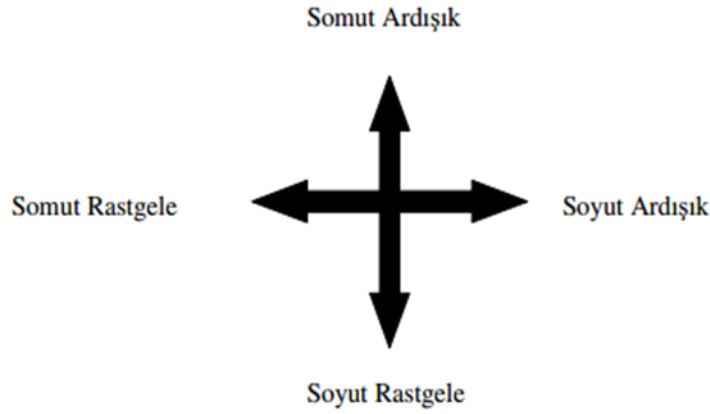
Literatür incelendiği zaman farklı birçok öğrenme stili modeli vardır. Bu farklılığın sebebi olarak, öğrenme stiline farklı boyutlarının olması ve araştırmacıların bu farklı boyutlardan biri ya da birkaçı üzerine yoğunlaşarak modelini oluşturması söylenebilir. Bu modellerden bazıları şunlardır:

2.3.1. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc öğrenme stili modelinde, bireyin nasıl öğrendiğini ve ayırt eden davranışlarıyla bunu etrafına nasıl gösterdiğini açıklamaktadır. Bu öğrenme stilleri modelinde, bilgiyi alma, işleme, depolama ve kodları çözme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bireylerin algı yeteneklerine göre öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur (Usta, 2008).

Gregorc'a göre öğrenme stili, bireyler algılarına göre soyut ve somut, algıladıkları yeteneklerine göre rastgele ve ardışık olarak nitelendirilirler (Pitts, 2009). Gregorc'a göre bireylerin algı yeteneklerine göre onların öğrenme durumları öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Bu modelde dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar; Soyut Ardışık, Somut Ardışık, Soyut Rastgele, Somut Rastgeleden oluşmaktadır (Wakefield, 1993; Ekici, 2002).

Şekil 1. Gregorc'un Öğrenme Stilleri



Soyut Ardışık Öğrenme Stili: Bireyler bu öğrenme stilinde önce konunun yapısını zihinlerinde oluşturmaktadırlar. Aldıkları bilgileri zihinleri içine yerleştirilmektedir. Gösteri tekniğini tercih etmektedirler.

Somut Ardışık Öğrenme Stili: Bireyler bu öğrenme stilinde yaparak yaşayarak öğrenmeyi, bilgilerin basitten karmaşığa doğru verilmesini istemektedir. Laboratuvar ve proje yöntemi uygulamalarını tercih etmektedirler.

Soyut Rastgele Öğrenme Stili: Bireyler bu öğrenme stilinde kuralcı olmaktan hoşlanmamaktadırlar. Verileri istedikleri gibi organize etmeyi severler. Tartışma yöntemi, soru-cevap yöntemini tercih etmektedirler.

Somut Rastgele Öğrenme Stili: Bireyler bu öğrenme stilinde gerçek problemler üzerinde çalışmayı sevmektedirler. Laboratuvar ve gözlem gezileri gibi yöntemleri tercih etmektedirler (Ekici, 2002).

2.3.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn öğrenme stili modeli, temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır (Berry, 2010). Bu model daha önceden araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Biliş stilinin bir disipline bağlı olup olmadığının, beyin sağ ve sol yarımkürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate almaktadır. Bilişsel stil tercihi ile bireysel ve çevresel faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Aşkın, 2006; Otrar, 2006).

Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme stilleri tercihlerini belirlerken onların öğrenme esnasındaki tercihlerini dört alanda incelemiş ve her bir alanı farklı alt kategorilerle açıklamışlardır (Penger ve Tekavcic, 2009; Karakış, 2006):

Tablo 2. Dunn'un Öğrenme Tercihleri

Çevresel Koşullar	Öğrenmenin gerçekleşmesi için seçilen ortam, ses, ısı, ışık düzeni ve durumu ile ilgili koşulları içermektedir.	Ses düzeyi	• Sesli/ sessiz çalışma ortamı
		Isı durumu	• Serin / sıcak bir çevre
		Işık durumu	• Parlak / loş ışıklı bir çalışma ortamı
		Ortam	• Düzenli / düzensiz bir çalışma ortamı • Yünlü, pamuklu, plastik sandalye üzerinde • Kütüphanede • Sandalye, yatak, yer, minder veya halı üzerinde • Mutfak veya oturma odasında çalışma
Duyuşsal Özellikler	Öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme sorumluluğu, öğrenmede süreklilik ve öğrenmede yapılanmışlık özelliklerini içermektedir.	Güdülenme	• Güdülenmiş olma / olmama • Akademik başarı / başarısızlık isteği
		Sorumluluk	• Sorumlu olma / olmama • Uyum sağlama / sağlamama • Bir şeyler yapma düşüncesi • Bir şeyler ile ilgilenmeme
		Süreklilik	• Çalışmada süreklilik • Çalışmada sürekli olmama • Görevini tamamlama / yarıda bırakma
		Öğrenmede Yapılanmışlık	• Belli ödev veya belli kurallarla yapılaşmış • Öğrenme-öğretme ortamında olma • Az yapılaşmış öğrenme ortamında olma • Belli yönlendirmeleri tercih etme • Kendi kararlarını tercih etme
Sosyal tercihler	Öğrenme grupları, otorite görüntüsü ve öğrenmenin çeşitli yollarını içeren sosyal ortamda öğrenme tercihleri ile ilgilidir.	Öğrenme grupları	• Kendi kendine / bir akranla öğrenmeyi tercih etme • Gizil düşünme • Karar verme ve bütünleştirme
		Otorite görüntüsü	• Yetişkinle öğrenmeyi tercih etme / etmeme
		Öğrenmenin çeşitli yolları	• Çalışma programı • Sosyal grupların çeşitliliği
Fiziksel özellikler	Öğrencilerin öğrenme için duyuşsal tercihlerini, öğrenme sırasında yiyeceğe ve harekete ihtiyaç duyup duymama ve öğrenme için günün hangi saatlerini tercih ettiklerini içerir.	Duyuşsal tercihler	• Duyma → dinleme, ders anlatma, tartışma, kayıt etme • Görme → okuma, çıktı alma, şekiller, gözlerini kapatarak tekrar etme • Dokunma → ellerini kullanma, altını çizme, not alma • Devinimsel → vücudun bütünüyle hareket etme → görüşme → gerçek yaşam deneyimleri → toplam hareket → drama, tasarımlar → ziyaret → oyun oynama
		Yiyecek	• Yiyecek ve içecek eşliğinde çalışma • Yiyecek ve içeceğe gereksinim duymama
		Günün zamanları	• Sabahın erken saatleri • Öğleye doğru • Öğleden sonra • Akşam saatleri
		Hareket	• Hareket gereksinimi • Sürekli oturma

Dunn'a göre, öğrenme stilleri yaşa, başarı düzeyine, kültüre, global ya da analitik süreçlere göre de farklılıklar göstermektedir. "Örneğin ailede ilk

çocuk anne babadan birinin öğrenme stilini benimserken, ikinci çocuk diğer ebeveynin öğrenme stilini benimseyebilir. Üçüncü çocuğun ilk ikisinden farklılık göstermesi olasıdır (Berry, 2010).

2.3.3. Grasha-Reichmann Öğrenme Stilleri Modeli

1970'lerde ortaya atılmıştır. Grasha-Reichmann stil kavramı lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Grasha ve Reichman, öğrenme stillerini üç kişilik boyutu üzerine inşa etmişlerdir. Bu modelle tanımlanan altı öğrenme stili şunlardır (Otrar, 2006):

Bağımsız: Bireyler kendi kendilerine düşünmekten hoşlanırlar. Öğrenme yeteneklerinden emin olan öğrencilerdir. Kendi kendini yönlendirerek öğrenme yeteneği geliştirirler. İşbirliği içinde yeterli olmayabilirler.

Bağımlı: Bireyler bilgi edinmeyi sevmezler ve sadece kendilerinden istenileni öğrenirler. Öğretmeni ve arkadaşlarını destek kaynağı olarak görür, yapılacaklar için kendisine yol gösterecek bir otorite arar. Kendi kendilerine yönlendirme becerileri yoktur.

Katılımcı: Bireyler okula gitmekten ve ders etkinliklerine katılmaktan hoşlanırlar. Zorunlu ve gönüllü ders gereklerinin yapabildikleri kadarını yapmaya heveslidirler.

Pasif: Bireyler derse katılım ve sınıfta olup bitenle ilgilenmezler. Üretken değildir ve öğrenilecek konuya heyecan duymazlar.

Rekabetçi: Bireyler sınıfta diğer arkadaşlarından yüksek başarı gösterebilmek için çalışırlar. Sınıfta dikkat çekmek isterler ve arkadaşlarını başarılı olmaya motive ederler.

İşbirlikçi: Bireyler kendi fikir ve yeteneklerini paylaşarak daha rahat öğreneceklerini hissederler. Öğretmenlerle ve öğrencilerle işbirliği yapmaktan hoşlanırlar (Koçak, 2007).

2.3.4. Honey ve Mumford Öğrenme Stilleri Modeli

Honey ve Mumford çalışmalarında Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramına dayalı Öğrenme Stilleri Modelini örnek almıştır. Öğrenme stilini şu şekilde tanımlamıştır:

Eylemciler: Bireyler bu öğrenme stilinde, deneyim yoluyla ve problem çözerken öğrenirler. Bireyleri meşgul etmek için bir fikirden diğerine 'sıçrayabilmeye' ihtiyaç duyarlar. Açık fikirlidirler ve yeni fikirlere karşı heyecan duyarlar. İlk harekete geçen olmak isterler ve uygulanması gerekenleri daha sonra düşünürler. Yeni deneyimler, problemler, takım oyunu, rol oynama ve tartışma tekniği ile öğrenirler.

Yansıtıcılar: Bireyler bu öğrenme stilinde, gözlemleyerek ve deneyimlerini gözden geçirerek öğrenirler. Farklı bakış açılarından bakmayı severler. Geride durup kendilerine sunulan kavramları uzun uzun düşünürler ve aktivitelere katılan en son kişi olabilirler. Bir konuyla ilgili veri toplarlar ve bu konuyla ilgili bir karara varmadan önce çok düşünürler. En iyi insanları gözlemleyerek, ne olduğunu ve ne öğrendiklerini gözden geçirme şansına sahip olduklarında öğrenirler.

Teoristler: Bireyler bu öğrenme stilinde, bir sonuca varmadan önce fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri ve problemleri düşünürler. Mükemmeliyetçi olma eğilimindedirler. Düşünmelerinde, öznel ve duygusal olmaktan çok mantıklı ve tarafsız olmaktan hoşlanırlar. En iyi beceri ve bilgilerini kullanmak zorunda oldukları ilginç fikir ve kavramlar sunulduğunda ve olayların altında yatan sorunları sorgulama ve inceleme şansları olduğu zaman öğrenirler.

Pragmatistler (Yararcılar): Bireyler bu öğrenme stilinde, öğrendikleri ve yaptıkları arasında kesin bir ilişki görme ihtiyacı duyarlar. Pratik kullanımını değerlendirmek için öğrendiklerini deneme şansına sahip olmaktan hoşlanırlar. Örneğin rol oynama tekniği gibi etkinliklerle öğrendiklerini deneme şansları olduğunda, net avantajlar sağlayacak teknikler gösterildiği zaman ve örnek alabilecekleri bir model sunulduğu zaman öğrenirler (Cartney, 2000; Penger ve Tekavcic, 2009).

2.3.5. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi)

1980 yılında McCarthy tarafından geliştirilen 4MAT (4Mode Application Techniques) sistemi öğrencilerin, öğrenme stillerine ve bilgiyi işleme sürecinde baskın olarak kullandıkları beyin yarım kürelerine dayanan ve öğrenmeyi devamlı bir süreç haline getiren sekiz adımlı öğrenme döngüsüdür. McCarthy bu döngüye “doğal öğrenme dönemi” ismini de vermektedir (Özdoğan, 2012).

Bernice McCarthy, öğrenme stili modelini, Kolb Öğrenme Stili Modelini 4MAT Öğrenme Sistemi olarak geliştirerek öğrenme stillerinin sağ ve sol beyin yarıküreleri ile ilişkisini ortaya koymuştur. Her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenirken cevaplamak istedikleri “niçin, ne, nasıl, ise” sorularının önemini ortaya koymaya çalışmıştır (Karakış, 2006).

McCarthy, öğrenme stillerini dört ana gruba ayırmaktadır (McCarthy, 1997). Bunlar:

1. Hissederek,
2. Gözlemleyerek,
3. Düşünerek,
4. Yaparak öğrenme stilleridir.

Hissederek Öğrenme Stili (Somut Yaşantı): Bireyler bu öğrenme stilinde, bilgilerin basitten karmaşığa doğru olmasını ve öğrenirken “niçin” sorusuna yanıt bulmaya çalışırlar. İlişki kurmaya önem verirler. Yaratıcı öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Problemi hissetmek isterler.

Gözlemleyerek Öğrenme Stili (Yansıtıcı Gözlem): Bireyler bu öğrenme stilinde, farklı biçimlerde kavramları benzeştirme ve bütünleştirme yolu ile öğrenirler. Öğrenirlerken “ne” sorusuna yanıt ararlar. Fikirleri formüle etmeye önem verirler.

Düşünerek Öğrenme Stili (Soyut Kavramsallaştırma): Bireyler bu öğrenme stilinde, kuram ve kavramlara önem verirler. Öğrenirken “nasıl” sorusuna cevap ararlar. Fikirleri başvurmaya önem verirler.

Yaparak Öğrenme Stili (Aktif Yaşantı): Bireyler bu öğrenme stilinde, izlemekten çok yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenirken “ise” sorusuna yanıt ararlar. Orijinal adaptasyonlar oluşturmaya önem verirler. Araştırma ve deneme yanılma yolunda başarılıdır.

2.3.6. Myers- Briggs Öğrenme Stilleri Modeli

Myers ve Briggs’in kuramı, Carl Jung’un psikolojik tipler kavramına dayanmaktadır. Jung oluşturduğu tipleri öğrenme stillerine uyarlamıştır (Güven, 2004). Myers-Briggs bireylerin öğrenme tercihlerini dört boyutta gösterir. Bunlar; Dışa dönük ya da içe dönük, duyusal ya da sezgisel, düşünen ya da hisseden, yargısal ya da algısaldır.

Dışa Dönük ya da İçe Dönük Öğrenme Tercihleri: Dışa dönük bireyler sesli düşünmeyi tercih ederler. Yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Birlikte çalışmayı tercih ederler, etrafındaki bireylerden dönüt almayı beklerler. İçe dönük bireyler ise iç dünyalarındaki fikirlere, anlamlara ve deneyimlere yoğunlaşmaktadır. Ayrıntılara önem verirler. Tek başlarına çalışmayı tercih ederler.

Duyusal ya da Sezgisel Öğrenme Tercihleri: Duyusal bireyler, algılamada neyin gerçek olduğunu, gözlenebilir ve pratik olduğunu duyu organlarıyla belirler. Bu bireyler, öğrenmeyi aşamalı olarak ve belirler ve izlerler. Her zaman duyu organlarıyla öğrenmek isterler. Soyut bilgilerden hoşlanmazlar. Yeni beceriler elde etme yerine eski olanları geliştirip kullanmayı tercih ederler. Sezgisel bireyler, kendi başlarına yeni yöntemler geliştirip kullanmayı tercih ederler. Somut işlerden hoşlanırlar ve kesin sonuç alma konusunda başarılı değillerdir (Mccauley, 1990; Ekici, 2003).

Düşünen ya da Hisseden Öğrenme Tercihleri: Bireylerin nasıl karar verdiklerini gösterir. Düşünen bireyler bir karar verirken nesnel olma eğiliminde iken hisseden bireyler öznel olma eğilimindedirler.

Yargısal ya da Algısal Öğrenme Tercihleri: Yargısallar görevlerin, hedeflerin, açıkça tanımlandığı iyi yapılandırılmış öğretimi severler. Algısallar ise görevlerinde seçeneklerinin ve esnekliklerinin olmasından hoşlanırlarken, zaman sınırlamalarından hoşlanmazlar (Putintseva, 2006).

2.3.7. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli

D.A. Kolb öğrenme stilleri konusunda birçok çalışma yapmıştır. D.A. Kolb'un yaptığı bu çalışmalar öğrenme stilleri ile ilgili daha sonra yapılan birçok çalışmaya ışık tutmuştur. Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramı ile öğrenme stili kavramı önemli bir yer edinmiştir (Güven, 2004).

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların önemine değinen D.A. Kolb, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı için kendisine uygun bir öğrenme tarzı seçmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenme sürecinin de öğrencinin öğrenme tarzına uygun olması gerektiğini savunmuştur. D.A. Kolb' un öğrenme stili, bireyin somut yaşantılarına bir anlam yükleme süreci ve bu süreçlerde aktif rol oynayan farklı öğrenme stillerinden oluşur (Deveci, 2011).

Bireyler, D.A. Kolb'a göre deneyimlerinden ve yaşantılarından öğrenirler. Kişisel gelişim ve öğrenme için Yaşantısal öğrenme bir seçim metodu olmuştur. Bu öğrenme, sınıf ve gerçek hayat arasındaki bağlantıları vurgular (Peker, 2003).

Öğrenme D. A. Kolb (1984)'a göre, temelinde deneyim (yaşantı) olan sürekli bir süreçtir ve bilgi sürekli olarak öğrencilerin deneyimlerinden elde edilir. Bu kuramın temelini John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget oluşturmaktadır.

D.A. Kolb, kuramına “yaşantısal” ismini vermesinin nedeni ise kuramın bilimsel dayanaklarının Dewey, Lewin ve Piaget' in çalışmalarının olduğu ve öğrenme sürecinin merkezinde deneyimin büyük rol alması olarak açıklamaktadır (Koç, 2007).

Kolb öğrenme stili modelini ortaya koyarken bir çok düşünme ve yaratıcılık kuramını hareket noktası olarak belirlemiştir. Piaget'in bilişsel öğrenme kuramından özümseme ve yer değiştirme, Guilford'un zeka yapısı modelinden ise ayrıştırma ve değiştirme kavramları Kolb'un terminolojisindeki yerleri almışlardır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Öğrenme stilleri D.A. Kolb'a göre bireyler için bir döngü halindedir ve 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bu 4 beceriyi kullanabilen bireyler etkin olabilmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Kolb, 1984):

- Somut Yaşantı (Deneyim): Hissederek
- Yansıtıcı Gözlem: İzleyerek
- Soyut Kavramsallaştırma: Düşünerek
- Aktif Yaşantı (Deneyim): Yaparak

D.A. Kolb, öğrenme sürecini iki boyutta incelemektedir. Bunlar; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme ve soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya doğrudur. D.A. Kolb'a göre somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını açıklamaktadır. Yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı ise bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklamaktadır. Kolb öğrenme stili modelinde dört öğrenme stili bulunmaktadır (Özden, 1998).

Bunlar; yeni bilgi, beceri ve tutumlar yaşamsal öğrenmenin içinde yer alır ve herkes bu döngünün bir yerinde yer almaktadır. Bireylerin etkin olabilmeleri için bu yeteneklere ihtiyaçları vardır. Bunlar şu şekildedir; (Kolb, 1984; Cesur, 2008):

- Somut yaşantı: Hissederek (yeni deneylere girer)
- Yansıtıcı gözlem: İzleyerek (başkalarını ve kendini izler)
- Soyut kavramsallaştırma: Düşünerek (gözlemleri açıklayacak teoriler geliştirir)
- Aktif yaşantı: Yaparak (karar alma veya problem çözme teorileri kullanır).

Şekil 2. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1984; Peker, 2003)



Öğrenme stili, her bir birey için dört temel öğrenme biçiminin birleşimidir. Bireylerin toplam puanları alınarak bireye uygun öğrenme stili belirlenir. Kolb Öğrenme Stilleri şunlardır; (Kolb, 1981; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Numanoglu ve Şen, 2007):

Ayrıştıran öğrenme stili: Öğrenme biçimlerinden aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırmanın birleşimidir. Problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulayıp mantıksal analizini yapmak en önemli özelliklerindendir. Zayıf yönleri ise çabuk karar verememe, dağınık düşüncelere sahip olma ve odak noktasını kaçırmaktır (Demir, 2006).

Değiştiren öğrenme stili: Öğrenme biçimlerinden yansıtıcı gözlem ve somut yaşantının birleşimidir. En önemli özellikleri arasında düşünme yeteneği, yaratıcı olmaları, hisleri ile hareket etmeleri, girişken ve geniş hayal gücüne sahip olmaları yer almaktadır. Zayıf yönleri ise kararsız kalma, zamanı etkili kullanamama yer almaktadır. Bu stile sahip kişiler öğrenmede kendi duygu ve düşüncelerini göz önüne alırlar (Peker, 2003).

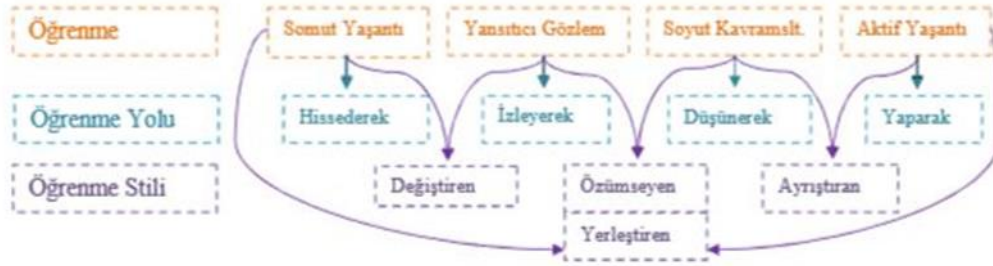
Özümseyen öğrenme stili: Öğrenme biçimlerinden yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmanın birleşimidir. En belirgin özelliği kavramsal modelleri yaratmaktır. İzleyerek ve düşünerek öğrenirler. Planlama ve araştırma yapılan bölümlerde bu bireyler yer alır. Soyut kavramlar ve fikirler üzerine yoğunlaşırlar. Bu öğrenme stiline sahip kişiler bilgiyi anlama, organize etme düşünceleri test etme özelliğine sahiptir. Zayıf yönleri ise planlı çalışamama ve lider olamamadır.

Yerleştiren öğrenme stili: Öğrenme biçimlerinden aktif yaşantı ve somut yaşantının birleşimidir. Yeni deneyimlerde yer almak önemli özelliklerindendir. Deneme yanılma yöntemine meyillidirler. Hissederek ve yaparak öğrenirler. Kuvvetli yönleri arasında risk alma, liderlik, deneyimler içinde yer alma ve planlama yapma yer almaktadır. Zayıf yönleri ise hedefe yönelik olamama, işi zamanında bitirememe ve anlamsız etkinliklerde bulunma yer almaktadır.

Tablo 3. Kolb' un Öğrenme Stilleri, Öğrenme Biçimleri ve Bunların Öğrenme Yolları Arasındaki İlişki (Veznederoğlu ve Özgür, 2005)

Öğrenme Stili	Öğrenme Biçimleri		Öğrenme Yolları	
Ayrıştırıcı	Aktif Yaşantı	Soyut Kavramsallaştırma	Yaparak	Düşünerek
Özümseyen	Soyut Kavramsallaştırma	Yansıtıcı Gözlem	Düşünerek	İzleyerek
Değiştiren	Yansıtıcı Gözlem	Somut Yaşantı	İzleyerek	Hissederek
Yerleştiren	Somut Yaşantı	Aktif Yaşantı	Hissederek	Yaparak

Şekil 3. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli (Veznederoğlu ve Özgür, 2005)



Kolb'un sınıflamasında bireyler önyargılı olmadan yeniliklere açık olmalı ve yaşantılarını gözlemleyip, yansıtabilmelidirler. Gözlemledikleriyle mantıksal kavramlar oluşturabilmeli, problem çözme ve karar vermede oluşturdukları kavramları kullanmalıdırlar (Cesur, 2008).

KÖSE

D.A. Kolb tarafından Yaşantısal Öğrenme Kuramına göre oluşturulan Kolb Öğrenme Stili Envanteri, 1976–2005 yılları arasında beş kez gözden geçirilerek en son halini almıştır. (Kolb ve Kolb, 2005). Aşağıda envanterin 1976 yılından 2005 yılına kadar olan gelişimi hakkında bilgi verilmiştir.

KÖSE-1 (1976)

Kolb'ün Öğrenme Stili envanteri ilk olarak 1969'da MIT (Massachusetts Institute of Technology)'de deneyimsel öğrenmeye göre yönetim ders kitabı hazırlama çalışmaları sonucunda oluşturulmuştur (Kolb, Rubin, ve McIntyre 1974). Hickox (1990) bu çalışmanın 1971 yılında yayınlandığını ancak envanterin KÖSE-1976 olarak literatürde yer aldığını belirtmiştir. 1976'daki öğrenme stili envanteri, her biri dört kelimedenden oluşan

toplam dokuz cümle grubundan oluşmuştur. Cümle gruplarında yer alan dört kelime dört öğrenme becerisini göstermektedir. Envanterde öğrenme stilini belirlemek için, cevaplayan kişi dokuz cümle dizisinde yer alan dört kelimeyi algılamasına göre sıraya koyar. Koymuş olduğu sıraya göre envanterden puan alır (Pickworth, 1998). Ölçekten alınan puanlara göre birey, “Somut Deneyim”, “Yansıtıcı Gözlem”, “Soyut Kavramsallaştırma” ve “Aktif Deneyim” öğrenme tercihlerine bağlı olarak; “Ayrıştıran”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” öğrenme stilleri bağlı olarak gruplanmaktadır (Gencel, 2006). 1971’den 1985’e kadar ölçek tekrar gözden geçirilene kadar yayınlanan üç yüz elliden fazla araştırmada kullanılmıştır. Yapılan araştırmalarda ölçeğe getirilen eleştiriler; iç tutarlılığının ve test tekrar test güvenirliğinin düşük olmasıdır (Kolb, 1974; Kolb, 1984; Kolb ve Kolb, 2005).

KÖSE-2 (1985)

Öğrenme stili envanteri yeniden gözden geçirilerek 1985’te yayınlanmıştır. Öğrenme Stili Envanteri’nin bu versiyonu KÖSE–1985 olarak belirtilmiştir. KÖSE1985 ölçeğinin biçimi, KÖSE-1976 ölçeğine göre değiştirilmiştir. KÖSE–1985; kelime yerine, on iki cümleden oluşmuştur. On iki cümle tamamlamalı madde şeklindedir ve madde sayısı KÖSE-1976’dan fazladır. Her cümle öğrenme yeteneğiyle ilgili dört kelimeyle bitmiştir. KÖSE–1976 gibi, envanteri cevaplayana kolaylık sağlaması için dört kelime aynı sırayla verilmiştir (SY-YG-SK-AY). Cevaplayan, her cümlede veya maddede yer alan dört kelimeyi kendisine göre sıraya koyar (Pickworth, 1998). Araştırmalar, envanterin güvenirlik katsayısının ve iç tutarlılığının önceki versiyona göre önemli oranda yükseldiğini ve bireylerin öğrenme stilini belirlemede kullanılabileceğini göstermiştir. Ölçek Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

KÖSE- 2a (1993)

1993’te KÖSE-2a yayınlanmıştır. Envanterin biçimi ve cevap anahtarı gözden geçirilerek değiştirilmiştir. Envanter yine 12 sorudan oluşmuştur, değişiklik olarak cümlelerin sonundaki kelimeler değiştirilmiş ve yeni puanlama yönergeleriyle envanterin test tekrar test güvenirliği artmıştır (Pickworth, 1998).

KÖSE-3 (1999)

1999 yılında hazırlanan envanterin, somutlaştırılması için ifade değişiklikleri yapılmış olmakla birlikte, önemli farklılık değerlendirme ve kodlama işlemlerindedir. Ayrıca ölçekte stil adları “Ayrıştırma”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” biçiminde değiştirilmiştir. Kolb, bu değişiklik için “Küçük ama önemli bir değişiklik” ifadesini kullanmaktadır. Bu farklılık, ölçeğin yorumlanması aşamasında öne çıkmaktadır. Ölçekte, önceki versiyonda olduğu gibi 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır.

KÖSE - 3.1 (2005)

KÖSE 3.1, biçim, öğeler, puanlama ve yorumlayıcı kitapçığı ile KÖSE 3’le aynıdır. KÖSE 3.1 deki tek değişiklik ham KÖSE değerlerini dönüştürmek için kullanılan norm tablolarıdır.

2.4.Denetim (Kontrol) Odağı (Locus of Control)

2.4.1. Denetim Odağının Tanımı

Geçmişten günümüze kadar denetim odağı ile ilgili birçok değişkenle davranış ilişkisi incelenmiş ve çok sayıda araştırma yapılmıştır. Denetim odağı ile ilgili yapılmış tanımlara bakıldığında;

Alisinanoğlu (2003)’na göre denetim odağı; “kişinin olayları yönlendirme odağı” biçiminde açıklanmaktadır. Basım ve Şeşen (2006)’e göre ise; “başarı, başarısızlıkların ve elde edilen ödüllerin nelere atfedildiği” ile ilişkilidir.

Balay ve Sağlam (2004)’a göre denetim odağı; “bireyin kendini ne ölçüde denetleyebildiği ” ile ilişkilidir. Çivitci (2007)’ye göre ise “denetim odağı; bilişsel bir yapı” olarak kabul edilmektedir.

Lefcourt (1976)’a göre ise; “bireyin gelişim dönemindeki davranış sonuçlarının hangisinin kendi, hangilerinin ise kendi davranışları dışında oluştuğu” ile ilişkilidir. Leone & Burn (2000)’e göre denetim odağı; “bireylerin kendi davranış sonuçlarının sorumluluk derecesinin ölçüldüğü” ile tanımlanmaktadır (Haye v.d., 2003).

Sarıkaya (2007)'ya göre “denetim odağı kişilik özelliği; kişisel gelişim sürecinde oluşan ve olayların sonuçları hakkında bireylerin geliştirdikleri bir beklenti değişkeni” olarak tanımlanmaktadır. Tabak ve Akköse (2005)'ye göre denetim odağı; “bireyin beklentilerinin güçlendiricilerle ilişkisini dikkate alan” bir kavramdır. Denetim odağı kısaca; Bireyler, ödül ve cezaların kendileri tarafından mı yoksa başka etmenler aracılığıyla mı denetlendiği” ile ilgili olarak tanımlanabilir.

2.4.2. Denetim Odağının Kuramsal Temeli

İnsan davranışı kişilikten etkilenir. Bireyleri diğerlerinden ayıran özellikleri kişilik olarak tanımlanır. Kişilik, uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bireyleri duygu, düşünce ve davranış özelliklerini öznel ve nesnel olarak diğerlerinden ayıran olarak tanımlanmıştır.

Denetim Odağı kavramı Rotter (1966) tarafından bir kişilik boyutu olarak ele alınıp ölçülüp, değerlendirilerek tanımlanmış ve araştırmaların kişilik değişkenleri arasında yer almıştır. Denetim Odağı, iyi ya da kötü bireyi etkileyen, kendi yetenek ve davranışları sonucunda ya da başka güçlerin işi olarak algılanması eğilimidir.

Bireyler, başarısızlıklarının sorumluluğunu çevresel koşullarla açıklamaktadır ve sorumluluktan kaçma eğilimi göstermektedirler. Başarısızlık kişisel sorumluluk ile birlikte ele alınırsa, başarı daha hızlı ve kolay bir şekilde elde edilebilir. Bu nedenle Rotter'ın tanımıyla içten denetimli bireyler başarıya daha yatkındır (Durna ve Şentürk, 2012).

Rotter'in sosyal öğrenme kavramı, iki önemli kuramsal yaklaşım olarak bilişsel kuramların davranışçı kuramlarla işlemsel olarak açıklayıp yapılandırmaya ve deneysel sınamalarla bütünleştirmeye çalışan oldukça yeni bir kuramdır (Canbay, 2007).

Bu kuramda dört tür değişken vardır: Bunlar; Davranışlar, beklentiler, davranışların sonuçları ve psikolojik durumlardır. Denetim odağının bu değişkenlerden yalnızca birine “beklentilere” ilişkin olması nedeniyle, burada Rotter'in sosyal öğrenme kuramının tümünü gözden geçirmek yerine, yalnızca, beklentilere ilişkin açıklamasını ele almak daha uygun olacaktır. Bu

durumda, Rotter'ın sosyal öğrenme kuramı, beklentilere dayanmaktadır. Rotter beklenti değer kuramında davranış oluşabilmesi için dört temel değişkenin olması gerektiğini söyler. Bu değişkenler;

- **Beklentiler:** Bireyin belli bir durumda, belli bir davranışın sonucu olarak belli bir pekiştirecin meydana gelme olasılığına ilişkin inancını ifade eder (Bilgin, 2010). Bireyin zamanla ve deneyimler sonucunda kazandığı öngörülere beklenti denir. Bu öngörü bireyin yapacağı ve yapmayacağı davranışları belirler (Altınkurt, 2012).
- **Psikolojik Durum:** Aynı durum farklı kişilerde farklı sonuçlara sebep olabilmektedir. Birisi için ödül olan durum başkası için ceza olabilir.
- **Pekiştirme değeri:** Bireyin bir davranışı yapıp yapmaması konusunda edineceği algısal değerdir. Davranış sonunda ki pekiştirecin ve çevresel etkilerin gözlemlenmesi ile oluşmaktadır.
- **Davranış:** Hangi durumda hangi davranışın ortaya çıkacağına dair var olan olasılıktır (Ünüvar, 2012).

Rotter, sosyal öğrenme kuramcıları, Bandura ve Skinner ile de bazı temel kavramları paylaşmaktadır. Bandura, sosyal ortama ve gözlemlemeye önem verir ve onun sistemi içinde insan algılaması önemli yer tutar. Beklenti kavramı da algılamaya ve Bandura'da olduğu gibi insan algılamasına dayanır. Skinner'a göre değer kavramı davranışsal değil algılama ödüllendirmesidir (Cüceloğlu, 1999).

Rotter (1966) "a göre öğrenciler davranışlarının sonucunda elde ettikleri ödül veya pekiştireçleri sahip oldukları bilgi ve yetenekleri sayesinde ortaya koydukları davranışlarının kazancı olarak kabul ederler. Fakat bazı öğrenciler, pekiştireçleri davranışlarına bağlamak yerine kendi denetimleri dışındaki güçlere bağlayabilmektedirler. Bunun nedeni öğrencilerin sahip oldukları algılama düzeylerinden kaynaklanmaktadır.

Bireyin, olumlu olumsuz kendi yaptığı davranışla sonuçlandığı algıladığı zaman, bu davranışı gelecekte de izleyeceğine beklenti oluşturacaktır (Dağ, 2002). Rotter ise, beklentilerin iki eğilimden birine bağlı olarak ileri sürer. Eğer bireylerin yaşadığı olumlu olayları ödül, olumsuz

olayları ise ceza olarak nitelendirirse, bunlardan ilki ödüllere kolayca ulaşıp cezalardan kaçınmada çabaların etkili olmayacağı beklenir. Öteki ise, bireylerin kendi eseri olduğu ve ortaya çıkışında kendi davranışlarının etkili olduğu öne sürülür. (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Çağdaş psikolojide sıklıkla karşılaşılan kavramlardan biri de ödül ve cezadır. Davranışçı psikolojinin “ödül izlediği tepkinin tekrarlanma olasılığını artırır” ilkesi psikologlar arasında bir özdeyiş biçimini almıştır. Davranışçıların çağdaş psikolojiye yaptıkları en önemli katkılardan biri, davranışların sonuçlarının o davranış üzerindeki etkisine gereken önemi vermiş olmalarıdır (Dönmez, 1985).

Davranışçı kuramlara göre denetim odağı, ödül ve cezaların bireyin kendisi tarafından ya da kendisi dışında bir takım etkenlerce denetlendiğine ilişkin inancıdır. Diğer bir deyişle, ödül ve cezaları denetleyen güçlerin, kişinin içinde ve dışında odaklanmış olarak algılanmasıdır. Davranışın ortaya çıkmasında, pekiştireçlerin olasılığı ve bireyin beklentileri önem taşımaktadır (Candangil, 2005).

2.4.3. Denetim Odağının Gelişimi

Birey, gelişim döneminde, çocukluktan başlar. Davranışlarının hangileri kendi davranışlarından, hangilerinin ise kendisi dışında olduğu beklenir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bir kişilik özelliği olarak tanımlanan denetim odağı bireyin küçük yaşlardan itibaren geçirmiş olduğu deneyimlerinin sonucu gelişmekte ve zamanla bireyin denetim odağında çevrenin de etkisiyle iki yönlü bir boyut oluşmaktadır. Gelişim süreci içinde şekillenen denetim odağının bu iki boyutu, içten denetim odağı ve dıştan denetim odağı olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca denetim odağına göre bireylerin kişilik özellikleri, tutum ve davranışları da farklılaşabilmektedir (Çelik, 2009). Diğer bir deyişle, ödül ve cezaları denetleyen güçler, kişinin içinde ya da dışında odaklanmış olarak algılanmaktadır.

Denetim odağının oluşumu, toplumsal etmenlere bağlanmaktadır. Denetim odağı gelişimini etkileyen etmenler arasında bireyin yetiştiği aile ortamı, çevre ve kendisi ile kurduğu iletişim, yaşadığı farklı deneyimler, farklı eğitim ortamları ve bireyin yaşının olduğu ifade edilebilir (Çakır, 2009).

Bunlar; ebeveyn-çocuk ilişkisi ve aile ortamıdır. Bebek her zaman annesine bağlıdır, dıştan denetimlidir. Fakat büyüdükçe dıştan içe doğru geçmeye başlayabilir. Bunun nedeni, çocuğun giderek kendisi için önemli birtakım kararları alabilme özgürlüğünü kazanması, aile ve çevresine karşı bağımsızlığına kavuşması ve kendi başına daha yeterli bir duruma gelme çabasıdır. Böylece denetim odağının içten ya da dıştan algılanması bir öğrenme sonucu oluşmaktadır.

Yeşilyaprak (1992)'a göre denetim odağı çalışmalarında, içten ya da dıştan denetimliliğin tek boyutlu bir değişken olmadığı ve farklı pekiştirme alanlarına göre değişebilen bir eğilim olduğu görüşünün ağırlık kazandığı vurgulanmaktadır. Buna göre bazı bireyler iç veya dış denetim odağına sahipken, bazılarında belirgin bir denetim eğilimi görülmemektedir (Efe, 2005).

Denetim odağı, kolay değiştirilebilen bir özellik değildir. Ancak bu özelliği baştan biçimlendiren çevre olduğuna göre, değiştirilmesi de çevresel koşulların yeniden düzenlenmesiyle olanaklıdır. Öğrencilerin eşit bir ortamda eğitim almaları, kendi kararlarını vermeleri, özgürce girişimlerde bulunmaları, danışmanlık desteğinden yararlanmaları, yaşadıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları ve gerçeğe dayalı çıkarımlara ulaşmaları onların içten denetim odağına sahip olmalarını kolaylaştıracaktır. Tüm bunlar, öğrencilerin kişisel eylemleri ve elde ettikleri sonuçlar arasındaki ilişkiyi görmelerine katkıda bulunacaktır. Böylelikle daha gerçekçi insanlar olmalarına yardım edecektir (Şimşek, 1998).

Sonuç olarak bireyin denetim odağı algısı onun pek çok gelişim alanını etkilemektedir. Bu nedenle bireyin denetim odağı algısı verilecek olan eğitimle desteklenmelidir. Denetim odağı algısının desteklenmesinde aileye ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Birey, davranış ile sonuç arasındaki ilişki ile ilgili yüklemeleri iç ve dış etmenlerden birine yapar ve bu yüklemeler farklı sonuçlar ortaya çıkarır. Genelde bir davranışın sonucu için çevre ve kişinin kendisi olmak üzere iki kaynak vardır. Davranışlar etkili kişisel ve çevresel özelliklerin bir ürünüdür. Etkili kişisel özellikler güç, yetenek, istek ve çabalarla belirlenir. Etkili çevresel

özellikler ise zorluk ve şans etkenlerini içerir. Davranışın nedenlerinin kişisel ve çevresel etmenlere bağlı olarak algılanması kişilerde farklı davranış şekillerine yol açar (Dönmez, 1987).

Denetim odağını Rotter içsel ve dışsal olarak ele almıştır. Bu iki denetim odağının işleyişi birbirinden farklıdır (Rotter, 1966). Olayları kendi içlerinde ve denetiminde olanlara içten denetimli (Gülümser ve Baran, 2005); başkalarına, şans ve kadere bağlayanlara ise dıştan denetimli denir (Sungur, 1997). Kuzgun ve Deryakulu (2004)'na göre, içten denetimli olanların olumlu kişilik özelliği gösterdiğini, dıştan denetimlilerin ise engel oluşturduğunu araştırmalara dayanarak ortaya koymuştur.

2.4.4. İç ve Dış Denetim Odaklı Bireylerin Kişilik Özellikleri

İçten denetimli olan bireyler, çevresinin kendi denetimi altında olduğuna inanırken; dıştan denetimli bireyler ise yaşamının kader ve şansın belirlediğine inanmaktadır (Cüceloğlu, 1999). Araştırmalara göre, içten denetimliler dıştan denetimlilere göre daha entelektüel ve akademik etkinliklerde daha etkili, bağımsız ve güvenli kişiler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Dönmez, 1987). İçten denetimli kişiler daha çok sorumluluk aldıkları ve sorun çözme becerilerinin olduğunu, dıştan denetimli kişiler ise kendilerine daha az güvenen ve kendilerini tanımada yetersiz tanımada yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Demirkol, 2006).

İç kontrol odağı inancında olan kişiler kendi davranışlarının olaylara yol açtığına inanırken, dış kontrol odağı inancı olan kişiler olayları şans ya da kader gibi dış faktörlerin belirlediğine inanırlar (Dereceli, 2011).

İçten denetimli bireylerle dıştan denetimli bireylerin, olayların sonuçları hakkında sahip oldukları duygu, düşünce ve davranışlar farklı kişilik özelliklerini betimlemektedir. Olayları değerlendirirken kendi yetenek ve özelliklerine daha fazla yer veren içten denetimli bireyler, olumlu pekiştireç almak ya da itici uyarılardan kaçınmada daha aktif olmakta, kendileri ve çevresiyle daha barışık bir ruhsal yapı sergilemektedirler. Bu bireylerin kan basınçları genellikle düşüktür. Anksiyete ve depresyon durumlarını daha az yaşarlar (Aslan, 2008).

İç denetim odağına sahip olan bireyler psikolojik olarak daha dayanıklıdırlar. Bireyin kendini değerli hissetmesi gibi, kendi içsel kaynaklarına nedenleme yapması bireyin bireysel sorumluluk anlayışına sahip olması açısından önemlidir. Olayların kontrolünü dışsal faktörlerde görmek yerine kendinde gören bireyler yaşamın herhangi bir alanında karşılaştıkları aksaklıklar karşısında dayanıklıdırlar ve uyum sağlamaları daha kolay olmaktadır. Bireylerin iç denetimli olmaları bireyin psikolojik olarak daha dirençli bir yapıda olmasını sağlamaktadır (Çetinkaya ve Kararırmak, 2011).

Amadi (2010), iç denetiminin genellikle daha arzulanır olarak görüldüğü görüşüne yer vermiştir. İç denetim odağında sahip olan bireylerde kendini düzenleme, kişisel kontrol ve kendi kaderini tayin etme gibi nitelikler olduğu kabul edilebilir. Ayrıca yine aynı çalışmada, erkeklerde kadınlara göre daha fazla iç denetiminde olma eğilimi göze çarpmaktadır. Kendi araştırma bulgularını bu görüşler doğrultusunda bildirmiştir.

İç denetim odağına sahip kişilikte olanlar; zamanlarını dikkatli kullanmakta ve sosyal/ romantik ilişkilerde daha fazla zaman harcayan yapıda olmaları ile diğerlerinden ayrılmaktadır. İç denetimli bireylerin olumsuz etkilere daha fazla direnen, güvenli ve bağımsız, özgürlüklerinin sınırlandırılmasına güçlü tepki gösteren, etkili, atılgan ve girişimci kişiler oldukları söylenebilir. Dış denetim odağına sahip bireylerin ise, daha pasif, çevre üzerinde kontrollerinin olmadığı, daha pasif, daha az güvenen kişiler oldukları söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara göre, iç denetimli olmanın olumlu bir kişilik özelliği olduğu düşüncesini desteklemektedir ve iç denetim odağı eğiliminin eğitim ortamında başarıyı ortaya çıkarabileceğini göstermektedir (Silvester v.d., 2002)

2.5.İlgili Araştırmalar

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

Ataseven (2014), “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmada 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 950 öğrenci üzerinde Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri uygulaması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özümleyici ve dönüştürücü öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken öğrenim gördükleri alana göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre tüm stratejileri kullanmalarında olmasa da kodlamayı artıran ve izleme stratejileri ile öğrenme stratejilerinin genel kullanımında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Adatepe (2014), “Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmada 2013-2014 öğretim yılı İstanbul ili Avcılar ilçesinde öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen, 7 okul ve toplam 912 öğrenci üzerinde Aşkar ve Akkoyunlu tarafından (1993) Türkçeye uyarlanan "Kolb Öğrenme Stili Ölçeği" uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin Akademik başarı ortalamalarına göre öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının, değiştiren, özümseyen ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı ilişki mevcut olup, öğrencilerin akademik başarı ortalamasının en yüksek ayırtıran, en düşük değiştiren öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışma alışkanlıkları puan ortalamalarının en yüksek, yerleştiren öğrenme stillerine sahip öğrencilerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme stilleri ile öğrencilerin cinsiyetleri ve bulundukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, anne eğitim düzeyi, kardeş

sayıları, günde çalıştıkları ders saati, başarı algısı, başarı durumları arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmıştır.

Aksoy (2014), “Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi” konulu araştırmada Manisa ili Turgutlu ilçesindeki 4 ortaokulun öğrencileri ile İzmir ve Manisa illerindeki Bilim Sanat Merkezleri'nde eğitim gören matematik alanında üstün yetenekli 1250 ortaokul öğrencileri üzerinde 'Kolb Öğrenme Stili Envanteri' uygulaması yapılmıştır. Sonuç olarak matematik alanında üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Bununla birlikte bu iki grup arasında çoklu zekâ alanları ve kişilik tipleri bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Her iki grupta da en sık gözlenen öğrenme stili değiştiren, en az sıklıkta gözlenen öğrenme stili yerleştiren, en sık gözlenen çoklu zeka alanı doğacı zeka ve en az sıklıkta gözlenen çoklu zeka alanı ise sözel dilsel zeka olarak belirlenmiştir. Kişilik tipleri incelendiğinde, matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerde en sık gözlenen kişilik tipi başaran (3 numara) iken matematik alanında üstün yetenekli olmayan öğrencilerde reis (8 numara) kişilik tipi çoğunluktadır. Son olarak her iki grupta da en az sıklıkta gözlenen kişilik tipi gözlemci (5 numara) olarak bulunmuştur.

Koç (2014), “KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmada İstanbul ilinde KPSS'ye hazırlanan 876 öğretmen adayına üzerinde Öğrenme Stili Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına yapılan öğrenme stilleri ölçeği ve sınav kaygısı envanteri analiz edildiğinde erkeklerin görsel ve dokunsal öğrenme stiline kadınlara göre daha fazla yatkın oldukları, yine sanat alanı dışında, diğer alandan mezun öğretmen adaylarının görsel ve dokunsal öğretim sistemine yatkın oldukları, öğretmen adaylarının %77'sine yakınının bayan olduğu, öğretmen adaylarının %82'sinden fazlasının verimli ders çalışma ile ilgili bir eğitim alamadığı, kinestetik öğrenme stili artıka öğretmen adaylarının sınav kaygısının %40 oranında düştüğü gibi sonuçlar bulunmuştur.

Özgür'ün (2013), BÖTE bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, öğrenme stili üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde, Trakya Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 101 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemeye dâhil olan öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek için, Gencel (2006) tarafından Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik çalışması ve güvenilirlik araştırması yapılan Kolb Öğrenme Stili Envanteri III(KÖSE-III) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak Ayırıştırma ve Özümseme öğrenme stillerine sahip olduklarını ve öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, mezun olunan lise türü ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Ekici'nin (2013) çalışmasında; Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre, öğretmen adaylarının öğrenme stillerini cinsiyet ve genel akademik başarı değişkenleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Veriler ise, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği, Kolb Öğrenme Stili Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine kayıtlı toplam 297 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Hem Gregorc hem de Kolb öğrenme stili modelinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenirken, genel akademik başarı değişkenine göre belirlenen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel boyutta hazırlanmış olan farklı iki öğrenme stili modeline göre yapılan değerlendirmede, aynı çalışma grubunda uygulanan farklı ölçme araçlarında öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre incelenmesinin aynı yönde sonuçlar verdiği görülmüştür.

Boström ve Hallin (2013), İsveç'te hemşirelik ve öğretmenlik okuyan iki grup öğrencinin karşılaştırmalı bir şekilde öğrenme stillerini araştırmışlardır.

Araştırmanın yapıldığı üniversitede öğretmenlik ve hemşirelik programları, iki öncelikli eğitim programıdır. Araştırmanın amacı, bu iki öğrenci grubu için öğrenim stillerini incelemek ve aralarındaki farklılıkları analiz etmek olarak belirlenmiştir. Çalışma 78 öğretmenlik öğrencisi ve 78 hemşirelik öğrencisini kapsamıştır. Katılımcıların öğrenme stili tercihlerini belirlemek için “Productivity Environmental Preference Survey” in 20’lik alt ölçeği kullanılmıştır (Dunn, Dunn & Price, 1984; 1991; 2000). Sonuçlar, iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik öğrencilerine kıyasla hemşirelik öğrencileri yüksek düzeyde motive olmuş, kinestetik ve otoriter stili tercih etmişlerdir. Daha çok sayıda öğretmenlik öğrencisi yüksek seviyede ısrarcıdır. Sonuçlar, yükseköğretimde geniş bir yelpazeye yayılmış farklı öğretim yaklaşımları ve bilinçli öğrenme stratejileri gereksinimini ortaya koymuştur.

Güneş ve Gökçek’in (2012) çalışması; farklı alanlardan mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stilleri ile cinsiyet ve mezun oldukları alanlar arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon dersleri alan 133 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin % 85,8’nin içedönük, %83,3’nün düşünen, % 60’ının sezgisel ve % 55’inin yargılayıcı kişilik tiplerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının; öğrenme stillerinin, alanları ve cinsiyetlerine göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Deniz’in (2011) çalışmasında; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın örneklemi, ilgili alanda okumakta olan farklı sınıflara ait 157 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada; Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Kolb’un Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanmıştır. Kolb öğrenme stili modelinde, ayırtıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olmak üzere dört temel öğrenme stilinden söz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin Kolb Öğrenme Stili Envanteri’nden aldıkları

puanlara dayalı olarak, öğretmen adaylarına uyan öğrenme stilleri ortaya çıkarılmış ve bu stillere düşen öğrencilerin sıklık ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini; akademik başarı, cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Demir'in (2011) çalışması; eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin bulunmamasının öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu'nda, Bilişim Teknolojileri dersini alan 131 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Kolb'un (1985) geliştirdiği "Öğrenme Stili Envanteri", akademik başarılarını ölçmek için ise araştırmacı tarafından oluşturulan başarı testi (KR-20: 0,82) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bilgisayar destekli eğitsel yazılımlarda, ön örgütleyicilerin bulunmamasının öğrencilerin akademik başarı puanlarını arttırdığı, öğrenme stillerinin akademik başarı üzerinde etkisi olduğu, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden etkilenmeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Bengiç, Şahin ve Gümüşçü (2011), öğrencilerin öğrenme stillerini, öğrenme stili tercihleri açısından, bölgesel farklılıklara sahip olup olmadıklarını ve bu stiller ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Denizli ve Ağrı il merkezindeki 6. ve 7. sınıfta eğitim öğretim gören 1120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin asıl öğrenme stili tercihleri kinestetik, işitsel ve dokunsal olduğu görülmüştür; Bununla birlikte, Denizli ile Ağrı il merkezindeki öğrencilerin bazı öğrenme stili tercihleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur; öğrencilerin öğrenme stilleri ile Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Tümkaya (2011), “Fen Bilimleri ğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve ğrenme Stillerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında fen bilimleri ğrencilerinin öğrenme stillerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı alt ölçeklerde anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Değiştiren ğrenme stiline sahip öğrencilerin, eleştirel düşünmenin “doğruyu arama” alt ölçeğinde en yüksek puanı almalarının sebebi olarak bu öğrenme stiline sahip kişilerin yansıtıcı gözlemi kullanmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Bahar ve Sülün’n (2011) alışması; fen bilgisi ğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek, cinsiyet ile öğrenme stili arasında bir ilişki ve öğrenme stiline göre akademik başarı durumu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmaya, 2008-2009 ğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi ğretmenliği Programına kayıtlı 184ğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stiline göre akademik başarı durumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, cinsiyet ile öğrenme stili arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin % 39,7’sinin ayırıtıran, % 34,2’sinin özümseyen, % 15,2’sindeğiştiren ve % 10,9’unun yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Can (2011), tarafından sınıf ğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemek; bu öğrenme stilleri ile ğretim türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve öğrenme şekli arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan araştırmada, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma, 2008-2009 Eğitim-ğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Muğla Üniversitesi, Sınıf ğretmenliği Anabilim Dalında ğrenim gören 1.2.3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 409 ğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öğrenme stilleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu; ğretim türü, cinsiyet, yaş ve öğrenme şekli arasında ise, anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Basilicato (2010), yüksek lisans tezi niteliğindeki çalışmasında, ortaokul düzeyindeki bando ğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme stilleri algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın alışma grubunu ortaokulda 6-8. sınıf düzeyinde öğrenim gören

öğrenciler oluşturmaktadır (N=192). Veri toplama aracı olarak KÖSE-1 ve Gumm Müzik Öğretme Stilleri Envanteri (Form1:Öğrenci Algısı; Form-2:Öğretmen Algısı) uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dengeli dağılım gösterdiği saptanmakla beraber değiştirme stilinekilerin en yüksek sayıda oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrencilerin öğretme stilleri algıları arasında kayda değer bir farklılık olmadığı araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Merter ve Koç'un (2010) çalışmasında; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun eğitimsel etkinlikler düzenleyebilme durumları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçesinde bulunan 2008-2009 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile bu sınıflarda derslere giren öğretmenler; örneklemini ise, evren içerisinden %5 örneklem hatası ve "Yansız Kümeleme Yöntemi" ile alınmış, 566 öğrenci ve 130 öğretmen oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak, David Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Öğretme Yolları Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Yerleştiren" ve "Değiştiren" öğrenme stillerine uygun olarak geliştirdikleri öğretim yolları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin "Özümseyen" ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun öğretim yolları arasında kısmen anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra; öğretmenlerin "Yerleştiren", "Özümseyen", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğrenme stillerine uygun uyguladıkları öğretim yolları, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmalar göstermiş ve bu farklılaşma, bayan öğretmenlerin ve mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerin lehine olmuştur. Bunlara sonuçlara ek olarak; öğretmenlerin "Yerleştiren", "Değiştiren" ve "Ayrıştıran" öğretim stillerine uygun öğretim yollarını uygulama durumları, gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öğretmenlerin "Özümseyen" öğretim stiline uygun öğretim yolları uygulama durumlarının gözlenen derslere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

2.5.2. Denetim Odağı İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye’ de denetim odağı ile ilgili ilk çalışmayı Kağıtçıbaşı (1972) yapmıştır. Rotter’in denetim odağı ölçeğini kullanmış “Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları” isimli çalışmasını lise öğrencileri üzerinde yapmıştır. Çalışmanın bulgularında içten denetimli olma ile yurtseverlik, kişisel gelecek hakkında iyimserlik, anne–babaya saygı, bağlılık arasında olumlu ancak kişisel gelecek hakkında karamsarlık arasında ters yönlü ilişki sonucuna ulaşmıştır.

Çakır (2015), “Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” konulu araştırmada, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında İzmir İli Konak ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 11 Anadolu Lisesinde okuyan 5400 üzerinde Kontrol Odağı Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda Ayrıca öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişki incelenmiş ve lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri ve siyasal kontrol dışındaki diğer alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Gökpinar (2014), “İçsel-dışsal denetim odaklı beyaz yakalı çalışanlarda a ve b tipi kişilik özellikleri ile iş stresi ve algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu araştırmada özel sektörde görev alan 259 beyaz yakalı çalışan üzerinde Denetim Odağı Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, içten denetimli ve dıştan denetimli A tipi kişilik özelliği gösteren beyaz yakalı çalışanların, iş stresi ile algılanan örgütsel destek düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İçten denetimli ve dıştan denetimli B tipi kişilik özelliği gösteren beyaz yakalı çalışanların, iş stresi ile algılanan örgütsel destek düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yavuzer ve Nilgün (2014), “Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi” konulu araştırmada Selçuk Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde çeşitli fakültelerde öğrenim gören 458 öğrenci üzerinde Rotter İç-Dış

Kontrol Odağı Ölçeği uygulaması ölçeği yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bireyin dıştan denetimli olma düzeyi arttıkça erteleme davranışı gösterme sıklığı da artmaktadır.

Şeker (2013), “Lise öğrencilerinde meslek kararı verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi” konulu araştırmada Niğde İli merkezinde beş ortaöğretim kurumunda 9-12.sınıflarda öğrenim görmekte olan 556 öğrenci üzerinde Kariyer Denetim Odağı Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bulguları erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kariyer denetim odağı açısından daha dış denetimli olduğunu ortaya koymaktadır. Kariyer denetim odağındaki bir diğer bulgu ise dokuz ve onuncu sınıflardaki öğrencilerin on ikinci sınıf öğrencilerine göre daha iç denetimli olduğu yönündedir. Kendisini başarılı gören öğrencilerin iç denetim puanları, başarısız öğrencilere göre daha yüksek bulunurken, başarısız öğrencilerin dış denetim puanlarının da başarılı öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Altinkurt (2012), 2010-2011 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi’nde “Üniversite Çalışanlarının Psikolojik Yıldırma Algıları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında, kadınların, bekârların, araştırma görevlilerinin dıştan denetimli; erkeklerin, evlilerin ve Doçentlerin daha çok içten denetimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, mesleki kıdem ile denetim odağı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu kapsamda çalışanların denetim odağı algılarına bağlı olarak dıştan denetimli bireylerin içten denetimli bireylere oranla psikolojik yıldırmaya daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2011), Atatürk Üniversitesi’nde okuyan toplam 507 öğrenci üzerinde “Üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle baş etmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülüğü ve eş kabul-reddiyle ilişkisi” konulu araştırma yapmıştır. İlgili araştırmada, çocukluğunda anne ve babası tarafından sevilmediğini düşünen kişilerin denetim odağı açısından dış denetim odaklı kişiler olduğu; anne ve babası tarafından kabul görmüş, desteklenmiş, sevilmiş kişilerin ise iç denetim odaklı olup, bunların tutarlı,

sorumluluklarını bilen ve içsel motivasyonları yüksek kişiler oldukları belirtilmiştir.

Öztep (2010), Bartın İlinde bulunan lisede okuyan toplam 263 öğrenci üzerinde “Duygusal İstismar Algılayan ve Algılamayan Ergenlerin Kaygı Düzeyleri ve Denetim Odaklarının Karşılaştırılması” konulu araştırma yapmıştır. İlgili araştırmada duygusal istismara uğramış öğrencilerin dış denetim odaklı ve daha kaygılı oldukları; duygusal istismara uğramamış öğrencilerin ise iç denetim odaklı ve daha az kaygılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca ilgili araştırmada algılanan duygusal istismarın cinsiyete göre değişmediği belirtilmiştir.

Aslan (2008), 2007–2008 eğitim-öğretim yılında Avcılar ve Beylikdüzü bölgesinde öğrenim görmekte olan toplam 400 öğrenci üzerinde “Özel Okullarda (Avcılar ve Beylikdüzü Bölgesindeki Özel Okullar) Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Bazı Kişilik Özellikleri İle Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu araştırma -yapmıştır. İlgili araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha içten denetimli olduğu belirtilmiştir.

Denetim odağı çalışmalarının birçok alanda yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda içsel denetimli olan bireylerin kişilerarası ilişkilerde dışsal denetimlilere göre daha başarılı oldukları, özsaygı düzeylerinin dışsal denetimli bireylere göre daha yüksek olduğu ve içsel denetimli bireylerin dışsal denetimlilere kıyasla daha iyimser oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Öğrenme Stili ve Denetim Odağı İle İlgili Araştırmalar

Jackson (1989) öğrencilerin öğrenme stili, denetim odağı ve başarı durumlarını incelemek amacıyla başarılı lise öğrencilerini çeyrek sapma ile belirleyerek, Stanford başarı testi, Nowicki- Strickland denetim odağı ölçeği ve Myers-Briggs öğrenme stili ölçeği uygulamıştır. Çoklu regrasyon analizinden içsel kontrol ile başarı arasında pozitif yönde anlamlı, öğrenme stili ile denetim odağı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Diskowski (1991) araştırmasında yöneticilerin denetim odağı, öğrenme stilleri ve okul başarısı arasındaki ilişkinin doğasını ve derecesini

incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 45 yöneticinin uyum özelliklerini analiz etme ve gelecekteki başarılarını artırma eğitiminin bir parçası olarak düzenlenmiş ve survey yöntemi uygulanarak Kontrol Odağı Ölçeği, Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği ve demografik soru skalası kullanılmıştır. Yöneticiler içsel denetimli, öğrenme stili tercihleri somut- sırasal ve somut- rastlantısal olarak gözlenmiştir. Öğrenme stili ile denetim odağı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Keleş (2009), “Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri” konulu araştırmada verileri zorunlu seçmeli iki şıktan oluşan 29 maddeli Rotter Kontrol Odağı Ölçeği ile Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma evrenini Pamukkale Üniversitesinde 2008-2009 öğretim yılında okuyan 166 farklı bölüm öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları şunlardır. Öğretmen adaylarının cinsiyete, eğitim görülen bölüm, denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; yaşanan yerleşim yeri, anne-baba tutumu ve okul başarısı ile denetim odağı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Araştırmanın diğer bulgularına göre cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, yaşanan yerleşim yeri ile öğrenme stili arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ayrıca denetim odağı düzeyi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Yılmaz (2011), “Benlik saygısı, kontrol odağı ve öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisi:” konulu araştırma Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma Öğrenme stilini benimseyen öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrenme Bu çalışma benlik saygısı, kontrol odağı ve öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda 372 üniversite öğrencisinden anket aracılığıyla toplanan veriler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenme stilleri, benlik saygısı ve kontrol odağı değişkenlerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arası ikili ilişkiler incelendiğinde, benlik saygısı ve kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, iç kontrol odağına ve yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerin akademik başarıları yüksektir.

Ayrıca öğrenme stillerinin birbirlerine göre farklı olduğu ve özümseyen stillerini benimseyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında, KKTC’de bulunan DAU, GAU ve YDU Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim gören 1, 2, 3, 4’üncü sınıf 200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemine ise, uygun örnekleme yöntemi esas alınarak evrenden seçilen 118 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örnekleme; zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk v.d., 2012).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır. Araştırma için veri toplama aracı olarak, D.A. Kolb tarafından geliştirilen öğrenme stilleri envanterinin son versiyonu olan KÖSE 3.1 kullanılacaktır. Öğrencilerin Denetim Odağını belirlemek için ise Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmen adayları ile ilgili kişisel bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından, öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir seviyesi, algılanan aile tutumu gibi değişkenleri içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.2. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri (KÖSE 3.1)

D.A. Kolb tarafından Yaşantısal Öğrenme Kuramına göre oluşturulan Kolb Öğrenme Stili Envanteri, 1976–2005 yılları arasında beş kez gözden geçirilerek en son halini almıştır. (Kolb ve Kolb, 2005). KÖSE 3.1, biçim, öğeler, puanlama ve yorumlayıcı kitapçığı ile KÖSE 3’le aynıdır. KÖSE 3.1 deki tek değişiklik ham KÖSE değerlerini dönüştürmek için kullanılan norm tablolarıdır. Tablo 4’te KÖSE 3.1’in İngilizce versiyonun güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 4. KÖSE 3.1’in Güvenirlik Katsayıları (İnternette Yer Alan Envanteri Cevaplayanların)

Öğrenme Biçimleri	N	Cronbach-alfa
Somut Deneyim	5023	0,77
Yansıtıcı Gözlem	5023	0,81
Soyut Kavramsallaştırma	5023	0,84
Aktif Deneyim	5023	0,80
Soyut Kavramsallaştırma–Somut Deneyim	5023	0,82
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	5023	0,82

Tablo 4’teki sonuçlar incelendiğinde KÖSE 3.1’in öğrenme biçimlerine göre güvenirlik katsayıları 0,77-0,84 arasında değişmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 5’de KÖSE 3.1’in araştırmacı tarafından yapılan pilot çalışmasına ait güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 5. KÖSE 3.1 Güvenirlilik Katsayıları

Öğrenme Biçimleri	N	Cronbach-alfa
Somut Deneyim	305	0,76
Yansıtıcı Gözlem	305	0,78
Soyut Kavramsallaştırma	305	0,81
Aktif Deneyim	305	0,77
Soyut Kavramsallaştırma–Somut Deneyim	305	0,78
Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem	305	0,80

Bu çalışmada KÖSE 3.1 (2007) versiyonu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından envanterin pilot çalışması 2007-2008 bahar döneminde Gazi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı 2. Sınıf öğrencilerinden üç yüz beş öğretmen adayına uygulanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde KÖSE 3.1’ün Türkçe güvenirlik kat sayıları yer almaktadır. Envanterin güvenirlik katsayıları öğrenme biçimlerine göre 0,76 ile 0,81 arasında değişmektedir.

3.3.2.1. KÖSE 3.1’in Değerlendirilmesi

Envanterde her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Envanterden alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) - Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar –36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K. - S.D. ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar, Şekil 7’de gösterilen koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. A.D. - Y.G. işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, S.K. - S.D. işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir.

Örnek: KÖSE 3.1’i cevaplayan bir öğretmen adayının puanlamasının hesaplanmasını inceleyelim. KÖSE’nin birinci sorusunda yer alan;

A		B		C		D	
4	Duygularımı da öğrenmeye katarım.	2	Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.	3	Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.	1	İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

Önermelere öğretmen adayı 1-4 arasında puanlama yapacaktır. Bu önermelerden hangisi öğrenme durumunda kendisine en uygun ise ona dört puan, en az uygun olana ise bir puan verir. Envanterde yer alan on iki soru cevaplandıktan sonra öğretmen adayının cevapladığı sorular aşağıda yer alan puanlama çizelgesine yazılır. Örneğin öğretmen adayı birinci soruda A şıkkına 4, B şıkkına 2, C şıkkına 3, D şıkkına 1 puan vermiştir. Birinci soruda A şıkkına verilen 4 puan Somut Deneyime, B şıkkına verilen 2 puan Soyut Kavramsallaştırmaya, C şıkkına verilen 3 puan Aktif Deneyime, D şıkkına verilen 1 puan ise Yansıtıcı Gözleme yazılır. On iki soruya verilen puanların hepsinin aşağıdaki puanlama çizelgesine yazılır.

Öğrenme Stilleri Envanterinin Puanlanması: Envanterde yer alan on iki maddeye uygunluk derecesine göre işaretledikten sonra envanterin değerlendirmesine geçilir.

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
=

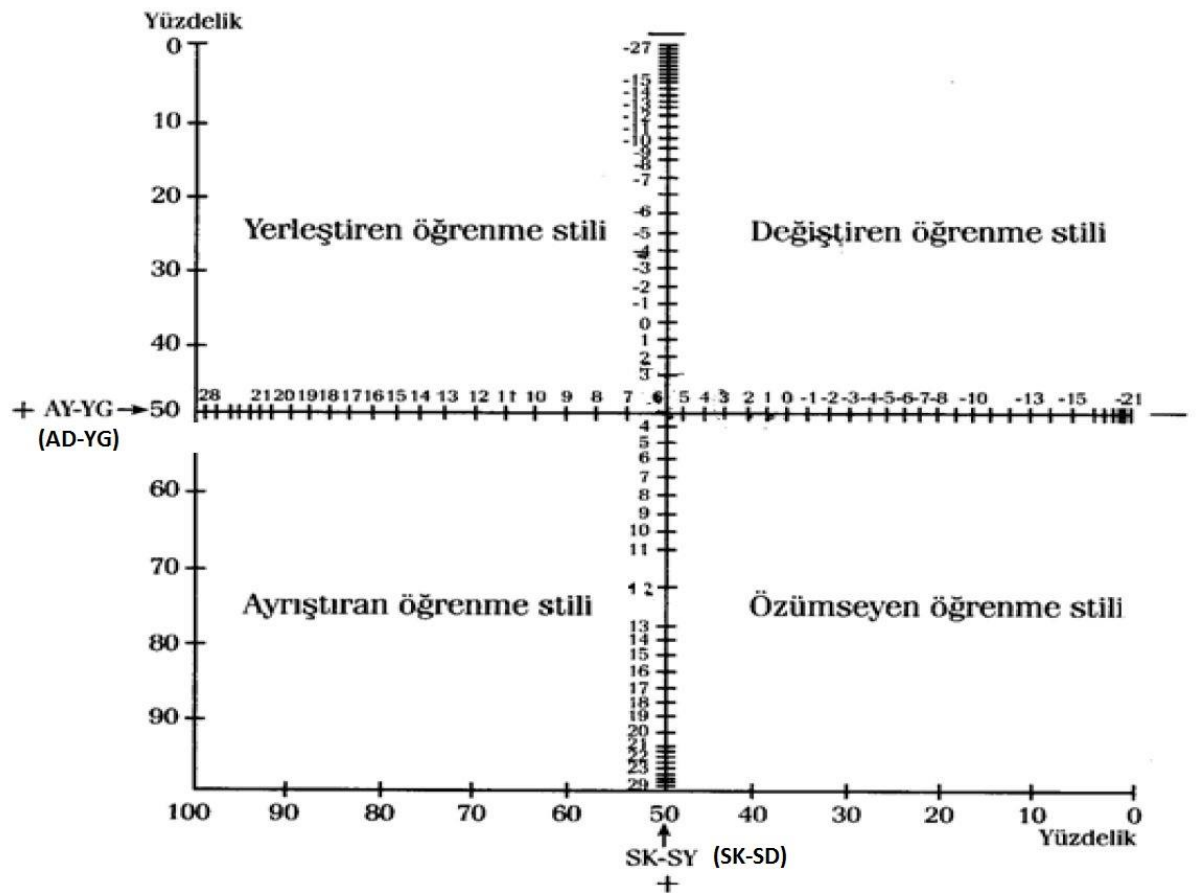
AD Toplam

SD, YG, SK ve AD toplam puanları bulunur. Toplam puanlar bulunduktan sonra, SK-SD ve AD-YG işlemleri yapılır. Elde edilen puanlar x ve y eksenine yerleştirilir. Sayıların kesiştiği alan bireyin öğrenme stilini göstermektedir.

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

Yukarıdaki örnekte x koordinatına (AD-YG)= -6, y koordinatına (SK-SD)= 20 yerleştirilerek kesiştiği alandan baskın öğrenme stili olan çözümseyen belirlenir.

Şekil 4. KÖSE 3.1 Biçimi (Kolb v.d., 2007)



3.3.2.2. KÖSE'nin Geçerlilik ve Güvenirliliği

Araştırmamızda öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Kolb (2005) tarafından geliştirilen Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) 3.1 uygun görülmüş ve uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilerek kullanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 6' da envanterin değişik kaynaklardan yapılan güvenirlik değerlendirmesi sonuçları verilmektedir.

Tablo 6. Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3.1 (Kolb, 2005)'in Güvenirlilik Değerleri (İnternette Yer Alan Envanteri Cevaplayanların)

Kaynak	N	CE	RO	AC	AE	AC-CE	AE-RO
On-line Sample	5023	.77	.81	.84	.80	.82	.82
Kayes (2005)	221	.81	.78	.83	.84	.77	.84
Wierstra&DeJong	101	.81	.78	.83	.84	.83	.82
Veres et al.	711 Initial	.56	.67	.71	.52		
(1991)*	Rep	.67	.67	.74	.58		
Ruble & Stout	323 (1990)	.72	.75	.72	.73		
	403 (1991)	.67	.78	.78	.78		

Verilerin güvenirlilik katsayıları üç defa tekrarlanan uygulamanın ortalama değerlerini yansıtmaktadır. İlk uygulamadaki güvenirlilik değerleri daha yüksektir (Ortalama:70) (Kolb ve Kolb, 2005).

Bu çalışmadaki evren ve örneklem göz önüne alınarak envanterin güvenirlilik değerlendirmesine ait sonuçlar tablo halinde verilmektedir.

Tablo 7. Kolb Öğrenme Stili Envanteri 3.1 (Kolb, 2005)'in Güvenirlilik Değerleri

	Örneklem N	CE	RO	AC	AE	AC-CE	AE-RO
KÖSE 3.1. Güvenirlilik Değerleri (Cronbach Alpha)	949	.72	.65	.67	.66	.72	.65

Tablo 7 incelendiğinde KÖSE 3.1.'in Cronbach Alpha değerleri CE'nin 0.72, RO'nun 0.65, AC'nin 0.67, AE'nin 0.66, AC-CE'nin 0.72, AE-RO'nun 0.65 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

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

Bu ölçek, Phares (1957) ve James (1957)'in öncü çalışmalarının ardından, içdiş denetim odağı kavramına ait olan kuramı geliştiren Rotter (1966) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte şans, kadercilik, siyasal, okul başarısı ve kişilerarası ilişkilerde dış kontrol etmenleri analiz edilmektedir. Bu ölçme aracı 29 maddeden oluşmakta ve içerisindeki altı madde ölçeğin amacını gizlemek için ölçeğe yerleştirilmiştir. Her madde, mecburi seçmeli (forced choice) cevaplama türünde a ve b olmak üzere ikişer seçeneği kapsamaktadır.

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

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

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

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

diğer seçeneklere puan verilmez. Böylece ölçek puanları 0 ile 23 arasında değişen bir sıralama izler.

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

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

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

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

Ayrıca araştırmacı araştırma evreninden 48 kız 59 erkek olmak üzere toplam 107 öğrenciden oluşan örneklem grubundan elde ettiği verilere göre;

KR güvenilirlik katsayısı .73 ve testin tekrarı güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunması testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.3.3. Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeğinin Geçerliliği

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

Ölçeğin Türkiye’deki Geçerlik Çalışmaları: Dağ (1991) tarafından Hacettepe Üniversitesi’nde Psikoloji bölümü öğrencilerinden 99 kişi ve Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe ve Dış Hekimliği bölümü olmak üzere iki ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Buna göre ölçeği benzer ölçekler geçerliliğine ilişkin olarak yapılan görüşmelerde elde edilen kontrol odağı derecelendirme ortalama puanları ile Rotter İç- Dış Denetim Odağı Ölçeği puanları arasında .69 korelasyon katsayısı bulunmuş, öz kontrolü ölçen Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ) arasında .01 düzeyinde negatif yönde anlamlı korelasyon katsayısı -.73 olarak elde edildiğinden geçerliliği yeterli bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak yapılan ana bileşenler faktör analizinde ölçeğin geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve faktör yapısının orijinaline çok yakın olduğu belirlenmiştir.

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

3.4. Uygulama

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki işlemler sırasıyla yapılmıştır:

1. Araştırma ile ilgili veri toplama araçlarından, “Kişisel Bilgi Formu” , “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “Rotter’in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” ile

KKTC'deki DAU, GAU, YDU Eğitim Fakültesi Dekanlıklarından alınan izin belgesi ile bizzat araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

2. Uygulama, 2014–2015 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır.

3. Ölçekler öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmanın amacı, sonuçlarının hangi amaçlarla kullanılacağı, anket sonuçlarının bireysel olarak öğretmen ve yöneticilerle paylaşılmayacağına dair sözlü bir yönerge verilmiş, öğrencilerin anketleri içtenlikle doldurması istenmiştir. Ölçeğin doldurulması için 1 ders saati süre verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılmış olan istatistik teknikler aşağıdaki gibidir:

1. Bu çalışma sırasında KKTC'deki DAU, GAU, YDU'de öğrenim gören BÖTE bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Denetim Odağı ile Öğrenme Stilleri arasındaki anlam düzeyi farklılığı cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir seviyesi, algılanan aile tutumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizine başlamadan önce öğrenciler tarafından doldurulan kişisel bilgi formu ve envanterler tek tek incelenerek yanlış ve eksik doldurulan envanterler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

2. Öğretmen adaylarının Denetim Odağı ve Öğrenme Stilleri bakımından nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları SPSS 22 paket programında hesaplanmıştır.

3. Verilerin çözümlemesinde, BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değişkenler arasındaki bulguları için ki-kare(X^2), denetim odağı eğilimlerinin değişkenlere göre bulguları için aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ve ANOVA kullanılmıştır.

4. Sonuçların yorumlanmasında $P=.05$ anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde belirlenen amaç ve alt amaçlara ait bulgulara ilişkin sonuçlar, katılımcıların demografik özelliklerine ve yorumlamalara yer verilmiştir.

4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

Bu bölümde araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının demografik özelliklerine yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf

Tablo 8’de araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının bulundukları sınıfın frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 8. BÖTE öğretmen adaylarının bulunduğu sınıfa yönelik dağılımı

	f	%
1.Sınıf	31	26,3
2.Sınıf	21	17,8
3.Sınıf	53	44,9
4.Sınıf	13	11,0
Toplam	118	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının bulunduğu sınıfa göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %26,3 (31 kişi) 1.Sınıf, %17,8 (21 kişi) 2.Sınıf, %44,9 (53 kişi) 3.Sınıf ve %11,0 (13 kişi) 4.Sınıf olduğu görülmüştür.

4.1.2. Cinsiyet

Tablo 9’da araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyete yönelik dağılımı

	f	%
Erkek	51	43,2
Kadın	67	56,8
Toplam	118	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %43,2 (51 kişi) erkek, %56,8 (67 kişi) ise kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

4.1.3. Anne Eğitim Durumu

Tablo 10’da araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarının frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 10. BÖTE öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına yönelik dağılımı

	f	%
İlkokul	37	31,4
Ortaokul	25	21,2
Lise	38	32,2
Üniversite	18	15,3
Toplam	118	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %31,4 (37 kişi) ilkokul, %21,2 (25 kişi) ortaokul, %32,2 (38 kişi) lise ve %15,3 (18 kişi) üniversite olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı anne eğitim durumu lise ve ilkokul olduğu tespit edilmiştir.

4.1.4. Baba Eğitim Durumu

Tablo 11’de araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarının frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 11. BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına yönelik dağılımı

	f	%
İlkokul	21	17,8
Ortaokul	25	21,2
Lise	52	44,1
Üniversite	20	16,9
Toplam	118	100,0

Tablo 11’de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %17,8 (21 kişi) ilkokul, %21,2 (25 kişi) ortaokul, %44,1 (52 kişi) lise ve %16,9 (20 kişi) üniversite olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı baba eğitim durumu lise olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5. Aile Gelir Seviyesi

Tablo 12’de araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyelerinin frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 12. BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyelerine yönelik dağılımı

	f	%
Yüksek	16	13,6
Orta	82	69,5
Düşük	20	16,9
Toplam	118	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %13,6 (16 kişi) yüksek, %69,5 (82 kişi) orta ve %16,9 (20 kişi) düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı aile gelir seviyesi orta olduğu tespit edilmiştir.

4.1.6. Anne-Baba Tutumu

Tablo 13’te araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarının frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 13. BÖTE öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına yönelik dağılımı

	f	%
Demokratik	40	33,9
Otoriter	24	20,3
Koruyucu	54	45,8
Toplam	118	100,0

Tablo 13’te görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının anne-baba tutumlarına göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33,9 (40 kişi) demokratik, %20,3 (24 kişi) otoriter ve %45,8 (54

kişi) koruyucu olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri algılanan ağırlıklı anne-baba tutumu koruyucu olduğu tespit edilmiştir.

4.1.7. İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri

Tablo 14'te araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerinin frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 14. BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerine yönelik dağılımı

	f	%
İç Denetim	44	37,3
Dış Denetim	74	62,7
Toplam	118	100,0

Tablo 14'te görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %37,3 (44 kişi) iç denetim ve %62,7 (74 kişi) ise dış denetim olduğu görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı olarak dış denetimli olduğu tespit edilmiştir.

4.1.8. Öğrenme Stili

Tablo 15'te araştırmaya katılan BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stilinin frekans ve yüzdelik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 15. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stiline yönelik dağılımı

	f	%
Yerleştiren	11	9,3
Değiştiren	80	67,8
Ayrıştıran	0	0,0
Özümseyen	27	22,9
Toplam	118	100,0

Tablo 15'te görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stiline göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %9,3 (11 kişi) yerleştiren, %67,8 (80 kişi) değiştiren, %0,0 (0 kişi) ayrıştıran ve %22,9 (27 kişi) özümseyen olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stiline değiştiren ve özümseyen olduğu tespit edilmiştir.

4.2. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Bu sonuçlara göre bazı değişkenlere göre araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgular ve yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt amaçları, "BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyet, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Şeklindeki alt amaçlara yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre t-testi ve one-way (ANOVA) ve ki-kare (χ^2) sonuçlarıyla ilgili analizi yapılmıştır.

4.2.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Sınıf Düzeyi Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile sınıf düzeyi değişkeni arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (χ^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile sınıf düzeyi arasındaki ki-kare (χ^2) testi

Öğrenme Stili						
Sınıf Düzeyi		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	χ^2 p
1.Sınıf	n	1	21	9	31	6,02 ,421
	%	9,1	26,3	33,3	26,3	3
2.Sınıf	n	4	11	6	21	6,02 ,421
	%	36,4	13,7	22,3	17,8	1
3.Sınıf	n	5	39	9	53	1,28 ,257
	%	45,4	48,8	33,3	44,9	4
4.Sınıf	n	1	9	3	13	p>.05
	%	9,1	11,2	11,1	11,0	
Total	n	11	80	27	118	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 16 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda 1'inci sınıf %9,1 (1 kişi), 2'nci sınıf %36,4 (4 kişi), 3'üncü sınıf %45,4 (5 kişi) ve 4'üncü sınıf %9,1 (1 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda 1'inci sınıf %26,3 (21 kişi), 2'nci sınıf %13,7 (11 kişi), 3'üncü sınıf %48,8 (39 kişi) ve 4'üncü sınıf %11,2 (9 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise 1'inci sınıf %33,3 (9 kişi), 2'nci sınıf %22,3 (6 kişi), 3'üncü sınıf %33,3 (9 kişi) ve 4'üncü sınıf %11,1 (3 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Çalışır (2008)'e göre ise sınıf düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Benzer bir çalışma yapan Hasırcı (2006)'da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı öğrenme stillerinin sınıf düzeyinde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin yükseköğrenim

eğitimleri boyunca öğrenme stillerinde oluşturdukları anlayışı öğrenim hayatları boyunca korudukları söylenebilir.

4.2.2. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Cinsiyeti Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının, öğrenme stili ile cinsiyet değişkeni arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (χ^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile cinsiyeti arasındaki ki-kare (χ^2) testi

Öğrenme Stili						
Cinsiyet		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	X ² p
Kadın	n	5	37	9	51	1,397 ,497
	%	45,5	46,2	33,3	43,2	
Erkek	n	6	43	18	67	1,423 ,491
	%	54,5	53,8	66,7	56,8	
Total	n	11	80	27	118	1,220 ,269
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	p>.05

Tablo 17 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyetine göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda kadın öğrencilerin %45,5 (5 kişi), erkek öğrencilerde %54,5 (6 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda kadın öğrencilerin %46,2 (37 kişi), erkek öğrencilerin %53,8 (43 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise kadın öğrencilerin %33,3 (9 kişi), erkek öğrencilerin ise %66,7 (18 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre p>.05 anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Çalışır (2008)’e göre ise cinsiyet ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir(p<.05). Bu bulguyla

öğrencilerin cinsiyetleri açısından öğrenme stillerinde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Erginer (2002), öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetlerindeki farklılıklar öğrenme stili tercihlerine yansıdığı düşünülmektedir.

4.2.3. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Anne Eğitim Durumları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile anne eğitim durumu değişkeni arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (X^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile anne eğitim durumları arasındaki ki-kare (X^2) testi

Öğrenme Stili						
Anne Eğitim Durumu		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	X^2 p
İlkokul	n	1	28	8	37	5,520 ,479
	%	9,1	35,0	29,6	31,4	
Ortaokul	n	3	17	5	25	5,830 ,442
	%	27,3	21,3	18,5	21,2	
Lise	n	6	24	8	38	,103 ,748
	%	54,5	30,0	29,6	32,2	
Üniversite	n	1	11	6	18	p>.05
	%	9,1	13,7	22,3	15,3	
Total	n	11	80	27	118	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 18 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda ilkökul %9,1 (1 kişi), ortaokul %27,3 (3 kişi), lise %54,5 (6 kişi) ve üniversite %9,1 (1 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda ilkökul %35,0 (28 kişi), ortaokul %21,3 (17 kişi), lise %30,0 (24 kişi) ve üniversite %13,7 (11 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise ilkökul

%29,6 (8 kişi), ortaokul %18,5 (5 kişi), lise %29,6 (8 kişi) ve üniversite %22,3 (6 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır

4.2.4. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Baba Eğitim Durumları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile baba eğitim durumu değişkeni arasında öğrenme stilleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (X^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile baba eğitim durumları arasındaki ki-kare (X^2) testi

Öğrenme Stili						
Baba Eğitim Durumu		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	X^2 p
İlkokul	n	1	16	4	21	11,418 ,076
	%	9,1	20,0	14,8	17,8	
Ortaokul	n	2	19	4	25	10,375 ,110
	%	18,2	23,8	14,8	21,2	
Lise	n	6	37	9	52	2,349 ,125
	%	54,5	46,2	33,3	44,1	
Üniversite	n	2	8	10	20	p>,05
	%	18,2	10,0	37,1	16,9	
Total	n	11	80	27	118	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 19 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda ilkokul %9,1 (1 kişi), ortaokul %18,2 (2 kişi), lise %54,5 (6 kişi) ve üniversite %18,2 (2 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda ilkokul %20,0 (16 kişi), ortaokul %23,8 (19 kişi), lise %46,2 (37 kişi) ve üniversite %10,0 (8 kişi)

olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise ilkokul %14,8 (4 kişi), ortaokul %14,8 (4 kişi), lise %33,3 (9 kişi) ve üniversite %37,1 (10 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p > .05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

4.2.5. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Aile Gelir Seviyesi Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile aile gelir seviyesi değişkeni arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (X^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile aile gelir seviyesi arasındaki ki-kare (X^2) testi

Öğrenme Stili						
Aile Gelir Seviyesi		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	X^2 p
Yüksek	n	2	11	3	16	2,396 ,663
	%	18,2	13,7	11,1	13,6	
Orta	n	7	58	17	82	2,245 ,691
	%	63,6	72,6	63,0	69,5	
Düşük	n	2	11	7	20	1,351 ,245
	%	18,2	13,7	25,9	16,9	
Total	n	11	80	27	118	$p > .05$
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 20 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyesine göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda yüksek %18,2 (2 kişi), orta %63,6 (7 kişi) ve düşük %18,2 (2 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda ilkokul %13,7 (11 kişi), orta %72,6 (58 kişi) ve düşük %13,7 (11 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme

stiline baktığımızda ise yüksek %11,1 (3 kişi), orta %63,0 (17 kişi) ve düşük %25,9 (7 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri aile gelir seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Yaşar (2004)'e göre ise denetim odakları farklı öğrencilerin ailenin gelir düzeyi değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2=3,084$; $p>.05$).

4.2.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stili ile Algılanan Anne-Baba Tutumu Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre, öğrenme stili arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (X^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile algılanan anne-baba tutumu arasındaki ki-kare (X^2) testi

		Öğrenme Stili				X^2	p
Anne-Baba Tutumu		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total		
Demokratik	n	3	29	8	40	2,39	,663
	%	27,3	36,3	29,6	33,9	6	
Otoriter	n	1	15	8	24	2,24	,691
	%	9,1	18,7	29,6	20,3	5	
Koruyucu	n	7	36	11	54	1,35	,245
	%	63,6	45,0	40,8	45,8	1	
Total	n	11	80	27	118	$p>.05$	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0		

Tablo 21 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının algılanan anne-baba tutumuna göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda demokratik %27,3 (3 kişi), otoriter %9,1 (1 kişi) ve koruyucu %63,6 (7 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda demokratik %36,3 (29 kişi), otoriter %18,7 (15 kişi) ve koruyucu %45,0 (36 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise demokratik %29,6 (8 kişi), otoriter %29,6 (8 kişi) ve koruyucu %40,8 (11 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stilleri algılanan anne-baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p > .05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Yaşar (2004)'e göre ise denetim odakları farklı öğrencilerin anne-baba tutumu aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($X^2=9,595$; $p < .05$).

4.3. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt amaçları, “BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyeti, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkenine göre ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Şeklindeki alt amaçlara yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre t-testi ve one-way (ANOVA) ve ki-kare (X^2) sonuçlarıyla ilgili analizi yapılmıştır.

4.3.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin sınıf düzeyine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
1.Sınıf	31	12,03	3,30
2.Sınıf	21	11,28	2,93
3.Sınıf	53	10,69	3,39
4.Sınıf	13	11,61	3,70

Tablo 22 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre denetim odağı eğilimleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları 1.sınıf ($\bar{X}$ =12,03, ss=3,30), 2.sınıf ($\bar{X}$ =11,28, ss=2,93), 3.sınıf ($\bar{X}$ = 10,69, ss=3,39) ve 4.sınıf ($\bar{X}$ =11,61, ss=3,70) çıkmıştır.

Tablo 23. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın	KT	Sd	KO	F	p
Kaynağı					
Gruplar	36,873	3	12,291	1,109	,349
Arası	1263,500	114	11,083		
Gruplar İçi	1300,373	117			
Toplam					

Tablo 23 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

4.3.2. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Cinsiyetine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin cinsiyetine göre ortalamaları arasındaki “t-testi” analiz sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Kadın	51	11,62	3,38	0,57	,811
Erkek	67	10,97	3,28		

Tablo 24 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre denetim odağı eğilimleri kadın öğrencilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ($\bar{X}$ =11,62, ss=3,38), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =10,97, ss=3,28) ile karşılaştırıldığında birbirine yakın çıkmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Yaşar (2004)’e göre denetim odakları farklı öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre aralarında bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan ki-kare analizi sonucunda, değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (X^2 =0,009; $p>.05$).

Altın (2010)’a göre ise cinsiyetler arası denetim odağı puanları karşılaştırıldığında bayan ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Keleş (2009)’a göre ise öğretmen adaylarının denetim odağı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analizinden elde edilen sonuçlara göre $p<.05$

düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha dış denetim odağına sahip olduğu söylenmiştir.

4.3.3. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimleri anne eğitim durumları değişkenine göre ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Anne Eğitim Durumları	n	$\bar{X}$	ss
İlkokul	37	10,89	3,40
Ortaokul	25	12,28	3,79
Lise	38	11,50	3,34
Üniversite	18	10,05	1,954

Tablo 25'de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre denetim odağı eğilimleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, ilkokul ($\bar{X}$ =10,89, ss=3,40), ortaokul ($\bar{X}$ =12,28, ss=3,79), lise ($\bar{X}$ =11,50, ss=3,34) ve üniversiteden mezun olan anneler ($\bar{X}$ =10,05, ss=1,95) şeklindedir.

Tablo 26. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar	59,321	3	19,774	1,816	,148
Arası	1241,052	114	10,886		
Gruplar İçi	1300,373	117			
Toplam					

Tablo 26 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Altın (2010)'a göre ise öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre denetim odağı puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$).

4.3.4. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının baba eğitim durumları değişkenine göre, denetim odağı eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss
İlkokul	21	10,28	3,64
Ortaokul	25	11,32	3,64
Lise	52	11,51	3,18
Üniversite	20	11,50	3,01

Tablo 27'de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre denetim odağı eğilimleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, ilkokul ($\bar{X}=10,28$, $ss=3,64$), ortaokul ($\bar{X}=11,32$, $ss=3,64$), lise ($\bar{X}=11,51$, $ss=3,18$) ve üniversiteden mezun olan anneler ($\bar{X}=11,50$, $ss=3,01$) şeklindedir.

Tablo 28. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar	24,666	3	8,222	,735	,533
Arası	1275,706	114	11,190		
Gruplar İçi	1300,373	117			
Toplam					

Tablo 28 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara göre ($p>.05$) anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Altın (2010)'a göre öğrencilerin baba eğitim durumuna göre denetim odağı puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.3.5. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Aile Gelir Seviyesine Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyeleri değişkenine göre, denetim odağı eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin aile gelir seviyesine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Aile Gelir Seviyesi	n	$\bar{X}$	ss
Yüksek	16	11,43	2,78
Orta	82	10,96	3,42
Düşük	20	12,30	3,27

Tablo 29’da görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının aile gelir seviyesine göre denetim odağı eğilimlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, yüksek ($\bar{X}$ =11,43, ss=2,78), orta ($\bar{X}$ =10,96, ss=3,42) ve düşük ($\bar{X}$ =12,30, ss=3,27) şeklindedir.

Tablo 30. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin aile gelir seviyesine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	29,345	2	14,673	1,328	,269
Gruplar İçi	1271,028	115	11,052		
Toplam	1300,373	117			

Tablo 30 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde aile gelir seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>.05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Altın (2010)’a göre ise öğrencilerin aile gelir durumlarına göre denetim odağı puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır ($p>.05$).

4.3.6. BÖTE Öğretmen Adaylarının Denetim Odağı Eğilimlerinin Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Ortalamaları Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının algılanan anne-baba tutumları değişkenine göre, denetim odağı eğilimleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin algılanan anne-baba tutumuna göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları

Anne-Baba Tutumu	n	$\bar{X}$	ss
Demokratik	40	10,97	3,35
Otoriter	24	11,08	3,20
Koruyucu	54	11,53	3,41

Tablo 31’de görüldüğü gibi BÖTE öğretmen adaylarının algılanan anne-baba tutumuna göre denetim odağı eğilimleri aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları, demokratik ($\bar{X}$ =10,97, ss=3,35), otoriter ($\bar{X}$ =11,8, ss=3,20) ve koruyucu ($\bar{X}$ =11,53, ss=3,41) şeklindedir.

Tablo 32. BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin algılanan anne-baba tutumuna göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	8,139	2	4,069	,362	,697
Gruplar İçi	1292,234	115	11,237		
Toplam	1300,373	117			

Tablo 32’de BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinde algılanan anne-baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizinden elde edilen sonuçlara göre $p>,05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Keleş (2009)’a göre ise öğretmen adaylarının anne baba tutumlarına göre denetim odağı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bu sonuca göre değişkenlerden anne- baba tutumunun denetim odağı düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT AMACINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre öğrenme stilleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? Şeklindeki alt amaca yanıt aramak amacıyla, ölçeğe verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre ki-kare (X^2) sonuçlarıyla ilgili analizi yapılmıştır.

4.4.1. BÖTE Öğretmen Adaylarının İç ve Dış Denetim Odağı Eğilimlerine Göre Öğrenme Stilleri Arasındaki Bulgular

BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre, öğrenme stilleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ki-kare (X^2) yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre öğrenme stilleri arasındaki ki-kare (X^2) testi

Öğrenme Stili							
Denetim Odağı		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Total	X ²	p
İç Denetim	n	3	33	8	44	1,686	,430
	%	27,3	41,2	29,6	37,3		
Dış Denetim	n	8	47	19	74	1,724	,422
	%	72,7	58,8	70,4	62,7		
Total	n	11	80	27	118	,378	,539
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	p>.05	

Tablo 33 incelendiğinde, BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre yerleştiren öğrenme stiline baktığımızda iç denetim %27,3 (3 kişi) ve dış denetim %72,7 (8 kişi) olduğu saptanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline baktığımızda iç denetim %41,2 (33 kişi) ve dış denetim %58,8 (47 kişi) olduğu saptanmıştır. Özümseyen öğrenme stiline baktığımızda ise iç denetim %29,6 (8 kişi) ve dış denetim ise %70,4 (19 kişi) olduğu saptanmıştır.

BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerinin yerleştiren, değiştiren ve özümseyen öğrenme stillerine göre anlamlı bir

farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizinden elde edilen sonuçlara göre $p > .05$ anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada KKTC’de DAU, GAU ve YDU’de öğrenim gören 118 BÖTE öğretmen adaylarının (a)bazı çeşitli değişkenlere göre öğrenme stili, (b)bazı çeşitli değişkenlere göre denetim odağı ve (c)öğrenme stilleri ile denetim odakları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? Problem cümlesi doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuç olarak şu noktalara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan BÖTE öğretmen adaylarının demografik özellikleri incelendiğinde bulunduğu sınıfa göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %26,3 (31 kişi) 1.Sınıf, %17,8 (21 kişi) 2.Sınıf, %44,9 (53 kişi) 3.Sınıf ve %11,0 (13 kişi) 4.Sınıf olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %43,2 (51 kişi) erkek, %56,8 (67 kişi) ise kadın öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

BÖTE Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %31,4 (37 kişi) ilkokul, %21,2 (25 kişi) ortaokul, %32,2 (38 kişi) lise ve %15,3 (18 kişi) üniversite olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı anne eğitim durumu lise ve ilkokul olduğu tespit edilmiştir. Baba eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %17,8 (21 kişi) ilkokul, %21,2 (25 kişi) ortaokul, %44,1 (52 kişi) lise ve %16,9 (20 kişi) üniversite olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı baba eğitim durumu lise olduğu tespit edilmiştir.

Aile gelir seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %13,6 (16 kişi) yüksek, %69,5 (82 kişi) orta ve %16,9 (20 kişi) düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı aile gelir seviyesi orta olduğu tespit edilmiştir. Anne-baba tutumlarına göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %33,9 (40 kişi) demokratik, %20,3 (24 kişi) otoriter ve %45,8 (54 kişi) koruyucu

olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri algılanan ağırlıklı anne-baba tutumu koruyucu olduğu tespit edilmiştir.

BÖTE öğretmen adaylarının iç-dış denetim odağı eğilimlerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %37,3 (44 kişi) iç denetim ve %62,7 (74 kişi) ise dış denetim olduğu görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre ağırlıklı olarak dış denetimli olduğu tespit edilmiştir.

BÖTE Öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %9,3 (11 kişi) yerleştiren, %67,8 (80 kişi) değiştiren, %0,0 (0 kişi) ayarıştıran ve %22,9 (27 kişi) özümseyen olduğu görülmüştür. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre tercih ettikleri ağırlıklı öğrenme stillerinin değiştiren ve özümseyen olduğu tespit edilmiştir. Buda BÖTE öğretmen adaylarının izleyerek, hissederek ve düşünerek öğrendiklerini açıklamaktadır.

Her branşın kendine özgü uygulama ve beceriler gerektirdiği göz önüne alındığında, bu branşlarda öğretmen olma yolunda çaba sarf eden bireylerin öğrenme stillerinin de branşların gereklilikleri ile örtüşmesi doğal karşılanabilir. Hem teknolojiyi hem de pedagojiyi aynı çatı altında birleştirerek yetişen Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının fen ve sayısal bilimlerde daha ön plana çıktıkları göz önüne alındığında neden ağırlıklı olarak değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları daha kolay anlaşılabilir.

Araştırmanın birinci alt amaçları, BÖTE öğretmen adaylarının öğrenme stili ile (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyet, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkeni arasında yapılan ki-kare sonuçlarına göre ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt amaçları, BÖTE öğretmen adaylarının denetim odağı eğilimlerinin (a) sınıf düzeyi, (b) cinsiyeti, (c) anne eğitim durumları, (d) baba eğitim durumları, (e) aile gelir seviyesi ve (f) algılanan aile tutumu değişkenine göre ortalamaları arasında yapılan t-testi ve ANOVA sonuçlarına göre ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, BÖTE öğretmen adaylarının iç ve dış denetim odağı eğilimlerine göre öğrenme stilleri arasında yapılan ki-kare sonuçlarına göre ($p > .05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada, kişiliğin öğrenme stilleri üzerinde yaratabileceği etkiden yola çıkılarak, denetim odağının öğrenme stilleri üzerindeki etkisi üzerine odaklanılmış ve üniversite öğrencilerinden veri toplanmıştır.

İçsel denetimli bireyler başarılı, davranışları ve sonuçları arasında ilişki kurabilen bireyler olduğundan öğrenim hayatında da başarılarını artırmak için öğrenme stillerini belirleyerek kendi öğrenmelerindeki eksiklikleri giderebilirler. Öğrencilerin daha çok iç denetim odağına sahip olmaları için ebeveynlerin, öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve yöneltme faaliyetlerine önem verilmelidir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle birey düzeyinde öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu çerçevede davranış kalıplarını değiştirmek ve yeni davranış kalıpları geliştirmek için, bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıklara dikkat edilerek hareket edilmesinin hedeflenen amaca ulaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Her öğrenci farklı öğrenme stiline sahiptir. Uygun öğrenme stiline belirlenmesiyle, bireyin doğru materyallerle ve yöntemlerle öğrenmesi sağlanabileceği gibi, zamanın etkili ve verimli kullanılması da olanaklı hale gelebilir.

Bir sınıfta her tür öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olduğu düşünülerek farklı öğrenme stillerine hitap edecek etkinliklere yer verilmesi, öğretimin daha etkili olmasını sağlayacak, ayrıca sınıf ortamında öğreticinin farklı rollerde ders sunumunu üstlenmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretim elemanlarına öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi verilmeli ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde dikkate almaları sağlanmalıdır.

Ailenin mesleği ne olursa olsun kendi kararlarını alma, yaratıcı düşünce yapısını geliştirme, sorumluluk alabilme gibi davranışları çocuklarına küçük yaşlarda kazandırmaya çalışmalıdır.

Eğitim programları ve eğitimle ilgili tđm etkinlikler dđzenlenirken đđrencilerin denetim odaklarının olumlu yđnde geliştirebilmelerine imkan sağlanmalıdır.

Đđrencilere yđnelik etkinlikler dđzenlenerek davranışlarında sorumluluk alma ve artırma gibi, kendi kararlarını ve atacakları adımların oldukça önemli olduğuna yđnelik iđgđrđ kazandırılabilir.

Yapılacak yeni çalışmaların đniversitelerin tđm fakđltelerini kapsaması, farklı değişkenler yardımı ile desteklenmesi ve kişilik özellikleri, duygusal zeka dđzeyi ve çevresel faktđrler gibi değişkenleri de dahil ederek, daha ayrıntılı karşılaştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Adatepe, E. (2014). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Aksoy, C. A. (1992). Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Aksoy, E. (2014). Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 97-108.*
- Altın, A. (2010). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bazı değişkenlere göre denetim odaklarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Altinkurt, Y. K. (2012). *Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.*
- Aslan, D. (2008). Özel okullarda (Avcılar ve Beylikdüzü bölgesindeki özel okullar) öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin bazı kişilik özellikleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Amadi, M. (2010). Affective determinants of esl success. *Unpublished M.Ed Project, Department of Teacher Education, University of Ibadan.*
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri, *Eğitim ve Bilim, 17, s.37-47.*
- Aşkın, Ö. (2006). Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan çalışmaların incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Ataseven, N. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.*
- Babadoğan, C. (2009). İngilizce öğretmenlik sertifika programı öğrencilerinin öğrenme tercihleri. *İlköğretim Online, 8(2).*
- Bahar, H. H., & Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 379-386.*

Balay, R., & Sağlam, M. (2004). Eğitimde farklılıkların yönetimi ölçeğinin uygulanabilirliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 32-46.

Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Kontrol odağının çalışanların nezaket ve yardım etme davranışlarına etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 159-168.

Basilicato, J. L. (2010). *Learning styles in the instrumental music classroom: Student learning style preference and perceptions of music director teaching style* (Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey).

Bengiç, G., Şahin, A., Gümüşçü, O. (2010). Öğrencilerin öğrenme stillerinin yaşadıkları bölge ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1532-1547.

Berry, J. W. (2010). *Ninth grade student accuracy in recognizing their preferred learning style*. Walden University.

Bilgin, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Boydak, A. H. (2008). *Öğrenme stilleri* (12. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

CAN, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).

Candangil, S. Ö. (2005). Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin bazı kişisel, sosyal ve ailesel özelliklerine göre karar vermede özsaygı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

Cartney, P. (2000). Adult learning styles: Implications for practice teaching in social work. *Social Work Education*, 19(6), 609-626.

Cesur, O. (2008). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Unpublished Ph. D. Thesis, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul*.

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.

Çakır, G. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.

Çalışır, S. (2008). Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa*.

Çelik, E. (2009). Bağlanma stili, denetim odağı ve bazı nitelikleri açısından evlilik uyum düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

Kararımak, Ö., & Çetinkaya, R. S. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-41.

Çivitci, A. (2007). Erken ergenlik döneminde içsel-dışsal denetim odağı boyutları ve cinsiyete göre mantıkdışı inançlar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 3-12.

Çolak, E. (2006). Meslek lisesi makine bölümü öğretmenlerinin denetim odaklarının medeni durum, yaş, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-14.

Dağ, I. (1991). Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeği (RIDKOÖ)'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.

Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 77-90.

Demir, R. (2010). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

Demir, B., & Usta, E. (2011). Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 8(2).

Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda iş doyumu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin*.

Deniz, J. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.

Dereceli, Ç. (2011). Tai-Chi programına katılımın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin iç- dış denetim odağı ve dikkat düzeylerine etkisinin araştırılması. *Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir*.

Deveci, T. (2011). İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri. *Unpublished doctoral thesis, Ankara University Graduate School of Educational Sciences, Ankara*.

Dönmez, A. (1985). Denetim Odağı (Locus Of Control). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18 (1-2), 41-52.

Dönmez, A. (1987). Bazı kişilerarası ilişki durumlarını algılama ve değiştirme isteğinde cinsiyet farkı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2).

Dunn, R., DeBello, T., Brennan, P., Krinsky, J., & Murrain, P. (1981). Learning style researchers define differences differently. *Educational Leadership*, 38(5), 372-375.

Durna, U., & Şentürk, F. K. (2012). Üniversite öğrencilerinin denetim odaklarını çeşitli değişkenler yardımıyla tespit etmeye yönelik bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 37-48.

Ekici, G. (2002c). Öğrenme stiline dayalı biyoloji öğretiminin analizi, *Eğitim ve Bilim*, c. 27, s. 126, ss. 43–52.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders plan örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 211-225

Erden, M., Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul

Ertekin, E. (2005). Öğrenme ve öğrenme stilleri üzerine bir çalışma. *Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları: 4, Ankara

Gill, B. (1994). *Learning Style, Locus Of Control and Design*, s: 83-94, Iroda

Gültekin, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba reddiyle başetmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve eş kabul-reddiyle ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.

Gülümser, G. ve Baran, G. (2005). 9-14 Yaş grubu akut ve kronik hastalığı olan çocukların denetim odağı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adli Tıp Anabilim Dalı, Türk Pediatri Arşivi* 40, 211-20.

Güneş, G. ve Gökçek T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28.

Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.

Haye, M. K., Susan M. Swearer, Kelly Brey Love, Rhonda K. & Turner, (2003). Examining locus of control and aggression along the bully/victim continuum. *American Psychological Association. Toronto, Canada*.

Honigsfeld, Andrea ve Rita Dunn (2009); Learning style responsive approaches for teaching typically performing and at-risk adolescents, *The Clearing House, Cilt 82, Sayı 5*, s. 220-224.

Karadeniz-Bayrak, B. ve Altun, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers in relation to both their grade and gender [Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınıf düzeyleri ve

cinsiyetleri arasında farklılık var mı? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 765-770.

Karakış, Özlem (2006); Bazı yüksek öğrenim kurumlarında farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, *Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu*.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keleş, D. (2009). Öğretmen adaylarının alan eğitimi ve bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı eğilimleri ile öğrenme stilleri tercihleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli*.

Koç, D. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarı ve tutumu arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar*.

Koç, İ. (2014). KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Koçak, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (gaziantep ili merkez ilçeleri örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.*

Kolb, David A. ve Alice Y. Kolb (2005); "Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education", *Academy of Management Learning & Education*, Cilt 4, Sayı 2, s. 193-212.

Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 1-11.

McCarthy, Bernice (1997). A tale of four learners, *Educational Leadership*, Mart, s. 46-51.

Mccauley, M. H.(1990). The myers-briggs type indicator: a measure for individuals and groups. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 22(4), 181-196.

Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyoekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.

Merter, F. & Koç, S. (2013). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme yollarının uyumu. *Sakarya University Journal of Educational Faculty*, (19).

Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129-148.

Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler. Akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul*.

Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*, 2. Baskı, Ankara.

Özdoğan, Z. B. (2012). 4MAT öğretim modelinin ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından uygulanması sürecinden yansımalar. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.

Özer, D. 2010. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Burdur*.

Özgür, H. (2013). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 103-118.

Öztep. İ.C. (2010). Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:157

Penger, Sandra ve Metka Tekavcic (2009); "Testing dunn & dunn's and honey & mumford's learning style theories: the case of the slovenian higher education system", *Management*, Cilt 14, Sayı 2, s. 1-20.

Perantoni, Edward John (2010), "Course design based on kolb learning style as it relates to student success in online classes", *Doktora Tezi, Education Faculty of Linderwood University*.

Pitts, Joseph (2009); "Identifying and using a teacher-friendly learning-styles instrument", *The Clearing House*, Cilt 82, Sayı 5, s. 225-231.

Putintseva, T. (2006). The importance of learning styles in esl/efl, *The Internet TESL Journal*, 12 (3).

Ramayah M., Sivanandan P., Nasrijal N. H., Letchumanan T., & Leong L. C.(2009). Preferred learning style: Gender influence on preferred learning style among business students. *Journal of US-China Public Administration*, 6(4), 65-78.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expentancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, Cilt. 80: s: 1- 128.

Sarıkaya, P. (2007). Tükenmişlik sendromunun kişilik özelliklerinden denetim odağı ile ilişkisi ve bir uygulama. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul*.

Selçuk, Z. (2012, Mart) *II. Öğrenme stilleri sempozyumu, Bilfen ilköğretim okullarında sunulan bildiri*, Bilfen Okulları, İstanbul.

Senemoğlu N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya) 9.Baskı*, Ankara Gazi Kitabevi.

Silvester, J., Gough, M. F., Anderson, N. R. & Mohamed, A. R. (2002). Locus of control, attributions and impression management in the selection interview. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59-76.

Subaşı, D. (2010). Coğrafya öğretmenliği bilim dalı öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin coğrafya dersi akademik başarılarına etkileri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Şeker, G. (2013). Lise öğrencilerinde meslek kararı verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Tabak, R. S. ve Akköse K. (2005). Ergenlerin sağlık denetim odağı algılama düzeyleri ve sağlık davranışlarına etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 5 (2).

Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, Sayfa 215-234.

Türküm, S. (1996). Çağdaş yaşamda kişilik ve kişilerarası ilişkiler. *Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları* No: 563, Ünite:8.

Usta, İlker (2008); “Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması”, *Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta*.

Ünüvar, A. (2012). Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, s.1-16.

Yaşar, V. (2006). Farklı liselerde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin denetim odağı düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*

Yavuzer, Y. ve Nilgün, N. (2014). Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.

Yeşilyaprak, B. (1988). Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi), H.Ü. PDR Ana Bilim Dalı, Ankara*

Yılmaz, E. (2011). Benlik saygısı, kontrol odağı ve öğrenme stillerinin akademik başarıya etkisi. *Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Yörükoğlu A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. 8. Basım, İstanbul, Özgür Yayınları.

Zhang, L. (1994). Survey of adult learning styles [Yetişkinlerin öğrenme stillerinin incelenmesi]. *Yayımlanmamış doktora tezi, Alberta Üniversitesi, Canada*.

EKLER

EK 1: Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmen Adayları,

Eğitim alanında master tezi için bir araştırma yapmaktayız. Size sunulan konularda görüşlerinize başvurmamız gerekmektedir. Her üç formda da kimliğinizi belirtmeden, en doğru bilgiyi (X işareti kullanınız) vermeniz araştırmanın bilimselliği açısından önem taşımaktadır. Elde edilen verilerden ve sonuçlarından yalnızca araştırma amaçlı yararlanılacak, her ne sebeple olursa olsun başka amaçlar için kullanılmayacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılar için teşekkür ederiz.

Yrd.Doç.Dr. Murat Tezer - Deniz Sağlam- Yakın Doğu Üniversitesi -
Atatürk Eğitim Fakültesi

1. Bulunduğunuz Üniversitenin Adı:

.....

2. Sınıfınız:

1 (), 2 (), 3 (), 4 ()

3. Cinsiyetiniz:

K (), E ()

4. Yaşınız:

.....

5. Annenizin Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (),
Yüksek Lisans-Doktora ()

6. Babanızın Eğitim Durumu:

Okur-yazar değil (), İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (),
Yüksek Lisans-Doktora ()

7. Ailenizin Gelir Seviyesi:

Yüksek (), Orta (), Düşük ()

8. Annenizin ve babanızın size karşı tutumu:

Demokratik (), Otoriter (), Koruyucu (), İlgisiz ()

EK 2: Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği

Kolb Öğrenme Stilleri Ölçeği

Değerli Öğrenci, Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağınızı açıklamak üzere verilmiştir. Lütfen aynı puanı tekrarlamayınız (ör:3,3,3,3)

- Öğrenirken mutluyum.	3
- Öğrenirken dikkatliyim.	2
- Öğrenirken hızlıyım.	1
- Öğrenirken mantıklıyım.	4

Ölçekteki cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir.

Burada sizden istenen ve önemli olan bu cümlelerle ilgili sizin görüşünüzdür. Bu nedenle gerçek ve samimi duygu ile düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Lütfen her maddeyi yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

ENVANTER SORULARI

1.

- Öğrenirken duygularımı ön planda tutarım.	
- Öğrenirken konuya ilişkin fikirleri göz önüne alırım.	
- Öğrenirken uygulama yaparım.	
- İzleyerek ve dinleyerek öğrenmekten hoşlanırım.	

2.

- Dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	
- Mantığımı ön planda tuttuğumda öğrenirim.	
- En iyi, duygularıma ve önsezilerime güvendiğimde öğrenirim.	
- En iyi, bir şeyler elde etmek için çok çalıştığım da öğrenirim.	

3.

- Öğrenirken öğrendiğimi nedenleriyle anlamaya çalışırım.	
- Öğrenirken sorumluluk hissedirim.	
- Öğrenirken sessiz ve çekingen olurum.	
- Öğrenirken atılganım ve dışa dönüğüm.	

4.

- Duygularıyla öğrenirim.	
- Yaparak öğrenirim.	
- İzleyerek öğrenirim.	
- Düşünerek öğrenirim.	

5.

- Öğrenirken yeni deneyimlere açık olurum.	
- Öğrenirken konuyu bütün yönleriyle ele alırım.	
- Öğrenirken konuları analiz eder ve öğelerine ayırırım.	
- Öğrenirken öğrendiklerimi denerim.	

6.

- Gözlemlerimle öğrenirim.	
- Aktif olarak öğrenirim.	
- Sezgilerimle öğrenirim.	
- Mantiğimla öğrenirim.	

7.

- En iyi, gözlem yaparak öğrenirim.	
- En iyi, kişisel ilişkilerden öğrenirim.	
- En iyi, konu ile ilgili kuramlardan öğrenirim.	
- En iyi, deneme ve uygulamalardan öğrenirim.	

8.

- Öğrenirken çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.	
- Öğrenirken fikirler ve kuramlardan yararlanırım.	
- Öğrenirken çalışmaya başlamadan önce acele etmem.	
- Öğrenirken kişisel olarak kendimi işin içinde hissedirim.	

9.

- En iyi, gözlemlerime dayanarak öğrenirim.	
- En iyi, duygularıma dayanarak öğrenirim.	
- En iyi kendi başıma deneyerek öğrenirim.	
- En iyi, kendi fikirlerime dayanarak öğrenirim.	

10.

- Öğrenirken çekingen biriyim.	
- Öğrenirken kabul ediciyim.	
- Öğrenirken sorumlu biriyim.	
- Öğrenirken gerçekçi biriyim.	

11.

- Öğrenirken çalışmaya katılmaktan hoşlanırım.	
- Öğrenirken gözlem yapmaktan hoşlanırım.	
- Öğrenirken değerlendirme yapmaktan hoşlanırım.	
- Öğrenirken aktif olmaktan hoşlanırım.	

12.

- En iyi, fikirleri analiz ederek öğrenirim.	
- En iyi, yeni fikirlere açık olarak öğrenirim.	
- En iyi, dikkatli olduğumda öğrenirim.	
- En iyi, pratik olduğumda öğrenirim.	

EK 3: Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği

ROTTER'İN İÇ-DİŞ KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ

Bu anket, bazı önemli olayların insanları etkileme biçimini bulmayı amaçlamaktadır. Her maddede 'a' ya da 'b' harfleriyle gösterilen iki seçenek bulunmaktadır. Lütfen, her seçenek çiftinde sizin kendi görüşünüze göre gerçeği yansıttığınıza **en çok inandığınız cümleyi (yalnız bir cümleyi) seçiniz ve yanındaki kutunun içini işaretleyiniz.**

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, gerçekten daha doğru olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz. Bu anket kişisel inançlarla ilgilidir; bunun için 'doğru' ya da 'yanlış' cevap diye bir durum söz konusu değildir.

Bazı maddelerde her iki cümleye de inandığınızı ya da hiçbirine inanmadığınızı düşünebilirsiniz. Böyle durumlarda, size en uygun olduğuna inandığınız cümleyi seçiniz(✓ Tik atınız) . Seçim yaparken her bir cümle için bağımsız karar veriniz; önceki tercihlerinizden etkilenmeyiniz.

	a	b
1. a. Ana babaları çok fazla cezalandırdıkları için çocuklar problemlili oluyor. b. Günümüz çocuklarının çoğunun problemi, ana-babaları tarafından aşırı serbest bırakılmalarıdır.		
2. a. İnsanların yaşamındaki mutsuzlukların çoğu, biraz da şanssızlıklarına bağlıdır. b. İnsanların talihsizlikleri kendi hatalarının sonucudur.		
3. a. Savaşların başlıca nedenlerinden biri, halkın siyasetle yeterince ilgilenmemesidir. b. İnsanlar savaşı önlemek için ne kadar çaba harcarsa harcasın, her zaman savaş olacaktır.		
4. a. İnsanlar bu dünyada hak ettikleri saygıyı er geç görürler. b. İnsan ne kadar çabalarsa çabalsın ne yazık ki değeri genellikle anlaşılamaz.		
5. a. Öğretmenlerin öğrencilere haksızlık yaptığı fikri saçmadır. b. Öğrencilerin çoğu, notlarının tesadüfı olaylardan etkilendiğini fark etmez.		
6. a. Koşullar uygun değilse insan başarılı bir lider olamaz. b. Lider olamayan yetenekli insanlar fırsatları değerlendirememiş kişilerdir.		
7. a. Ne kadar uğraşsanız da bazı insanlar sizden hoşlanmazlar. b. Kendilerini başkalarına sevdiremeyen kişiler, başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir.		
8. a. İnsanın kişiliğinin belirlenmesinde en önemli rolü kalıtım oynar. b. İnsanların nasıl biri olacaklarını kendi hayat tecrübelerini belirler.		
9. a. Bir şey olarsa eninde sonunda olduğuna sık sık tanık olmuşumdur. b. Ne yapacağımıza kesin karar vermek kadere güvenmekten daima daha iyidir.		
10.a. İyi hazırlanmış bir öğrenci için, adil olmayan bir sınav hemen söz konusu olamaz. b. Sınav sonuçları derste işlenenle çoğu kez o kadar ilişkisiz oluyor ki, çalışmanın anlamı kalmıyor.		
11.a. Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır. b. İyi bir iş bulmak, temelde doğru zamanda doğru yerde bulunmaya bağlıdır.		
12.a. Hükümetin kararlarında sade vatandaş da etkili olabilir. b. Bu dünya güç sahibi birkaç kişi tarafından yönetilmektedir ve sade vatandaşın bu konuda yapabileceği fazla bir şey yoktur.		
13.a. Yaptığım planları yürütebileceğimden hemen hemen eminimdir. b. Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.		
14.a. Hiç bir yönü iyi olmayan insanlar vardır. b. Herkesin iyi bir tarafı vardır.		
15.a. Benim açımdan istediğimi elde etmenin talihle bir ilgisi yoktur. b. Çoğu durumda, yazı-tura atarak da isabetli kararlar verebiliriz.		
16.a. Kimin patron olacağı, genellikle, doğru yerde ilk önce bulunma şansına kimin sahip olduğuna bağlıdır. b. İnsanlara doğru şeyi yaptırmak bir yetenek işidir; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.		
17.a. Dünya meseleleri söz konusu olduğunda, çoğumuz anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanıyızdır. b. İnsanlar siyasal ve sosyal konularda aktif rol alarak dünya olaylarını kontrol edebilirler.		
18.a. Birçok insan rastlantıların yaşamlarını ne derece etkilediğinin farkında değildir. b. Aslında 'şans' diye bir şey yoktur.		
19.a. İnsan, hatalarını kabul edebilmelidir. b. Genelde en iyisi insanın hatalarını örtbas etmesidir.		
20.a. Bir insanın sizden gerçekten hoşlanıp hoşlanmadığını bilmek zordur. b. Kaç arkadaşınızın olduğu, ne kadar iyi olduğunuza bağlıdır.		
21.a. Uzun vadede, yaşamınızdaki kötü şeyler iyi şeylerle dengelenir. b. Çoğu talihsizlikler yetenek eksikliğinin, ihmalin, tembelliğin ya da her üçünün birden sonucudur.		

22.a. Yeterli çabayla siyasal yolsuzlukları ortadan kaldırabiliriz. b. Siyasetçilerin kapalı kapılar ardında yaptıkları üzerinde halkın fazla bir kontrolü yoktur.		
23.a. Öğretmenlerin verdikleri notları nasıl belirlediklerini bazen anlayamıyorum. b. Aldığım notlarla çalışma derecem arasında doğrudan bir bağlantı vardır.		
24.a. İyi bir lider, ne yapacaklarına halkın bizzat karar vermesini bekler. b. İyi bir lider herkesin görevinin ne olduğunu bizzat belirler.		
25.a. Çoğu kez başıma gelenler üzerinde çok az etkiye sahip olduğumu hissedirim. b. Şans ya da talihin yaşamımda önemli bir rol oynadığına inanmam.		
26.a. İnsanlar arkadaşça olmaya çalışmadıkları için yalnızdırlar. b. İnsanları memnun etmek için çok fazla çabalamanın yararı yoktur, sizden hoşlanırlarsa hoşlansınlar.		
27.a. Liselerde atletizme gereğinden fazla önem veriliyor b. Takım sporları kişiliğin oluşumu için mükemmel bir yoldur.		
28.a. Başıma ne gelmişse, kendi yaptıklarımdandır. b. Yaşamımın alacağı yön üzerinde bazen yeterince kontrolümün olmadığını hissediyorum.		
29.a. Siyasetçilerin neden öyle davrandıklarını çoğu kez anlayamıyorum. b. Yerel ve ulusal düzeydeki kötü idareden uzun vadede halk sorumludur.		

EK 4: Tezin Bana Kazandırdıkları

Yaşamın her aşamasında dolaylı ya da dolaysız araştırma yapmamız gereken anlar oluyor. Onun adına o an denmiyor ama benzemiyor da değil. Google’da yaptığınız bir arama bile araştırma olarak kabul edilebilir. Araştırmadan önce neyi araştırdığının farkında olmazsanız, nereye ulaşmak istediğinizi bilmezseniz hiçbir sonuca ulaşamayacağınızı öğreniyorsunuz.

Teze ilk başladığımda hayatımda bir başlangıç yaparak birçok konuda bilgi sahibi olmazken yavaş yavaş adım adım bilgi sahibi olarak birşeyler öğrenmek mutluluk vericiydi. Tabiki daha bir çok katetmemiz gereken yolumuz ve öğrenmemiz gereken eksikliklerimiz var.

Ama yüksek lisans tezi sayesinde araştırdığımız her konuda alışmışlık ve hatalara karşı birazda olsa göz aşinalığı edinmiş olduk. Tez olsun makale olsun okumaya başladığımızda şu adımda şu olacak bu adımda bu olacak diye kendi kendimizi de test etmiş olup kendi hatalarımızı da görmeye başlıyoruz ve ilerleme kaydediyoruz.

Bu bölüme başlamakla iyi ki doğru bir karar almışım. Bu kararı almam da emeği geçen aileme, bana desteği olan danışmanım Yrd. Doç, Dr. Murat TEZER’e ve jüri üye ve başkanım Yrd. Doç, Dr. Deniz ÖZCAN ve Prof. Dr. Oğuz Serin’e çok teşekkür ederim.

EK 5: Okullardan Alınan İzinler

RK401- 2015 - 0047


YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
(NEAR EAST UNIVERSITY)
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ
ATATÜRK FACULTY OF EDUCATION

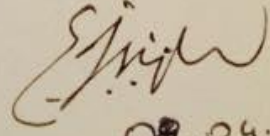
LEFKOŞA - DİKMEN, MERSİN 10 - TURKEY TEL : (90) (392) 223 64 64 FAX : (90) (392) 223 64 61

Ref No: AEF 609 Date: 31/03/2015

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına,

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğrencisi Deniz Sağlam'ın "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri ile Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı master tezinde kullanılmak üzere ekte bulunan anketlerin Fakültenizin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümündeki öğrencilere uygulanması için gerekli kolaylığın sağlanması için gerekenin yapılmasını rica ederim.


Prof. Dr. Hüseyin Uzunbaşlı
Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı

Sn. BÖTE Bölüm Elemanları
Derslerin obektiflerden devam
etmesini sağlamak koşuluyla,
çalışmaların uygulanması uygundur.

09.04.2015



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
(NEAR EAST UNIVERSITY)

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ
ATATÜRK FACULTY OF EDUCATION

LEFKOŞA - DİKMEN, MERSİN 10 - TURKEY TEL : (90) (392) 223 64 64 FAX : (90) (392) 223 64 61

Ref No: AEF 609

Date: 31/03/2015

Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına,

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğrencisi Deniz Sağlam'ın "Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının İç-Dış Denetim Odağı Eğilimleri ile Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı master tezinde kullanılmak üzere ekte bulunan anketlerin Fakültenizin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümündeki öğrencilere uygulanması için gerekli kolaylığın sağlanması için gerekenin yapılmasını rica ederim.

Prof. Dr. Hüseyin Özünboğa
Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı



Uygundur.
Prof. Dr. Özünboğa
Koşakartal

