

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KİŞİLİK, BİLİŞÜSTÜ VE AKADEMİK BAŞARININ
YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ VE
BAŞARIDAKİ ÖĞRENME STİLİ FARKLILIKLARI

Ahmet SAPANCI

EYLÜL 2011

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

KİŞİLİK, BİLİŞÜSTÜ VE AKADEMİK BAŞARININ
YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ VE
BAŞARIDAKİ ÖĞRENME STİLİ FARKLILIKLARI

Doktora Tezi

Hazırlayan
Ahmet SAPANCI

Danışman
Prof. Dr. Ali GÜLER

BOLU-2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Ahmet SAPANCI'ya ait “**Kişilik, Bilişüstü ve Akademik Başarının Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Başarıdaki Öğrenme Stili Farklılıkları**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

26/08/2011

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye : Prof. Dr. Mehmet ARSLAN.....

Üye : Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Etik İkelere Uyulduğuna İlişkin Metin

Doktora tezi olarak sunduğum, **Kişilik, Bilişüstü ve Akademik Başarının Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Başarıda Öğrenme Stili Farklılıkları**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

15.08.2011

Ahmet SAPANCI

ÖZET

KİŞİLİK, BİLİŞÜSTÜ VE AKADEMİK BAŞARININ YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ VE BAŞARIDAKİ ÖĞRENME STİLİ FARKLILIKLARI

Ahmet SAPANCI

Doktora Tezi- Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

Eylül-2011, xv+ 219 s.

Bu araştırmada öğrencilerin kişilik, bilişüstü ve akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesi ve başarıdaki öğrenme stili farklılıkları araştırılmıştır. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için "yapısal eşitlik modellemesi" yöntemi kullanılırken başarıdaki öğrenme stili farklılıklarını test etmek için “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik çalışmalarında, ölçme modelinden kaynaklanabilecek hataların önceden tespit edilerek ayıklanması için iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Birinci aşamada, üst düzey doğrulayıcı faktör analizi ile geçerliliği test edilmiş bir ölçme modeli oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise, ölçme modelinde yer alan "örtük değişkenler" arasındaki yapısal ilişkiler test edilerek bir yapısal model ortaya konmuştur. Araştırmaya 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam etmekte olan 1207 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin bilişüstünü ölçmek için Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan, Bilişötesi Farkındalık Envanteri; öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi; öğrenme stillerini ölçmek için ise David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Kişiliğin duygusal dengesizlik ve yumuşak başlılık boyutlarının bilişüstü ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; deneyime açıklık ve sorumluluk faktörlerinin bilişüstü ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; dışadönüklüğün ise bilişüstü ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur.

Bilişüstü ile akademik başarı arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin bilişüstü düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmakta, bilişüstü düzeyi azaldıkça akademik başarıları da düşmektedir.

Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeline göre, kişiliğin dışadönüklük dışındaki faktörleri, öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyini etkilemekte, bilişüstü ise akademik başarıyı etkilemektedir. Kişilik ile akademik başarı arasındaki ilişki bilişüstü aracılığı ile kurulmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarılarının farklılaştığı, bu farkın ise ayrıştıran öğrenme stilinin başarı ortalamasının değiştiren öğrenme stilinden daha büyük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, Bilişüstü, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı

ABSTRACT
**A STRUCTURAL EQUATION MODELING OF PERSONALITY,
METACOGNITION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AND DIFFERENCES
OF LEARNING STYLES FOR ACHIEVEMENT**

Ahmet SAPANCI

Doctorate Thesis- Department of Curriculum and Instruction

September–2011, xv + 219 pages

In this study, a structural equation modeling of students' personality, metacognition and academic achievement was made and the differences of learning styles for achievement were investigated. While 'structural equation modeling' was used to determine the correlations between personality, metacognition and academic achievement, one-way-ANOVA was used to test the differences of learning styles for achievement. For the pre-detection and elimination of errors resulting from the means of assessment, two-stage approach, which is frequently suggested in the relevant literature for structural equation studies. In the first stage, an assessment model, whose validity was tested by higher order confirmatory factor analysis was formed. In the second stage, a structural model was established by testing the structural correlations between the 'latent variables' included in the model for assessment. 1207 students studying in Abant İzzet Baysal University Faculty of Education in academic year 2008- 2009 participated in the study.

To assess the metacognition of the students, the Metacognitive Awareness Inventory, developed by Schraw and Dennison (1994) and adapted by Akın, Abacı and Çetin (2007); to assess the personality factors of the students, Adjective- Based Personality Test, developed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2007) based on the Big Five Personality Dimensions; and as a means to collect data, the Kolb Learning Style Inventory, developed by David A. Kolb (1985) and adapted to Turkish by Akkoyunlu and Aşkar (1993) were used.

The findings of the study showed the following:

For the investigation of the relations between the personality and metacognitive variables and academic achievement, the relations between each of the five factors constituent of the personality and metacognition were analyzed. In this context, a significant negative correlation between neuroticism and metacognition was found. It was also found that there is a significant positive correlation between openness to experience and metacognition; a significant negative correlation between agreeableness and metacognition; and a significant positive correlation between conscientiousness and metacognition. A non-significant negative correlation was found between extroversion, the fifth factor of personality, and metacognition but the t-score for this correlation was found to be non-significant. Accordingly, out of the big five traits of personality, openness to experience and conscientiousness were found to be positively related to students' levels of metacognition. Neuroticism and agreeableness factors of personality are negatively related to metacognition. However, there is no significant correlation between extroversion and metacognition.

A significant positive correlation between metacognition and academic achievement was found. Therefore, it can be said that when the metacognition levels of students are high, academic achievement is accordingly high and when the metacognition levels of students are low, academic achievement is accordingly low.

According to the structural equation model used in the study, personality traits except for extroversion affect the metacognitive levels of students and metacognition affects academic achievement. The relation between personality and academic achievement is established through the mediation of metacognition.

The results of the present study indicate significant differences between learning styles and levels of achievement and this difference is due to the fact that the average for achievement of the converger learning style is larger than that of the diverger learning style.

Keywords: Personality, Metacognition, Learning Styles, Academic Achievement

TEŞEKKÜR

Uzun bir süreçten sonra biten bu çalışmamda her adımda karşılaştığım zorluklarda pek çok kişinin destek ve dostluğunu görmüş bulunmaktayım. Bu nedenle, öncelikle çalışmamın tüm evrelerinde yardımlarını esirgemeyen, huzurlu bir çalışma ortamı yaratarak bilimsel çalışmalar için altyapıyı oluşturan değerli hocam Prof. Dr. Ali GÜLER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yapısal Eşitlik Modellemesini öğrenmeye yardımcı olan, saygıdeğer bilim insanı Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK'e, yapıcı görüşlerini, eleştirilerini eksik etmeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. İhsan BOZANOĞLU'na, Doç. Dr. Zeki ARSAL'a, Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora ders döneminden itibaren çok değerli arkadaşlığını hiç esirgemeyen, Aslıhan KUYUMCU'ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Çalışmamın başlangıcından son anına kadar desteğini ve yardımını hep yanımda hissettiğim eşim Münire SAPANCI'ya minnettarım.

Tüm yaşamım boyunca olduğu gibi, bu araştırmam boyunca da beni fedakarlıkla destekleyen sevgili aileme sonsuz teşekkürler ederim.

Ahmet SAPANCI

Bolu-2011

Canım anneme...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	ivi
TEŞEKKÜR	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Amacı.....	2
1.3. Çalışmanın Önemi	3
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Alt Problemler.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar.....	5
 BÖLÜM II	 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Bilişüstü	7
2.1.1. Bilişüstünün kavramsallaştırılması	7
2.1.2. Bilişüstünün temel yapıları	9
2.1.3. Bilişüstü modelleri	14
2.1.4. Bilişüstünün geliştirilmesi	25
2.1.5. Bilişüstünü geliştirmek için stratejiler	31
2.2. Kişilik38	
2.2.1. Kişilik nedir?.....	38

2.2.2. Kişilik kuramları	45
2.3. Öğrenme Stilleri.....	89
2.3.1. Stil kavramı.....	89
2.3.2. Öğrenme stili kavramı	90
2.3.3. Öğrenme stili modelleri	92
2.4. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	110
2.5. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	119

BÖLÜM III..... 128

3. YÖNTEM	128
3.1. Araştırmanın Modeli.....	128
3.2. Evren ve Örneklem	129
3.3.1. Bilişötesi farkındalık envanteri.....	131
3.3.2. Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT)	134
3.3.3. Kolb öğrenme stilleri envanteri	138
3.3.4. Akademik başarı ortalaması.....	139
3.3.5. Kişisel bilgi formu	139
3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	139
3.5. Araştırmada Kullanılan Modellerin Uyum İyiliklerini Değerlendirme İndeksleri ve Ölçütleri	141

BÖLÜM IV 144

4. BULGULAR VE YORUM	144
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizleri	145
4.1.1.Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	145
4.1.2. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	151
4.2. Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları.....	156
4.2.1.Ölçme modelinin sonuçları	160
4.2.2.Yapısal modelin oluşturulması ve test edilmesi	165
4.2.3. Yapısal Modele İlişkin Bulgular.....	171
4.2.3.1. Kişilik faktörleri ile bilişüstü arasındaki yapısal eşitlikler	172
4.2.3.2. Bilişüstü ile akademik başarı arasındaki yapısal eşitlikler	172

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	173
4.3.1. Kişiliği oluşturan beş temel faktör ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?	176
4.3.1.1.Kişiliğin duygusal dengesizlik faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?	176
4.3.1.2.Kişiliğin deneyime açıklık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?..	179
4.3.1.3.Kişiliğin yumuşak başlılık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır? ..	180
4.3.1.4. Kişiliğin sorumluluk faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?	181
4.3.1.5.Kişiliğin dışadönüklük faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?	183
4.3.2. Bilişüstü ile akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?	184
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	185
BÖLÜM V	189
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	189
5.1. Sonuçlar	189
5.2.Öneriler	190
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	190
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	191
KAYNAKÇA.....	192
EKLER	211
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	211
EK 2:Bilişötesi Farkındalık Envanteri	212
EK 3: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi	214
EK 4: Kolb Öğrenme Stili Envanteri	216

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1. Strateji değerlendirme matrisi	27
Tablo 2-2. Düzenleyici kontrol listesi	29
Tablo 2-3. Eysenck'in kişilik tipleri	78
Tablo 2-4. Gregorc modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına örnekler	101
Tablo 2-5. Kolb öğrenme stili modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri	108
Tablo 3-1. Örneklemin analizi	130
Tablo 3-2. BFE faktörler arası korelasyon katsayıları	133
Tablo 3-3. Sıfatlara dayalı kişilik testinin yapı matrisi	135
Tablo 3-4. SDTK ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler	136
Tablo 3-5. SDKT ve 5FKE boyutlarının interkorelasyon katsayıları	136
Tablo 3-6. SDKT'in madde-toplam korelasyonları, iç tutarlık katsayıları ve test tekrarı korelasyon katsayıları	137
Tablo 3-7. Öğrenme biçimlerinden elde edilen puanların güvenirlik katsayıları	138
Tablo 4-1. Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	148
Tablo 4-2. Bilişötesi farkındalık envanterini oluşturan alt faktörlerde açıklanan varyans değerleri	150
Tablo 4-3. Bilişötesi farkındalık envanteri ölçme modelinin uyum değerleri	151
Tablo 4-4. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları	155
Tablo 4-5. Sıfatlara dayalı kişilik testi'nin uyum iyiliği değerleri	156
Tablo 4-6. Gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerleri	158
Tablo 4-7. Gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler	160
Tablo 4-8. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin açıklanan varyans değerleri	162
Tablo 4-9. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin <i>t</i> değerleri	164
Tablo 4-10. Ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri	165
Tablo 4-11 Yapısal modelin uyum iyiliği değerleri	170
Tablo 4-12. Kişilik faktörleri ile bilişüstü arasındaki yapısal eşitlikler	172
Tablo 4-13. Bilişüstü ile akademik başarı arasındaki yapısal eşitlik	173
Tablo 4-14. Öğrenme stillerine göre akademik başarıdaki farklılaşma	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1. Bilişüstünün temel yapısı	9
Şekil 2-2. Flavell'in bilişüstü modeli.....	15
Şekil 2-3. Brown'un bilişüstü modeli	19
Şekil 2-4. Tobias ve Everson'un hiyerarşik modeli	21
Şekil 2-5. Schraw'n bilişüstü modeli.....	23
Şekil 2-6. Paris'in bilişüstü modeli.....	23
Şekil 2-7. Yaşantısal öğrenme modeli'ne göre “öğrenme çemberi”	102
Şekil 3-1. Araştırma kullanılan yapısal eşitlik modellemesinin kavramsal gösterimi..	128
Şekil 4-1. Araştırmada test edilmek üzere oluşturulan kavramsal model.....	144
Şekil 4-2. Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yol şeması	146
Şekil 4-3. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yol şeması.....	154
Şekil 4-4. Ölçme modeline ilişkin standardize yol katsayılarının yol şeması	161
Şekil 4-5. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin t değerleri şeması	163
Şekil 4-6. Yapısal modelin standardize yol katsayılarının şeması.....	166
Şekil 4-7. Yapısal modele ilişkin t değerleri şeması.....	167
Şekil 4-8. Dışadönüklüğün çıkarılması sonucu oluşan yapısal modelin standardize yol katsayılarının şeması.....	168
Şekil 4-9. Dışadönüklüğün çıkarılması sonucu oluşan yapısal modelin t değerleri şeması.....	169
Şekil 4-10. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesinin yol şeması	174
Şekil 4-11. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesine ilişkin t değerleri şeması	175

KISALTMALAR

BFE : Bilişötesi Farkındalık Envanteri

DFA : Doğrulayıcı faktör analizi

ÖSE : Öğrenme Stilleri Envanteri

SDKT : Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

SDM : Strateji Değerlendirme Matrisi

YEM : Yapısal eşitlik modellemesi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl insanlık tarihinde en büyük değişim ve dönüşümlerin yaşandığı zaman dilimlerinden biri olarak görülebilir. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler, bu değişim ve dönüşümün temeli olarak kabul edilebilir. Bilgi çağı olarak adlandırılan, içinde yaşanılan bu dönemde, bilginin üretimi, dağıtımı, kullanımı ve yönlendirilmesi, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel etkinlikler için oldukça önemli bir hale gelmiştir. Her alanda temel girdi haline gelen bilginin üretimi, dağıtımı ve kullanılması yaşamsal bir konu olmuştur. Sürekli değişen ve oldukça geniş kapsamlı üretilen bilgi, okullarında da işlevinin değişmesine neden olmuştur. Okullar sabit bir içeriğin öğrencilere aktarıldığı yerler olmaktan ziyade, öğrencilere bilgiye ulaşma, kullanma ve yönlendirme becerilerinin kazandırıldığı kurumlar olmak durumunda kalmıştır.

Bilgi üretimi ve kullanımının yaşamsal öneme sahip olması, bu özellikleri taşıyan insan kaynaklarının yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bunun sonucu olarak, ekonomik ve sosyal yaşamdaki bu değişiklikler karşısında yaşamlarını sürdürebilmek için insanlar eğitime önemli miktarlarda yatırım yapmaya başlamıştır. Hatta bazı durumlarda yaşamsal gereksinimlerden kesilen paralar eğitime aktarılmıştır. Toplumlar tarafından eğitim kurumlarına aktarılan bu kaynaklara karşı, doğal olarak, bu kurumlardan yüksek başarı beklentisi oluşmaktadır. Üzerlerinde geniş bir kesim tarafından öğrencilerini daha başarılı bireyler haline getirmeleri yönünde yoğun bir baskı oluşan eğitimciler için bireylerin nasıl öğrendiği konusu yaşamsal bir önem

kazanmaktadır. Bunun yanında bilgi yapısının sürekli güncellenmesi ve bireylerin bu yeni durumlara uyum sağlamaları gerekliliği, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Eğitim alanında yaşanan bu paradigma değişimi, öğretme kavramından çok öğrenme üzerinde odaklanmayı gerektirmektedir. Alvin Toffler'in "2000 yılının cahilleri okuma yazma bilmeyenler değil; nasıl öğreneceğini, nasıl öğrenilmeyeceğini ve nasıl yeniden öğreneceğini bilmeyenler olacak" (aktaran: Refik, 2001: 174) şeklinde belirttiği bu yeni durumda, öğrenmeyi etkileyen faktörlerin ortaya konması, öğrencilerin ve eğitimcilerin öğrenme öğretme sürecinde harcadıkları zaman, emek ve paradan en üst düzeyde verim elde etmelerini sağlayabilir. Böylelikle de eğitimden beklenen bireysel ve toplumsal yararları ulaştırmak söz konusu olabilir.

Değişen koşullar, öğrencilerin, bağımsız, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen ve öğrenmelerini düzenleyebilen kişiler olmalarını gerektirmektedir. Öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenebilmesi, bilişsel süreçlerini kontrol edebilmesi için kendi kişiliğini tanıması gerekmektedir. Bireysel özelliklerini tanıyan, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan öğrencilerin, başarılarının daha yüksek olması beklenmektedir. Aynı şekilde, öğretimin bireyselleştirilmesi sürecinde önemli bir değişken olarak kabul edilen öğrenme stillerinin belirlenmesi, bunlara uygun öğrenme ortamları oluşturulması, çağdaş eğitim açısından bir gerekliliktir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Akademik başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili literatürde, akademik başarıdaki varyansın açıklanmasında etki sahibi olan kişilik, bilişüstü, öğrenme stilleri, motivasyon, özyeterlik, ilgi, tutum, akademik benlik kavramı gibi, pek çok değişkenden söz edilmektedir. Bu çalışmada, akademik başarının önemli bir bölümünü açıklama gücüne sahip olduğu düşünülen kişilik, bilişüstü, öğrenme stilleri üzerinde durulacaktır. İncelemek amacıyla bu değişkenlerin seçilmesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle, bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yurtdışında

yapıldığı, genellikle, bir değişkenin başarıyla doğrudan ilişkisi üzerinde değil, aracı değişkenler (mediators) yardımıyla yapısal eşitlik modelleri kurularak, değişkenler arası ilişki ve etkileşimlerin açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, yurtdışı literatürdeki araştırma bulgularının, ülkemizde de geçerli olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, belirtilen değişkenlerin seçilmesinin bir diğer gerekçesi ise, yurtiçinde yapılan araştırmalarda bilişüstü ile başarı, güdülenme, öğrenme stilleri gibi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ancak bu değişkenlerin birlikte ele alındığı ve başarıyı yordama güçlerinin kapsamlı şekilde araştırıldığı çalışmaların oldukça az olmasıdır. Özellikle yurtdışı literatürde başarının önemli bir yordayıcısı olarak kişilik ön plana çıkarken, Türkiye’de kişilikle ilgili yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının, akademik başarı üzerinde değil, personel seçiminde kişiliğin yordayıcı etkisi, iş başarısı üzerinde yoğunlaştığı, çeşitli mesleklerdeki bireylerin kişilik özelliklerinin betimlendiği çalışmalara ağırlık verildiği görülmüştür. Çalışmaya konu edilen üçüncü değişken olan öğrenme stilleri ile ilgili araştırma bulgularının ise oldukça farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu kapsamda, eğitim sisteminin en önemli çıktılarından biri olan, akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı olarak etkileme gücüne sahip kişilik ve bilişüstünün akademik başarıyla olan yapısal eşitliklerini ortaya koymak, öğrencilerin başarılarında öğrenme stillerinden kaynaklanan bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilecek bulguların program geliştirmenin hem kuramsal ve uygulama boyutlarına hem de öğretmenlere ve eğitimin tüm paydaşlarına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.3. Çalışmanın Önemi

Öğrencilerin okulda başarılı olmaları, yaşamlarını pek çok açıdan etkilemektedir. Okula başladıktan sonra başarıları, çaba harcamaları gereken çeşitli görevlerle karşı karşıya gelen öğrencilere amaçladıkları başarıyı nasıl elde edeceklerini göstermek oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim sisteminin en önemli çıktılarından biri olan akademik başarıyı etkileme gücüne sahip değişkenlerin belirlenmesi, hangi

değişkenin başarıyı ne miktarda açıkladığının ortaya konulması hem kuramcılar, uygulamacılar hem de öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada ele alınan bilişüstü, kişilik ve öğrenme stili değişkenlerinin hepsi de üniversite öğrencilerinin akademik yaşantıları için son derece önemli kavramlardır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişki ve etkileşimlerin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme ve akademik başarı düzeylerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Yurtdışında konuyla ilgili çalışmaların yoğun olarak yapılmasına rağmen, ülkemizde bu konudaki çalışmaların son derece az ve genellikle tek değişkenle sınırlı olduğu yukarıda da belirtilmiştir. Bu çalışmanın akademik başarıyı etkileme gücüne sahip üç temel değişkeni içermesi ve nispeten geniş bir örneklemle (N=1027) yapılması araştırmanın önemini artıran bir diğer unsurdur.

1.4. Problem Cümlesi

Kişilik ve bilişüstü ile akademik başarı arasındaki ilişkiler ve başarıda öğrenme stilinden kaynaklanan farklılıklar nedir?

1.5. Alt Problemler

1. Kişilik ve bilişüstü değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkisi var mıdır?
 - 1.1. Kişiliği oluşturan beş temel faktör ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.1.1. Kişiliğin duygusal dengesizlik faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.1.2. Kişiliğin deneyime açıklık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.1.3. Kişiliğin yumuşak başlılık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.1.4. Kişiliğin sorumluluk faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.5. Kişiliğin dışadönüklük faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Bilişüstü ile akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğrenme stillerine göre akademik başarı farklılaşmakta mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bilişüstü: Bir kişinin kendi zihinsel durumu, yeterlikleri ve bilişsel süreçleri ile ilgili sahip olduğu bilgidir (Schneider, Borkowski, Kurtz ve Kerwin, 1986:315).

Öğrenme stili: Bireylerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıkları, öğrenme çevreleri ile nasıl etkileşimde bulundukları ve öğrenme çevrelerine nasıl tepkide bulunduklarının nispeten kararlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir bütünüdür (Keefe, 1979; aktaran: Villaverde, Godoy ve Amandi, 2006:198).

Kişilik: Bu çalışmada kullanılan kişilik kavramı, Costa ve McCrae (1992) tarafından tanımlanan Beş Büyük Faktör Modeli'ne göre ele alınmıştır. Bu beş büyük faktör şu kişilik özelliklerini kapsamaktadır (Piedmont, 1998):

Duygusal kararlılık: Bireylerin psikolojik sıkıntılarla baş etme yolları ile ilgilidir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar kişinin, rahat, yumuşak, kendine güvenli ve kolay rahatsız olmayan biri olduğunu göstermektedir.

Dışadönüklük: Diğer insanlarla kurulan sosyal ilişkilerle ilgilidir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar kişinin, sosyal, girişken ve diğer insanlarla çalışmaktan hoşlanan biri olduğunu göstermektedir.

Yumuşak başlılık: Kişinin diğer insanlara yönelik tutumu ile ilgilidir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar kişinin, bağışlayıcı, yardıma hazır ve barışsever olduğunu gösterir.

Sorumluluk: Kişinin organizasyon düzeyi, istikrarlı ve hedefe yönelik davranışları ile ilgilidir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar kişinin, kararlı, sorumlu, düzenli ve iyi organize olmuş olduğunu gösterir.

Deneyime açıklık: Kişinin proaktif ve bilinmeyeni aramaya karşı hoşgörülü olması ile ilgilidir. Bu boyuttan alınan yüksek puanlar kişinin, açık görüşlü, ingelem gücü yüksek ve başkalarından bağımsız yargılama yapabilen biri olduğunu gösterir.

Akademik başarı: Bu çalışmada akademik başarı, öğretmen adaylarının dönem sonu not çizelgelerinde (transkript) yer alan genel ortalamadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bilişüstü

“... eğer birisi bir şeyi biliyorsa o halde onu bildiğini biliyordur ve aynı zamanda onu bildiğini bildiğini de biliyordur” (Spinoza 1632–1677; Georgiades, 2004).

2.1.1. Bilişüstünün kavramsallaştırılması

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu dönemde, bireylerin hızla üretilen ve yayılan bilgileri etkili şekilde kullanabilmeleri, bilgiyi yönetebilmeleri, manipüle olmamaları için bağımsız düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bağımsız düşünme becerisine sahip olmaları için kendi düşünme süreçlerini yönlendirebilmeleri ve bu süreçler üzerinde kontrol sahibi olmaları gerekmektedir. Birey düşünme esnasında nasıl düşündüğünü de düşünmeli, sorun çözme aşamasında tüm olasılıkları göz önünde bulundurup bulundurmadığını kontrol edebilmelidir. Düşünme ve öğrenme sürecinde bireyin güçlü ve güçsüz olduğu yanlarının farkında olması, kendini izlemesi, özdeğerlendirme yapması gerekmektedir. Bu özelliklerle ilgilenen bireylerin bilişüstü alanıyla ilgilendikleri söylenebilir. Öğrencilerin düşünme süreçlerini ve dolayısıyla başarılarını önemli derecede etkilediği düşünülen bilişüstü kavramı özellikle son 30 yılda yoğun şekilde araştırmalara konu olmuştur. İlgili literatürde bilişüstü (metacognition) terimi yerine metabiliş, yürütücü biliş, bilişötesi, üstbiliş gibi pek çok farklı terimin de kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada metacognition terimini en iyi karşıladığı düşünülen bilişüstü terimi tercih edilmiştir.

Bilişüstü (metacognition), bireyin kendi bilişleri, bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi ile ilgili bir kavramdır. Literatürde kavramı ilk kez kullanan kişinin 1970’li yılların başında, John Flavell olduğu görülmektedir. Flavell, bilişüstünü, daha önceden kullandığı belleküstü (metamemory) teriminin yerine “bilişsel fenomen hakkında bilgi ve biliş” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979: 906). Flavell, bilişüstü düşünme süreci ile ilgili aşağıdaki örneği vermiştir:

“Bilişüstü bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Örneğin bilgi veya verilerin öğrenmeyle ilgili özellikleri gibi. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C’nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (...) Eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D’ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E’nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişüstüyle meşgul oluyorum demektir. Bilişüstü aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder” (Flavell, 1976: 232).

Flavell (1976, 1979)’in bu konuda çığır açan çalışmaları, öğretmenlerin, öğrencilerin bilişüstünün geliştirilmesi, artırılması ve ölçülmesine olan ilgisini artırmış, pek çok araştırmacı tarafından konu araştırılmıştır. Önemi konusunda genel olarak bir uzlaşma olmasına rağmen, araştırmacıların farklı açılardan yaklaşması nedeniyle, bilişüstünün ortak bir tanımı yapılamamaktadır. Bilişüstü ile ilgili yapılan çeşitli tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

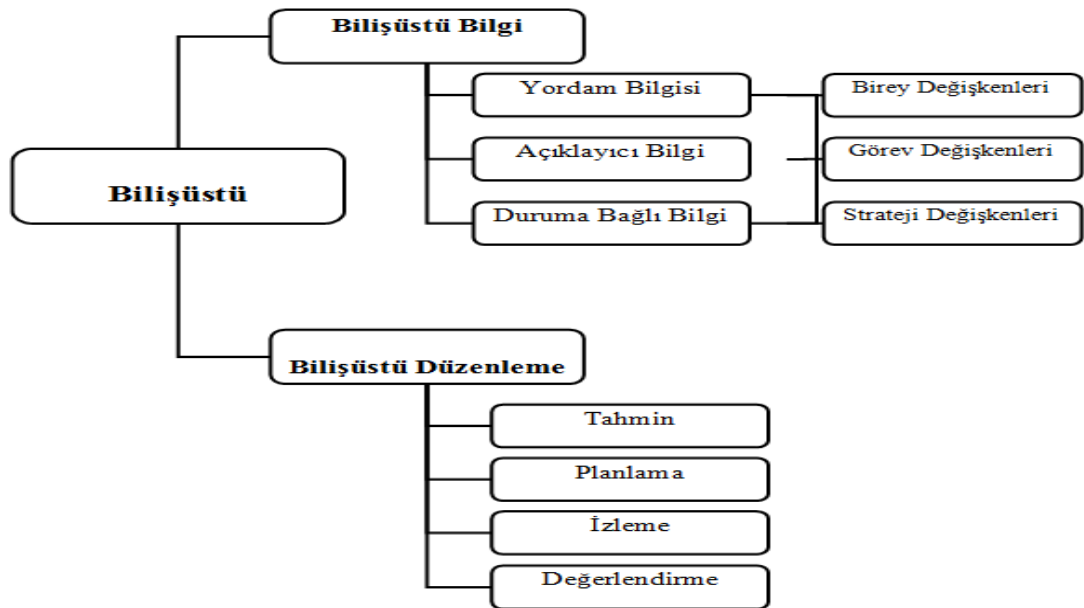
Dunslosky ve Thiede (1998)’a göre bilişüstü, öğrenme planları oluşturma, problem çözme için uygun beceri ve stratejileri kullanma, performansı tahmin etme ve öğrenme miktarını ayarlama gibi, öğrenme ile ilgili üst düzey bilişsel süreçleri ifade eden bir kavramdır. Bilişüstünü problem çözme sürecine bağlı olarak tanımlayan Schoenfeld’a (1985) göre, bilişüstü, bireyin bilgisini değerlendirme, eylem planını hazırlama, strateji seçimi, izleme ve değerlendirme sürecidir. Paris ve Winograd (1990)’a göre, bilişüstü kavramının iki temel özelliği vardır. Bunlar, bilişin

“özdeğerlendirmesi” ve “özyönetimi”dir. Bilişin özdeğerlendirmesi, öğrenenin öğrenme süreci boyunca kendi anlaması, yetenekleri ve duyuşsal durumu ile ilgili yargılarını kapsamaktadır. Bilişin özyönetimi ise, bilişüstünün uygulama yönüyle yani, problem çözme sürecine yardım eden zihinsel süreçler ile ilgilidir (Paris ve Winograd 1990: 8).

Öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izleme ve düzenlemeyi içeren bilişüstü kavramı, bireyin bilgisini doğru kullanıp daha etkili bir performans göstermesini sağlar. Bu çerçevede biliş; algılamayı, anlamayı, hatırlamayı ve buna benzer zihinsel süreçleri içerirken; bilişüstü, insanın kendi algılaması, anlaması, hatırlaması ve benzer zihinsel süreçleri hakkında düşünmesini içeren bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Garner, Alexander, 1989).

2.1.2. Bilişüstünün temel yapıları

Bilişüstünün hangi unsurlardan oluştuğu ile ilgili olarak görüş ayrılıkları olsa da genel olarak kabul edilen görüş bilişüstünün iki temel boyuttan oluştuğu şeklindedir (Flavell, 1979; Brown, 1987; Paris ve Winograd, 1990; Schraw, 1998). Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak ifade edilen bu iki temel boyut Şekil 2-1’de gösterilmiştir.



Şekil 2-1. Bilişüstünün temel yapısı (Flavell, 1979; Brown, 1987; Paris ve Winograd, 1990; Schraw, 1998).

Bilişüstü bilgi bireylerin kendi bilişleri ile ilgili sahip oldukları bilgileri kapsarken, bilişüstü düzenleme ise, bireyin öğrenme veya düşünmesini kontrol etmesine yardımcı olan ve karşılıklı olarak ilişkide bulunan bir dizi bilişüstü etkinliği içermektedir. Bilişüstünün iki temel yapı şeklinde temsil edilmesi, bilişüstü kavramının kuramsal ve uygulama yönünü göstermektedir. Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi birbiri ile ilişkili yapılardır.

Bilişüstü bilgi

Bilişüstünün birinci ögesi olan bilişüstü bilgi, bilişsel işlemlerin ve ürünlerin bilgisi ve daha derin anlaşılması olarak tanımlanır (Flavell, 1976). Örneğin matematikte, öğrenciler çok basamaklı bölme işlemlerini yaptıklarında kontrol etmeleri gerektiğini bilebilirler, fakat tek basamaklı toplama işlemlerinde kontrol etme gereği duymazlar. Yani bilişüstü bilgi, bilişsel girişimlerin sonucunu etkilemesi açısından hangi faktörlerin veya değişkenlerin hangi yolla harekete geçtiği ve etkileştiği yönündeki bilgidir (Flavell, 1999).

Bilişüstü bilgi, bilişin bilgisidir ve bireylerin kendi bilişleri ile ilgili olarak sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeyini anlatmak için kullanılmaktadır. Bilişüstü bilginin kullanılması bireyin düşünme ve performansını kolaylaştırmaktadır. Flavell (1979) bilişüstü bilgiyi yordam bilgisi, açıklayıcı bilgi ve duruma bağlı bilgi olmak üzere üçe ayırmıştır.

Yordam bilgisi (procedural knowledge)

Bir şeylerin “nasıl”ını bilmeyi, yapmayı, stratejileri seçip kullanma hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. Yani bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Yüksek derecede yordam bilgisine sahip olan bireyler, görevleri artık otomatik biçimde yapmaya başlarlar, problem çözme sürecinde farklı yolları etkili şekilde kullanmayı öğrenirler. İki bilenmeyenli bir denklemin nasıl çözüleceğini bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Ancak örnekte de görüldüğü gibi, yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını

bilmeyi ifade etmektedir.

Açıklayıcı bilgi (declarative knowledge)

Açıklayıcı bilişüstü bilgi, bireyin kendi bilişsel amaçlarına, yeteneklerine, yeterlik inançlarına ilişkin kişisel bilgileridir. Bireyin bir işi ya da görevi kendisinin başarpı başaramayacağına yönelik düşünceleridir. Kendisine verilen bir görevi yapıp yapamayacağı, bir projeyi yürütüp yürütemeyeceği gibi kendisinin o alandaki yeterliklerine ilişkin sahip olduğu inançlarla ilgili bir kavramdır.

Duruma bağlı bilgi (conditional knowledge)

Bireyin sahip olduğu, yordam bilgisini ve açıklayıcı bilgiyi ne zaman, hangi durumda, nasıl kullanacağını bilmesi ile ilgilidir. Bir stratejinin hangi şartlarda, niçin daha başarılı olduğunu bilmek durumsal bilgidir. Karşılaştığı bir durumda hangi bilginin daha yararlı olacağını bilmek, kısacası hangi durumda ne yapacağını bilmek durumsal bilişüstü bilgidir.

Durumsal bilgi bilişüstünün özellikle önemli bir unsurudur, çünkü öğrencilerin sınırlı bilişsel kaynakları etkili olarak seçebilmelerine, stratejileri daha etkili biçimde kullanabilmelerine ve öğrenme görevinin durumsal gereksinimlerine göre değişiklikler yapmalarına imkan sağlar (Kyllonen ve Woltz, 1989). Açıklayıcı bilgi ve yordam bilgisinin, amaçlı ve uygun biçimde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyen durumsal bilgidir (Kuhn, 1996; aktaran: Thomas ve McRobbie, 2001). Bilişüstü bilgi üç bölüme ayrılabilmesine rağmen, bu kategoriler arasında etkileşim olması gereklidir. Öğrencilerin bilişüstü yeteneklerini artırabilmeleri için bilişüstü bilginin üç türüne yönelik farkındalık geliştirmeleri önemlidir (Akın, 2006). Bilişüstü bilgiyi üç temel yapıya ayıran Flavell (1979), bilişüstü bilgiyi etkileyen üç değişken olduğunu belirtmiştir. Bunlar: birey, görev ve strateji değişkenleridir (Flavell, 1979: 907).

Birey değişkenleri (person variables)

Birey kategorisi, kişinin kendisi ve diğer insanların bilgi işlemcisi olarak doğasına yönelik her türlü inancını kapsar. Bir adım daha ileri giden Flavell, bu kategoriye de kendi içinde üç kategoriye daha ayırmıştır: Birey içi (intraindividual), bireyler arası (interindividual) ve bilişsel genellemeler (universals of cognition).

Birey içi, kategorisinde, kişilerin kendileri ile ilgili sahip oldukları bilgi yer alır. Örneğin pek çok şeyin okuyarak değil de dinleyerek daha iyi anlaşıldığına yönelik bilgi birey içi bilgidir. Bu bilgi, kişinin kendisiyle ilgili farkındalık düzeyini göstermektedir. Bireylerarası bilgi ise, kişinin başkalarının becerileri hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade etmektedir. Arkadaş grubundaki bir kişinin diğer diğerlerine göre sosyal olarak daha hassas olduğuna yönelik inanç bu değişkene örnek olarak verilebilir. Bilişsel genellemeler ise, bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgidir. İnsanlarda anlama, öğrenmenin dikkat etme, hatırlama, iletişim kurma, problem çözme gibi farklı tür ve derecelerde olduğunu bilmek bu değişkene örnek olarak verilebilir (Flavell, 1979: 907).

Görev değişkenleri (task variables)

Bilişsel girişim esnasında kullanılabilecek bilgi ilgili bir kategoridir. Bireyin, yapması gereken bir görev ile ilgili olarak bu işin zorluğu ya da gerektirdikleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bu durumda bireyin her farklı görevin farklı bilişsel işlemler gerektirdiğini bilmesi gerekmektedir.

Strateji değişkenleri (strategy variables)

Hangi tip bilişsel girişimde hangi stratejilerin daha etkili şekilde amaca ulaştıracağına yönelik bilgidir. Bireyin hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağını bilmesidir.

Bilişüstü düzenleme

Bilişüstü düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak çeşitli etkinlikleri bilmeleri ve kontrol etmeleri ile ilgilidir. Bilişi düzenleme ve kontrol öğrencilerin bilgiyi esnek ve duruma uygun şekilde kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır.

Araştırmalar bilişüstü düzenlemenin, kaynakları özenle kullanma, mevcut stratejileri daha iyi uygulama ve problemlerin daha iyi farkına varma gibi birçok yolla performansı artırdığı varsayımını desteklemiştir (Schraw, 1998). Birçok araştırma düzenleyici beceriler ve bu becerilerin nasıl kullanılacağına sınıf öğretiminin bir parçası olarak ele alınması durumunda öğrenmede önemli ilerlemelerin kaydedildiğini ortaya koymuştur (Cross ve Paris, 1988; aktaran: Schraw, 1998).

Literatürde çok sayıda düzenleyici beceri tanımlanmasına rağmen genel olarak dört temel beceri sayılabilir. Bunlar tahmin (prediction), planlama (planning), izleme (monitoring) ve değerlendirme (evaluation)dir.

Birey yeni bir problemle karşılaştığında, bilişüstü stratejiler, sorunun çözümünde önemli rol oynamaktadır. Birey, bu stratejiler yardımıyla başarılı olup olamayacağını değerlendirmekte, görevi hangi adımlarla tamamlayacağına karar vererek işlemlerinin nasıl ilerlediğine dikkat etmekte ve o sırada edindiği kazanımları sonraki problemre aktarmaktadır (Gourgey, 1998).

Bilişüstü düzenleme becerilerinden birisi olan tahmin, öğrenciyi öğrenme sürecinin hedefleri, sürecin ne kadar zaman alacağı ve sonuçları hakkında düşünmeye yönlendirir. Ayrıca öğrenciler karşılaştıkları durumun zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlerine bağlı olarak beklentilerini düzenleyebilirler. Tahmin etme becerisi, öğrencilerin karşılaştıkları görevlerin ya da durumların zorluklarını önceden görebilmelerini sağlarken aynı zamanda görevin zor ya da kolay olmasına göre, o görev üzerinde çalışma biçimlerini de hızlı veya yavaş şeklinde ayarlama imkanı da sağlamaktadır (Desoete ve Roeyers, 2002).

Bilişüstü düzenleme sürecindeki ikinci faktör olan planlama ise, uygun stratejilerin seçimini ve etkili performans için kaynakların nasıl kullanılacağı ile ilgilidir. Bilişsel bir göreve başlamadan önce planlama yapmak süreçte önemli derecede zaman ve emek tasarrufu sağlayacaktır.

Bilişin düzenlenmesi kapsamında ele alınabilecek diğer bir unsur izlemedir. İzleme, bireyin bir görevi yerine getirirken, o görevi uygulamaya ilişkin farkındalığını ifade etmektedir. Yani bireyin performansını analiz etmesini, gelecek performans hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını ifade eder (Schraw ve Moshman, 1995). İzleme becerisi öğrenme sürecinde stratejilerin seçimine ve başarılı biçimde değişimlerine rehberlik ettiği için verimli öğrenmenin temel unsuru olarak tanımlanmıştır (Akın, 2006).

Bilişüstünün düzenleme boyutundaki son unsur olan değerlendirme ise, bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesi ve belirli ölçütlere dayanan amaçları temel alarak gelişimine, performansına ve kazandığı bilgilerin niteliğine yönelik yargıda bulunması sürecidir. Kendisine öz değerlendirme becerisi öğretilen öğrenciler öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri ve düzenlemeleri için gerekli olan becerileri geliştirebilmektedir.

2.1.3. Bilişüstü modelleri

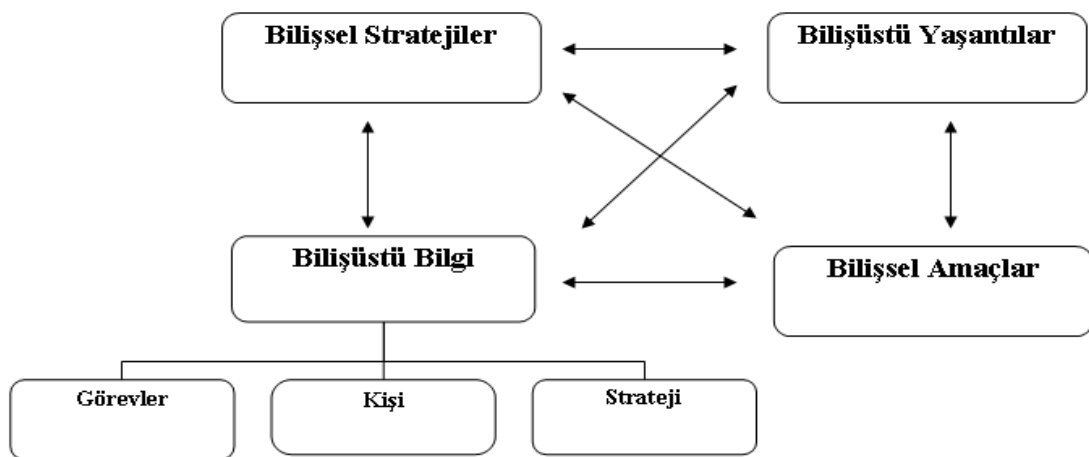
Bilişüstü kavramına farklı açılardan yaklaşan düşünürler, kavramı farklı şekillerde tanımlamış ve çeşitli bilişüstü modeller ortaya atmıştır. Bu modellerden ilgili literatürde en fazla üzerinde durulan, Flavell, Brown, Schraw, Paris, Tobias ve Everson'ın modelleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Flavell'in bilişsel izleme modeli

John Flavell bilişüstünün temelini atan araştırmacı olarak bilinir. Jean Piaget'in çalışmalarından yoğun biçimde etkilenen Flavell'in en önemli çalışmalarından

birisi “Jean Piaget’in Gelişimsel Psikolojisi” isimli eseridir. Flavell bilişüstü teorisini, Piaget’in “formal düşünme evresi”nin yorumuna dayandırmıştır. Bu evre bireyin düşüncesini iç-gözlem yoluyla inceleyebildiği ve kendi düşünmesi üzerine düşünebildiği bir bilişsel gelişim aşamasıdır. Bazı çağdaş araştırmacılar Piaget’in teorisine karşı çıkmasına rağmen önemli bir kısmı ise bu teorinin bilişüstünün geleneksel yapısını keşfettiğini iddia eder. Flavell açıklamalarında bilişüstünün kasıtlı, bilinçli, öngörülü, amaçlı olduğunu ve bir amaç veya ürüne yönelik olduğunu vurgulamıştır. Bu açıklamalar sonraki araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmiş ve bazı durumlarda bilişüstü araştırmacıları arasında tartışma konusu olmuştur (aktaran: Akın, 2006).

“Bilişüstü ve Bilişin İzlenmesi” (Metacognition and Cognitive Monitoring), isimli temel makalesinde Flavell (1979), bir bilişsel izleme/düzenleme modeli oluşturarak bilişüstünün öğelerini ilk defa tanımlamıştır. Bu model (a) bilişüstü bilgi, (b) bilişüstü yaşantılar, (c) amaçlar veya görevler (d) eylemler veya stratejiler olmak üzere dört öğeden oluşmaktaydı. Bir kişinin geniş bir alana yayılan bilişsel girişimlerini kontrol yeteneği, bu öğeler arasındaki eylemler ve etkileşimlere dayalıdır. Şekil 2-2’de bu öğeler arasındaki ilişkiler belirtilmiştir (Gama, 2005).



Şekil 2-2. Flavell'in bilişüstü modeli

Bilişüstü bilgi

Bilişüstü bilgi, bireyin bilişsel süreçler hakkında kazandığı dünya bilgisi ve bireyin kendi ve diğerlerinin bilişsel yeteneklerine yönelik kişisel perspektifidir. Flavell'e göre bilişüstü bilgi, temel olarak, bir dersin veya bilişsel girişimlerin başarısıyla hangi faktörlerin veya değişkenlerin ilişkili olduğuna yönelik bilgi veya inançlardan oluşmaktadır (Flavell, 1979: 907). Flavell ayrıca, bu faktörleri üç genel kategoriye daha ayırmıştır: kişi kategorisi, görev kategorisi ve strateji kategorisi.

Bilişüstü bilginin ilk ögesi olan birey değişkeni, bireyin bilişsel işlemci olarak kendisi ve diğerlerinin doğası hakkındaki inançlarından oluşmaktadır. Bu kategori birey içi veya bireylerarası farklılıklarla ilgili bilgi ve inançlarla ilgilidir (Gama, 2005).

Birey kategorisini, bilişüstünün önemli bir parçası olarak gören Flavell (1979), bu bilgiyi, bireyin zayıf ve güçlü yanları hakkındaki bilgisi olarak tanımlamıştır. Örneğin çoktan seçmeli bir testte başarılı olabileceğini bilen bir öğrenci, sınava girmeden kendi yeteneği hakkında bilişüstü öz bilgiye sahiptir. Genel öz bilgiye ek olarak, bireyler motivasyonları hakkında da inançlara sahiptir. Bu inançlar, onların bir görevi tamamlamaya yönelik yetenekleriyle ilgili yargılarını (öz yeterlilik), bir görevi tamamlamaya yönelik amaçlarını ve görevin onlar için ifade ettiği değer ve göreve ilişkin bilgilerini kapsar. Öğrencilerin bilgi ve bilişleri hakkında öz bilgi ve öz farkındalık geliştirmeye ne kadar gereksinimleri varsa aynı derecede, motivasyonları hakkında da öz bilgi ve öz farkındalık geliştirmeye ihtiyaçları vardır (Pintrich, 2002).

Görev kategorisi, özel bir bilişsel görevle meşgul olan bireyin bu görevle ilgili olarak sahip olduğu bilgi ile ilgilidir. Farklı görevlerin birbirine göre zorluklarını ve bu görevlerde kullanılabilecek stratejileri bilmek bu kategori ile ilgilidir. Kısacası bireyin o görevi başarmak için ne yapması gerektiğini bilmesi görev değişkenidir.

Bilişüstü bilginin *strateji* kategorisi, “amaç ve alt amaçların tanımlanmasını, hangi amaçları başarmada ve hangi bilişsel girişimlerde hangi stratejilerin verimlilik olasılığının daha yüksek olduğuyla ilgili olarak elde edilen birçok bilgiyi kapsar”

(Flavell, 1979: 907). Örneğin bir çocuk, bir şeyi iyi öğrenme ve akılda tutma yolunun ana noktalara dikkat etmek ve kendi kelimeleriyle onu tekrar etmek olduğuna inanabilir. Strateji değişkenleri hakkında bilgi, hem bilişsel hem de bilişüstü stratejileri ve bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanılmasının uygun olduğunu açıklayan durumsal bilgiyi içerir. Öğrencilerin materyali hatırlamak, bir metni anlamak ve sınıfta duyduklarını, okudukları kitapları veya diğer ders materyallerini kavramak için kullanabilecekleri çeşitli stratejilerin bilgisi bu bilgi kapsamında ele alınabilir. Strateji bilgisi aynı zamanda bireyin deneyimler veya formal eğitimler aracılığıyla öğrendiği özel stratejilere yönelik bilgisini ve her bir stratejinin farklı görevlere nasıl uygulanabileceğini açıklar (Campbell, 1999).

Her strateji, her öğrenme görevi için uygun değildir. Bundan dolayı öğrenci farklı stratejilerin en uygun hangi durum ve görevlerde kullanılacağına dair bazı bilgiler geliştirmelidir (Pintrich, 2002). Eğer bir öğrenci stratejileri kendi anlayışlarını yapılandıran bilişsel araçlar olarak düşünürse, bir marangozun bir evi yaparken her görev için farklı bir araç kullanması gibi, öğrenci farklı bilişsel görevler için farklı stratejiler kullanmalıdır. Örneğin çekiç farklı görevler için farklı şekillerde kullanılabilir ancak eğer görev için daha uygun bir araç varsa çekicinin kullanılması zorunlu değildir. Benzer şekilde, özel öğrenme ve düşünme stratejilerinin bazıları bazı görevler için daha uygundur. Örneğin eğer birey karmaşık tanımlanmış bir problemle karşılaşarsa genel problem çözme sezgileri daha yararlı olabilir. Bunun aksine eğer birey termodinamik kanunlarıyla ilgili bir fizik problemiyle karşılaşarsa, bilişüstü bilgi değil daha özel prosedürel bilgi bu görev için çok daha yararlı ve uyumlu olacaktır (Pintrich, 2002). Flavell bilişüstü bilgi kategorilerinin birbiriyle örtüştüğünü ve bireyin aslında belli bir zamanda yararlı olan bilişüstü bilginin kombinasyon ve etkileşimlerini işlettiğini vurgulamıştır. Bu üç değişkenin bileşimi şöyle betimlenebilir: Bir öğrenci kardeşinden farklı olarak (birey değişkeni), Y görevinin aksine X görevinde (görev değişkeni), B stratejisi yerine A stratejisini (strateji değişkeni) kullanmanın daha yararlı olacağını düşünebilir (Flavell, 1979; 1987).

Bilişüstü yaşantılar

Bilişüstü yaşantı, bilişsel bir eylemle ilgili bilişsel veya duyuşsal yaşantıdır. Başka bir deyişle, öğrenme veya diğer bilişsel girişimlerdeki başarı veya başarısızlığın bilincinde olmaktır (bir metni okuduktan sonra karmaşık duygular hissetmek gibi). Bilişüstü yaşantılar bilişsel girişim esnasında, öncesinde veya sonrasında meydana gelebilir (Gama, 2005).

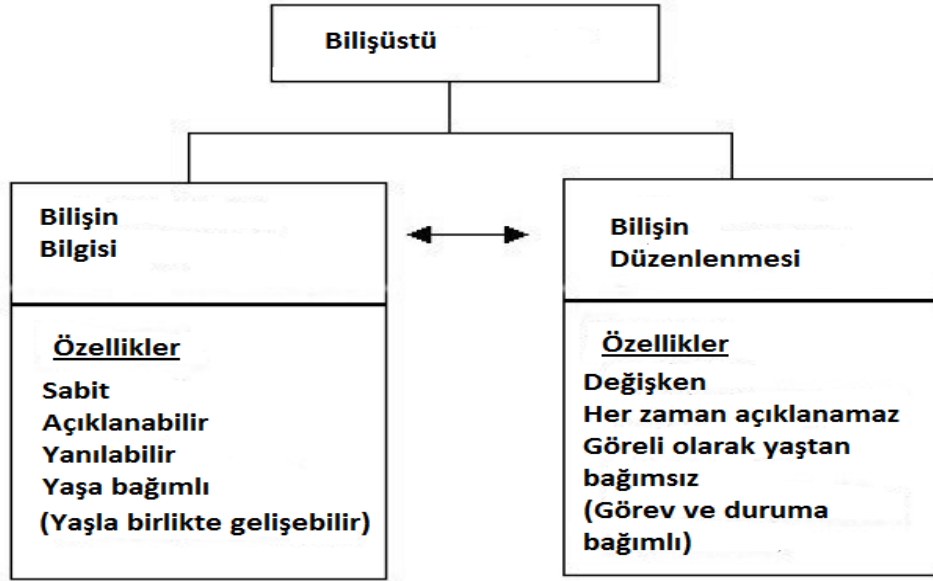
Flavell, bilişüstü yaşantıların çok dikkatli ve bilinçli bir düşünme gerektiğinde tipik olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Bilişüstü bilgi ve deneyimlerin doğalarının birbirleriyle örtüştüğünü ileri sürmüş ve bilişüstü deneyimleri “herhangi bir zihinsel girişimle ilgili olan ve ona eşlik eden, bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimler” olarak tanımlamıştır (Flavell, 1979: 906). Bu bilişsel ve duygusal deneyimler bilinçlidir ve şaşırma veya üzgün olma gibi duyguları, bilme duygusunu veya öğrenme yargılarını içerir. Flavell bilişüstü deneyimlere bireyin herhangi bir konuyu anlamadığını hissetmesi, bir şeyi hatırlama, çözme veya kavramanın kolay veya zor olduğunu hissetmesi ve bilişsel bir amaca yaklaşım tarzının doğru veya yanlış olduğunu hissetmesi gibi çeşitli örnekler vermiştir. Bilişüstü deneyimler diğer deneyimlerden farklıdır, çünkü onlar genellikle devam eden ve güncel uğraşlarla ilgilidir. Flavell (1987) bilişüstü deneyimlerle ilgili olarak şunları söylemiştir:

“Eğer birey bir şey anlamadığını hissederek aniden üzülsün, ancak anlamak isterse ve anlamaya ihtiyacı varsa, bu bilişüstü deneyim olabilir. Bir şeyi algılamamanın, kavramanın, hatırlamanın veya bir problemi çözmenin zor olduğunu hisseden birey bilişüstü bir deneyim yaşamaktadır; eğer bilişsel amaçtan uzak olduğuna yönelik bir duygu varsa; eğer gerçekten bilişsel amaca ulaşılacağına dair bir duygu mevcutsa veya birey materyalin giderek kolaylaştığına veya az önce olduğundan daha da zorlaştığına yönelik bir duyguya sahipse bilişüstü deneyim yaşanıyor demektir” (Flavell, 1987: 24).

Brown'un bilişüstü modeli

Brown bilişüstünü iki kapsamlı kategoriye ayırmıştır: (1) bilişin bilgisi: kişinin

bilişsel yeterlikleri ve etkinleriyle ilgili olarak yaptığı bilinçli yansımalarıdır. (2) bilişin düzenlenmesi: Devam eden öğrenme girişimi veya problem çözme esnasındaki öz düzenleme mekanizmaları ile ilgili etkinlikler. Brown'a göre, bilişüstünün bu iki formu birbiri ile yakın bir ilişki içerisindedir, birbirlerini sürekli beslerler (Gama, 2005: 15). Brown'un Bilişüstü Modeli aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2-3. Brown'un bilişüstü modeli (Gama, 2005: 15)

Bilişin bilgisi

Bilişin bilgisi, sabit, istikrarlı, açıklanabilir, sıklıkla yanılabilir bir bilgidir. Geç gelişen bir bilgi olan bilişin bilgisi, insanın geriye dönüp bir nesne olarak kendi düşünme süreçleri hakkındaki düşünce ve yansımaları, insanın kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini belirtmektedir (Brown, 1987; Gama, 2005:15).

Bilişin düzenlenmesi

Bilişin düzenlenmesi, öğrenmeyi düzenleyen ve denetleyen etkinlikleri içermektedir. Bu süreçler bir problemi çözmeden önceki planlama etkinlikleri (çıktıları yordama, stratejileri ayarlama, çeşitli deneme yanılma biçimlerinin tasarlanması gibi), öğrenme esnasındaki izleme etkinlikleri (izleme, test etme, gözden geçirme ve birinin

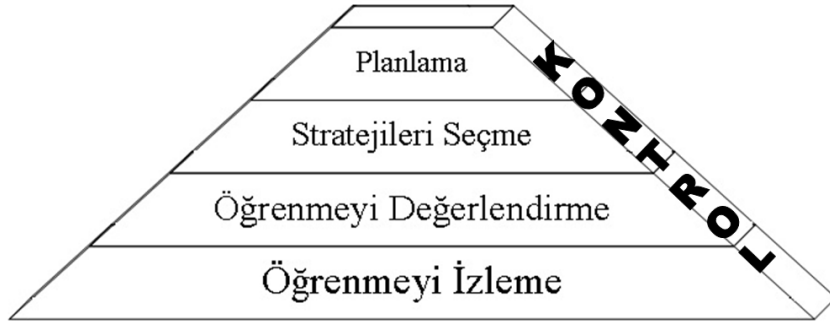
öğrenme için stratejilerini yeniden planlama) ve çıktıları kontrol etmeyi (yeterlik ve etkililik ölçütüne göre herhangi bir stratejik eylemin sonucunu değerlendirme) içermektedir (Gama, 2005).

Bunlara ek olarak, Brown, “otomatik pilot durumu” (autopilot state) kavramını ortaya atmıştır. Brown bu kavramı, uzman öğrencilerin (mesela okuma alanında) kendi kavrama durumları, ilerleyişlerini ve hatırd tutma durumlarını izlemede uzmanlaştıklarını, bunları bilinçli bir çaba harcamaksızın otomatik yapar hale geldiklerini belirtmek için kullanmıştır. Bu kavram ayrıca bilişüstü becerilere sahip öğrenenlerin bazen kullandıkları bilişüstü stratejileri açıklayamamaları, bunları ifade edememeleri durumunu da açıklamaktadır. Çünkü bu stratejileri kullanmada uzmanlaşan öğrenciler, fazladan herhangi bir çaba göstermeksizin zaten otomatik olarak bunları kullandıkları için ne kullandıklarını üzerinde düşünmeleri gerekmemektedir (Gama, 2005).

Yönetici süreçler üzerinde duran bu model, bilişsel girişimin başarı veya başarısızlığının kontrolünün önemini vurgulamaktadır. Brown, ayrıca bu kavramların eğitim araştırmalarında uygulanabilirlikleri ile ilgilenerek bilişin düzenlenmesinin önemli karakteristiklerini ortaya koymuştur (Gama 2005).

Tobias ve Everson'un hiyerarşik modeli

Tobias ve Everson'a göre (aktaran, Gama, 2005:16), bilişüstü, bilişin bilgisi, kişinin kendi bilişsel ve öğrenme süreçlerini izlemesi ve bu süreçleri kontrol etmesi şeklindeki bilgi ve becerilerin bir birleşimidir. Bununla birlikte, bilgiyi izleme becerisi, diğer bilişüstü becerilerin etkin olması için bir önşarttır.



Şekil 2-4. Tobias ve Everson'un hiyerarşik modeli (aktaran, Gama, 2005).

Tobias ve Everson bilgi izlemeyi bireyin neyi bilip bilmediğini anlaması yeteneği olarak tanımlamışlardır:

“Biz önceki bilgiyi izlemenin bilişüstü süreç için temel veya önkoşul olduğuna inanıyoruz [...]. Eğer öğrenciler neyi bilip neyi bilmediklerini doğru biçimde ayırt edemezlerse, öğrenmelerini gerçekçi biçimde değerlendirmelerini veya öğrenmeyi etkili biçimde kontrol etmeleri için plan yapma gibi gelişmiş Bilişüstü etkinliklerde bulunmalarını beklemek zordur. Önceden ne öğrendiklerini ve henüz neyi öğrenmediklerini doğru biçimde analiz eden öğrenciler, dikkatini ve diğer bilişsel kaynaklarını öğrenilecek materyale odaklamada daha iyi performans sergilerler” (Tobias ve Everson, 2002:1; aktaran: Gama, 2005:16).

Sahip olduğu bilgi miktarı hakkında doğru değerlendirme yapabilen, hangi bilgileri bildiğinin ve hangi bilgilere ulaşması gerektiğinin farkında olan öğrenciler önemli bir avantaja sahiptir. Çünkü onlar zaten iyi bildikleri konularla uğraşarak zaman harcamaz bu konuları kısaca inceleyip geçerler. Tobias ve Everson bu öğrencilerin zaman ve enerjilerinin çoğunu yeni ve bilmedikleri materyallere harcadıklarını iddia etmiştir. Ayrıca bu araştırmacılar, bilgi izleme süreçlerinde daha az becerikli olan öğrencilerin zaman ve kaynaklarını verimsiz harcadıklarını, hangi materyalleri öğrendiklerini anlamak için önemli düzeyde zaman kaybettiklerini ve yeni bilgiye hakim olmada zorluk yaşadıklarını savunmuştur (Tobias ve diğerleri, 1999; aktaran: Gama, 2005).

Tobias ve Everson öğrencilerin yoğun olarak yeni bilgiler kazandıkları öğrenme ortamlarında doğru izlemenin çok önemli olduğu varsayımına dayanarak, bilişüstünün izleme unsurunu geniş biçimde araştırmıştır. Onlar bir dizi deneysel çalışma yaparak bilişüstünün bu yönünü ve onun çeşitli alanlardaki öğretimlerle ilişkilerini incelemeye çalışmışlardır. Tobias ve Everson izlemenin çeşitli alanlarda verilen öğretimlerden yararlanmak için merkezi role sahip olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki stratejik davranışlarında, önceki bilgiyi doğru olarak izlemenin önemini destekleyen 23 deneysel çalışma yapmıştır. Örneğin onların bir deneyinde, bilgiyi iyi izleyebilen öğrencilerin diğerlerine göre anlamını bilmediklerini düşündükleri kelimeler için daha fazla yardım aradıkları kanıtlanmıştır (Gama, 2005).

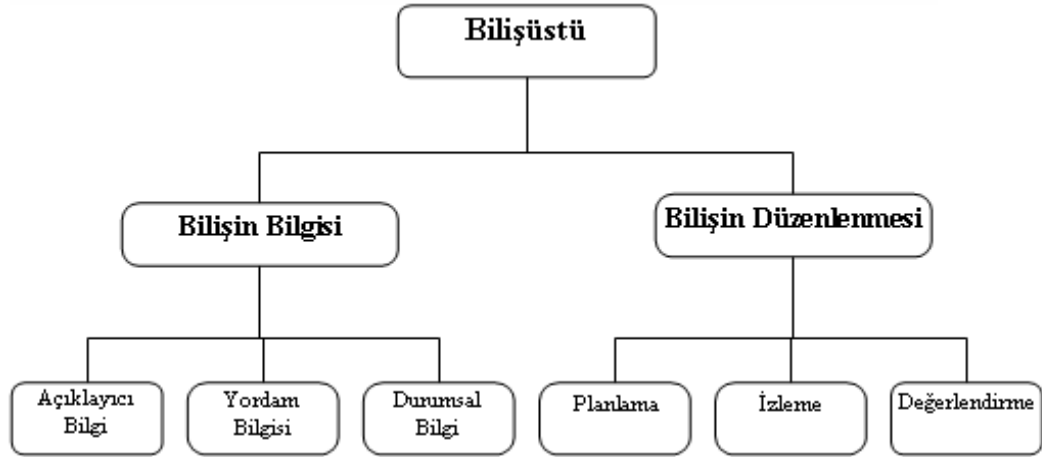
Schraw'ın bilişüstü modeli

Schraw (1998) bilişüstünü bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki boyutta ele almış ve bilişsel yeterliklerle olan ilişkisini ortaya koymuştur. Schraw bilişüstü bilginin çok boyutlu ve öğretilbilir olduğunu iddia etmiştir. Bilişüstü farkındalığın oluşmasında, kazanılmasında dört öğretimsel stratejinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar genel farkındalığın artırılması, kişinin kendisine ilişkin bilgisinin ve özdüzenleme becerilerinin artırılması, bilişüstünün oluşturulması ve kullanımına yardım eden öğrenme ortamlarının geliştirilmesidir (Schraw, 1998:113).

Açıklayıcı bilgi, yordam bilgisi ve durumsal bilgi olarak üçe ayrılan bilişin bilgisi, bireylerin kendi bilişleri hakkındaki veya genel olarak bilişle ilgili sahip oldukları bilgidir ve en az üç farklı bilişüstü farkındalığı kapsamaktadır. Açıklayıcı bilgi, birey ve stratejiler hakkında bilgi, yordam bilgisi, stratejilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili iken, durumsal bilgi ise stratejilerin ne zaman ve niçin kullanılacağı hakkında bilgidir (Schraw, 1998).

Bilişin düzenlenmesi ise öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan bir dizi etkinliği kapsamaktadır. Schraw literatürde pek çok düzenleyici beceri belirtilmesine rağmen üç temel stratejinin geniş ölçüde kabul gördüğünü belirtmektedir. Bunlar, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Planlama, uygun

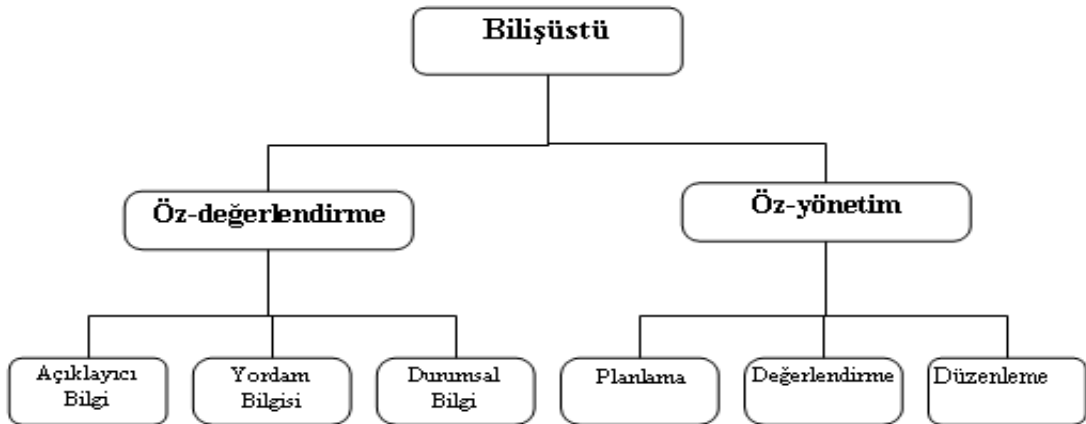
stratejileri seçme ve kaynakları performansı artıracak uygun şekilde kullanma; izleme kişinin kavramasının ve görev performansının çevrimiçi (on-line) farkındalığı; değerlendirme ise ürünlerin ve kişinin öğrenmesinin yeterliği yargılamadır (Schraw, 1998). Schraw'n Bilişüstü Modeli aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2-5. Schraw'n bilişüstü modeli

Paris' in bilişüstü modeli

Paris ve Winograd (1990)'a göre bilişüstü, özdeğerlendirme ve özyönetim olmak üzere iki boyuttan oluşan bir yapıdır. Paris ve Winograd'ın modeli Şekil 2.6'da verilmiştir.



Şekil 2-6. Paris'in bilişüstü modeli

Özdeğerlendirme kişinin kendi bilgi durumu ve yeterlikleri hakkındaki kişisel yansıtmasını kapsamaktadır. Flavell'in terimleriyle bireyin kendi bilişsel yeterlikleri, bilişsel zorluğu etkileyen görev faktörleri veya bilişsel performansı artıran veya engelleyen bilişsel stratejilerle ilgili yargılardır (Paris ve Winograd, 1990:8).

Paris, Lipson ve Wixson (1983, aktaran: Paris ve Winograd, 1990:8), özdeğerlendirme “ne bildiğiniz”, “nasıl düşündüğünüz” ve bilgi veya stratejileri “ne zaman ve nasıl uygulayacağınız” hakkındaki soruları cevapladığı için bilişüstü bilgiyi açıklayıcı bilgi, yordam bilgisi ve durumsal bilgi terimleriyle açıklamıştır.

Bilişüstü düşüncenin öz değerlendirme boyutu aynı zamanda özyüklemeleri (bireyin başarı ve başarısızlıklarına yüklediği inançlar) ve öz yeterliliği de (bireyin belli bir göreve ilişkin yeteneği hakkındaki yargıları) içerir. Öz değerlendirme, bireyin belli bir alan veya görev hakkında ne bildiğinin statik bir değerlendirmesidir. Bu değerlendirme bireyin bilgi ve yetenekleriyle ilgili olabilir veya görevin bir değerlendirmesini ve kullanılan stratejilerin göz önünde bulundurulmasını içerebilir (Akin, 2006).

Özyönetim ise bilişüstünün problem çözmenin bilişsel yönlerinin nasıl düzenlenebileceği gösteren yönü veya bilişüstünün uygulamadaki boyutunu ifade etmektedir. Özyönetim bir göreve başlamadan önceki planları, görev esnasındaki ayarlamaları ve görev sonrasındaki yeniden gözden geçirmeleri yansıtmaktadır. Bu yönetici etkinlikler, değerlendirme, planlama ve düzenlemedir (Paris ve Winograd, 1990:8).

Planlama, bir bilişsel amaç için bilişsel araçların seçici biçimde koordine edilmesini içerir. Örneğin verimli okuyucular kendi okuma sıklıklarını ve görevin amaçlarına ve maruz kaldıkları sınırlılıklara uygun olarak kavrama standartlarını ayarlayabilir (Baker, 1985, aktaran; Jacobs ve Paris, 1987). Öz yönetimin ikinci unsuru değerlendirmedir. Değerlendirme, herhangi bir alanda devam eden işlemi düşünmedir ve performansı etkileyen görev özelliklerinin ve kişisel yeteneklerin analiz edilmesini içerir. Üçüncü unsur düzenlemedir. Birey tarafından yönetilen düşünce bireyin

gelişimini izlemesini, düzenlemesini veya sağlıklı işlemeyen plan ve stratejileri değiştirmesini içerir (Jacobs ve Paris, 1987).

Neyi bilip neyi bilmediğine dair etkili bir özdeğerlendirme yapabilen öğrencilerin daha başarılı, öğrenme sürecinde daha etkin oldukları genel olarak kabul edilmektedir. Bildiklerinin ve bilmek istediklerinin farkında olan öğrenciler kendi öğrenmeleri etkili şekilde düzenleyebilir, kendilerini yönlendirebilirler.

Bilişüstünü kavramsallaştıran temel modellerle ilgili bilgilerden sonra okullarda bilişüstünü geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler üzerinde durulacaktır.

2.1.4. Bilişüstünün geliştirilmesi

Bireylerin kendi bilişsel becerilerini daha iyi yönetmeleri, zayıf yönlerini belirlemeleri ve bunları yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltmelerini sağladığı için başarılı bir öğrenme sürecinde bilişüstü becerilere sahip olmak bir zorunluluktur. Bilişüstünün geliştirilmesi, öğrenciler arasında bilişüstünün varlığı, bilişten farkları ve akademik başarıyı artırdığına yönelik farkındalık kazandırılmasıyla başlar. Bir sonraki adım, bu stratejileri öğretmektir, daha da önemlisi, öğrencilere bu stratejileri ne zaman ve nerede kullanabilecekleri hakkında net bir bilgi sahibi olmalarına yardım etmektir. Daha sonra bireylerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirmelerine imkan verecek düzenleyici kararları almalarını sağlayacak esnek bir strateji repertuarı kullanılabilir. Bu amaçlara çeşitli öğretimsel etkinliklerle ulaşılabilir. Schraw (1998)'a göre, öğretmen ve uzman öğrencilerin model olduğu, öğrencilerin yansıtıcı etkinliklerle uğraştığı, öğrencilerin kendi bilişleriyle ilgili bilgiyi paylaşmalarına imkan veren grup etkinliklerinin olduğu etkileşimli bir yaklaşım, bu amaç için uygundur (Schraw, 1998:123).

Belli bir alana özgü (alan-özel) olmaktan çok değişik alanlara, disiplinlere uygulanabilen (alan-genel) bir yapıya sahip olan Bilişüstü, esnektir, öğretilabilir bir yapıya sahiptir ve öğretilmesi günümüzde neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilişüstünü sınıf ortamlarında yükseltmenin dört genel yolu vardır (Hartman ve

Sternberg, 1993, aktaran: Schraw, 1998:118). Bunlar, bilişüstünün önemi ile ilgili genel farkındalığın artırılması, bilişin bilgisinin artırılması, bilişin düzenlenmesinin artırılması ile bilişüstü farkındalığı artıracak ortamların desteklenmesidir.

Genel farkındalığın artırılması (promoting general awareness)

Öğrenciler özdüzenleyici olmak için biliş ve bilişüstü arasındaki farkı anlama gereksinimi duyarlar. Öğretmenler, öğrenciler ve yansıtma bu süreçte önemli rol oynar. Öğretmenler hem bilişsel hem de bilişüstü beceriler için öğrencilere model olurlar. Böylelikle öğrenciler bilişsel ve bilişüstü becerileri geliştirirler. Bu becerilerin geliştirilmesinde diğer öğrenciler de etkili birer model olabilir hatta pek çok durumda öğretmenlerden daha iyi birer model olabilirler (Schunk, 1989, aktaran: Shraw, 1998). Öğretmenlerle karşılaştırıldığında çoğu zaman öğrenciler, kendi arkadaşlarına bilişsel ve bilişüstü model olmada ve öğrencilerin yakınsal gelişim alanının geliştirilmesinde çok daha etkilidirler (Shraw, 1998).

Genişletilmiş uygulama ve yansıtma, bilişüstü bilgi ve düzenleyici becerilerin oluşturulmasında önemli rol oynar. Bu durum öğrencilere birinin başarısı ve başarısızlığı üzerine yansıtma fırsatları düzenli olarak verildiğinde daha da göze çarpar (Kuhn, Schauble ve Garcia-Mila, 1992; Siegler ve Jenkins, 1989; aktaran: Shraw, 1998).

Bilişüstü beceriler konusunda yetenekli öğretmenlerin sınıfları gözlemlendiğinde genel bilişüstü farkındalığı artıracak bazı ilkeler çıkarılabilir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin bilişüstü bilgi ve düzenlemenin önemi, bunun özdüzenleyici öğrenmede oynadığı önemli rol ile ilgili tartışmak için zaman ayırmalarıdır. İkincisi, öğretmenler öğrencilerine bilişüstü becerilerle ilgili model olmalıdır. Çoğu öğretmen kendi bilişleri ile ilgili tartışıp model olurlarken (örneğin bir işi nasıl yapacakları gibi) bilişüstünde model olmazlar (performansları hakkında nasıl düşünüp performansın düzeyini nasıl izleyecekleri gibi). Üçüncüsü, öğretmenler oldukça yoğun olan eğitim programlarına rağmen grup tartışmaları ve yansıtma zaman ayırmalıdır (Rogoff, 1990, aktaran: Shraw, 1998).

Bilişin bilgisini artırma (improving knowledge of cognition)

Çalışmanın önceki bölümlerinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi arasında bir ayırım yapılmış ve bilişin bilgisinin açıklayıcı bilgi, yordam bilgisi ve durumsal bilgi olarak üçe ayrıldığı belirtilmişti. Schraw (1998) tarafından bilişin bilgisini artırmaya yardımcı olabilecek ipuçlarının toplandığı “*Strateji Değerlendirme Matrisi (SDM)*” (*Strategy Evaluation Matrix (SEM)*) geliştirilmiştir. SDM’nin bir örneği Tablo 2-1’de sunulmuştur. Pek çok anektod kaydı bilişüstü bilginin artırılmasında bu yolun etkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca deneysel araştırmalar, SDM gibi özetleme matrislerinin kullanılmasının öğrenmeyi anlamlı derecede artırdığını belirtmektedir (Jonassen, Beissner ve Yacci, 1993, aktaran: Shraw, 1998). Tablo 2-1’de bu stratejilerin nasıl kullanılacağı, hangi koşullar altında bu stratejilerin en etkili kullanılabileceği, birisinin neden bu stratejileri kullanması gerektiğinin mantığı ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Tablo 2-1. Strateji değerlendirme matrisi (Shraw, 1998:120).

Strateji	Nasıl Kullanılacağı	Ne Zaman Kullanılacağı	Ne İşe Yaradığı
Hızlıca Göz Atmak (Skim)	Konu başlıklarını, vurgulanan kelimeleri, özetleri ara	Kapsamlı bir metni okumadan önce	Kavramsal bir genel bakış sağlar, kişinin dikkatini toplamaya yardım eder
Yavaşlama (Slow down)	Dur, oku, bilgi hakkında düşün	Bilgi özellikle önemliyle	Kişinin dikkatini artırır
Önceki bilgiyi etkinleştirmek (Activate prior knowledge)	Halihazırda bildiğin şeyler hakkında dur ve düşün. Ne bilmediğini sor.	Alışık olunmayan bir görev ya da okuma öncesinde	Yeni bilgiyi öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır.
Zihinsel bütünleştirme (Mental integration)	Temel düşünceleri ilişkilendir. Bunları bir tema veya sonuç oluşturmak için kullan	Karmaşık bir bilgiyi öğrenmek veya daha derin bir anlama gerektiğinde	Belleğin yükünü azaltır. Daha derin düzeyde anlamayı sağlar.
Diyagramlar (Diagrams)	Temel düşünceleri belirle, bunları birbirine bağla, ana düşüncelerin altındaki destekleyici ayrıntıları listele, destekleyici ayrıntılar arasında bağlantı kur	Birbiriyle ilişkili bol miktarda olgusal bilgi olduğu uzaman	Ana düşünceleri belirlemeye yardım eder, bu düşünceleri kategoriler şeklinde düzenler, belleğin yükünü azaltır.

Bir öğretmenin SDM'yi sınıfta kullanabileceği pek çok yol vardır. Temel düşünce öğrencilerin bireysel veya grup olarak matrisin her satırını bir ders yılı içerisinde tamamlamalarını istemektir. Örnek olarak, bir dördüncü sınıf öğretmenin okulun ilk haftası SDM'ye başladığını düşünelim. O, öğrencileri her ay yeni bir strateji üzerinde odaklanacakları ile ilgili bilgilendirip yıl boyunca SDM içerisindeki dört stratejinin uygulamasını yapmalıdır (Shraw, 1998).

Öğrencilere her hafta bireysel ve küçük gruplarla kullandıkları stratejilerle ilgili olarak yansıtma yapmaları için zaman verilir. Yansıtmaya ayrılan zaman öğrencilerin stratejiyi ne zaman ve nerede kullanacakları ile ilgili düşüncelerini değiştirmesine olanak tanımalıdır. Aynı sınıftaki ya da üst sınıftaki diğer öğrencilerle kullandıkları strateji hakkında görüşme yapmak öğrencilere ekstra kazanç sağlar. SDM kullanan öğretmenlerin bu yöntemi oldukça kullanışlı bulduğu, strateji kullanımının öğrenme performansını önemli derecede artırdığı, alt sınıflardaki öğrenciler arasında bile, açık bilişüstü farkındalığı artırdığı, öğrencilerde stratejilerin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiyi artırarak bilgiyi aktif şekilde oluşturmalarını desteklediği belirtilmektedir (Shraw, 1998).

Bilişin düzenlemesinin artırılması (improving regulation of cognition)

SED bilişin bilgisinin artırılmasına yardımcı olmaktadır fakat aynı yararı bilişin düzenlenmesine sağlamayabilir. Bilişin düzenlenmesi amacıyla *Düzenleyici Kontrol Listesi(DKL) (Regulatory Checklist)* kullanılabilir. Tablo 2-2'de King (1991) tarafından problem çözmeyi hızlandırıcı kart kullanmasından sonra yapılan DKL modellemesinin bir örneği sunulmuştur.

Tablo 2-2. Düzenleyici kontrol listesi (Shraw, 1998:121).

<i>Planlama</i> 1. Görevin yapısı, doğası nedir? 2. Benim amacım nedir? 3. Ne tip bilgi ve stratejilere gereksinimim var? 4. Ne kadar zamana ve kaynağa ihtiyacım var <i>İzleme</i> 1. Yapmakta olduğum şeyin ne olduğunu açık şekilde anladım mı? 2. Yaptığım iş mantığıma uyuyor mu? 3. Amacıma ulaşıyor muyum? 4. Değişiklik yapmam gerekiyor mu? <i>Değerlendirme</i> 1. Amacıma ulaştım mı? 2. Ne yaptım? 3. Ne yapamadım? 4. Bir sonraki sefere farklı olarak ne yapılabilir?

Tablo 2-2’de planlama, izleme ve değerlendirmeden oluşan üç ana kategori sunulmuştur. DKL düzenleme konusunda acemi olan öğrencilere bir dizi sistematik düzenleme etkinliği sunarak kendi performanslarını kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır. King (1991) tarafından Tablo 2-2’dekine benzer bir kontrol listesinin kullanılarak beşinci sınıf öğrencilerine, yazılı problem çözme, stratejik sorular sorma ve bilgiyi derinleştirme gibi etkinlikleri içeren bir dizi ölçüm yapılmıştır. Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin bu etkinlikler üzerindeki kontrollerinin arttığı bulunmuştur. King kontrol listesi formunun açık şekilde öğrencilerin problem çözerken daha sistematik ve stratejik olmalarına yardımcı olduğu sonucuna varmıştır. Konuyla ilgili bir başka araştırmada Delclos ve Harrington (1991, aktaran: Shraw, 1998) beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bilgisayar problemlerini çözme yeterliklerini incelemiştir. Araştırmada öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci gruba özel bir problem çözme eğitimi verilmiş, ikinci gruba problem çözmeye ek olarak özizleme eğitimi verilmiş, üçüncü gruba ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Özizlemeli problem çözme eğitimi alan grup diğer gruplara göre çok daha kısa zamanda daha zor problemleri çözmüştür. Tüm bu araştırmalar DKL’nin yararlı olduğunu destekleyen deneysel kanıtlar sunmaktadır (Shraw, 1998).

Bilişüstünün gelişimine yardımcı ortamların düzenlenmesi (fostering conducive environments)

Hangi tip öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişüstü gelişimlerinin sağlanmasına en uygun olduğu ile ilgili tartışmalar sürmektedir. Bu süreçte özellikle öğretmenin rolünün ne olduğu tartışılmaktadır. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen yeni modellere göre mi yoksa öğretmenler tarafından oluşturulan daha geleneksel modellere göre mi öğretim yapmalıdır? Sorusuna cevap aranmaktadır. Doğrudan öğretimin bilişsel başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan pek çok araştırma (Muijs ve Reynolds, 2001; Pressley ve McCormick, 1995, aktaran: Jager, Jansen ve Reezigt, 2005) ve öğretmenlerin bu modeli kendi sınıflarında başarılı bir şekilde uygulayabileceklerini gösteren deneyler yapılmıştır (Hoogendijk ve Wolfram, 1995; Sliepen ve Reitsma, 1993; Veenman, Leenders, Meyer, ve Sanders, 1993; aktaran: Jager, Jansen ve Reezigt, 2005).

Buna karşın diğer bazı araştırmacılar, öğrencilerin bilişüstünü geliştirmek için öğretmenlerin karşılıklı öğretim, yordamsal kolaylaştırma, model olma ve bilişsel çıraklık gibi bazı öğretimsel modelleri kullanmasını önermektedir (Resnick, 1989). Bu modeller, öğretimsel psikoloji alanında, yapılandırmacı öğrenme düşüncelerine dayanarak geliştirilmiştir ve özellikle bilişüstünün gelişimini amaçlamaktadır. Doğrudan öğretim modeli ile karşılaştırıldığında aradaki temel fark, öğretmenlere düşük derecede bir yapılandırma sunmalarıdır (Jager, Jansen ve Reezigt, 2005).

Farklı öğrenme ortamlarında bilişüstünün nasıl geliştiğini araştıran Jager, Jansen ve Reezigt, ilköğretim okullarında doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklığın bilişüstünü geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna ders verecek öğretmenlere doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklığı sınıfta nasıl uygulayacakları ile ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklık gruplarında yer alan öğrenciler, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre bilişüstü bilgi ve bilişüstü beceri alanlarında daha yüksek skorlar almıştır. Doğrudan öğretim ve bilişsel çıraklık grupları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (Jager, Jansen ve Reezigt, 2005).

Bilişüstü tüm öğrencilerde otomatik olarak gelişmediği için öğretmenler, bilişüstünün geliştirilmesinde önemli rol oynar. Bazı yazarlar, yüksek başarılı öğrencilerin herhangi bir öğretmen desteği olmadan da bu beceriyi geliştirebildiğini, öğretmenlerin özellikle düşük başarılı öğrencilere bu konuda destek olması gerektiğini belirtmektedir (Davidson, Deuser, ve Sternberg 1995; Davidson ve Sternberg, 1998 ; aktaran: Jager, Jansen ve Reezigt, 2005).

2.1.5. Bilişüstünü geliştirmek için stratejiler

Literatürde bilişüstü davranışları geliştirmek için pek çok stratejiden söz edilmektedir. Aşağıda öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği çeşitli bilişüstü stratejiler verilmiştir.

Neyi bilip neyi bilmediğini belirleme

Bir araştırmanın başında öğrencilerin konuyla ilgili olarak ne bildikleri hakkında bilinçli bir karar vermeleri gerekmektedir. İlk olarak öğrenciler araştırma konusuyla ilgili olarak “... hakkında şu anda ne biliyorum” ve “... hakkında ne öğrenmek istiyorum” sorularını kendilerine sorar ve cevapları yazarlar. Böylelikle öğrenciler konuyu araştırdıkça, başlangıçta yazmış oldukları ifadeleri doğrular, netleştirir, genişletir ve daha doğru bilgilerle değiştirirler (Blakey ve Spence, 1990).

Düşünme süreci hakkında konuşma

Düşünme süreci ile ilgili konuşmak önemlidir çünkü öğrenciler bir düşünme sürecinde kullanılabilecek bir söz hazinesine gereksinim duyarlar. Planlama ve problem çözme durumlarında, öğretmenler yüksek sesle düşünmelidir, böylelikle öğrenciler gösterilen düşünme süreçlerini izleyebilir. Model olma ve tartışma, düşünme ve kendi düşünceleri hakkında konuşmaları için gereken sözcük dağarcığını geliştirir. Öğrenciler düşünme süreçlerini kullandıkları zaman onları etiketlemek, öğrencinin düşünme becerilerini hatırlaması için ayrıca önemlidir. İkili gruplarla problem çözmek, diğer yararlı bir stratejidir. Bir öğrenci problemle ilgili konuşur, kendi düşünme sürecini

betimler. Arkadaşı dinler ve düşüncesini netleştirmesine yardım etmek için sorular sorar (Blakey ve Spence, 1990).

Düşünme günlüğü tutma

Bilişüstünü geliştirmenin bir başka yolu da düşünme günlüğü veya öğrenme kaydı tutmaktır. Bu günlükler öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtmaları, belirsizlikler ve çelişkilerle ilgili not tutmaları, güçlüklerle nasıl başa çıktıklarına ilişkin yorumlarını içermektedir. Yani öğrenme sürecinin kaydedilmesidir (Blakey ve Spence, 1990). Günlük tutmak öğrencilerin düşüncelerini ve eylemlerini sentezlemelerine ve onları sembolik bir biçime dönüştürmesine yarar. Bu kayıtlar ayrıca öğrencinin önceki algılarına tekrar dönmesine, yeni bilgilerle bu algılarda oluşan değişiklikleri karşılaştırmasına, karar verme ve stratejik düşünme süreçlerinin çizelgesini çıkarmaya, amaca giden yolları ve çıkmaz sokakları belirlemelerine fırsat sağlar (Costa, 1984:61).

Planlama ve özdüzenleme

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama ve düzenlemede gittikçe artan bir şekilde sorumluluk almaları gerekmektedir. Öğrenme sürecinin planlanması ve izlenmesi bir başkası tarafından yapıldığı zaman öğrenenin özdüzenleyici olması zordur. Öğrencilere öğrenme için gereken zamanın hesaplanması, materyallerin düzenlenmesi, bir etkinliği bitirmek için gereken işlemlerin sırasının belirlenmesini içeren bir öğrenme etkinliğini nasıl planlayacağı öğretilmelidir. Öğrencilerin bu şekilde planlama yapabilmesi için okuldaki kaynak merkezlerinin esnek, ulaşılabilir ve gereken materyallerle dolu olması gerekir. Öğrenme etkinliği boyunca öğrencilerin düşünmeleri ve kendilerini sorgulamaları için gereken değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir (Blakey ve Spence, 1990).

Düşünme sürecini sorgulamak

Farklı öğrenme durumlarına uygulanabilecek stratejilerle ilgili farkındalık geliştirmek için öğrencilerin düşünme süreci üzerinde odaklanan tartışmalar yapmak

yararlıdır. Bunun için üç adımlı bir yöntem kullanılabilir. İlk adımda, öğretmen, öğrencilere etkinliği gözden geçirmeleri, düşünme süreci ve duyguları ile ilgili bilgi toplamaları konusunda rehberlik eder. Daha sonra grup, birbiriyle ilişkili düşünceleri sınıflandırır, kullandıkları düşünme stratejilerini belirler. Son aşamada ise, öğrenciler başarılarını, uygun olmayan stratejileri elemelerini, gelecekte kullanabileceklerini belirlemelerini ve alternatif yaklaşımları araştırma durumlarını değerlendirirler (Blakey ve Spence, 1990)

Öz değerlendirme

Özdeğerlendirme yaşantıları, düşünme süreci üzerinde odaklanan bireysel tartışmalar ve kontrol listeleri aracılığıyla yapılabilir. Özdeğerlendirmeyi yavaş yavaş öğrenciler kendi başlarına uygulayabilecek duruma geleceklerdir. Öğrenciler farklı derslerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu fark ettiklerinde öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmeye başlayacaklardır (Blakey ve Spence, 1990).

Strateji planlama

Herhangi bir öğrenme etkinliğinden önce öğretmenler, stratejilerini, problem çözerken izleyecekleri adımları, bilmeleri gereken kuralları, izlemeleri gereken yönergeleri belirlemelidir. Zaman sınırlamaları, amaçlar, temel alınan kurallar belirlenmeli ve öğrencilerin bunları içselleştirmesi sağlanmalıdır. Öğrencilere bu şekilde açık bir rehberlik edilmesi, öğrencilerin ders süresince dikkatlerini odaklamalarına ve daha sonra da kendi performanslarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Etkinlik esnasında öğretmenler, öğrencileri ilerleme düzeylerini, düşünme süreçlerini ve kendi davranışları ile algılarını paylaşmaya davet etmelidir. Öğrencilerin stratejilerini sorgulamak, onların düşünme, alternatif problem çözme yollarını belirlemek onların kendi davranışlarının farkında olmalarına yardım edecektir. Bunu yapmak ayrıca öğretmenlere öğrencilerinin düşünürken kullandıkları bilişsel haritaları belirlemelerine yardım eder ve böylelikle öğrencilere daha fazla bireyselleştirilmiş destek sağlanabilir (Costa, 1984:57).

Sorular oluşturma

Ders veya konu fark etmeksizin, okuma materyalinin öncesinde ve esnasında öğrencilerin kendi kendilerine sorular oluşturmaları anlamayı kolaylaştırma ve izleme aısından, öğrenci için yararlıdır. Öğrencinin kendisinin oluşturduğu bu tip sorular hem anlamayı kolaylaştırır hem de öğrencilerin okudukları metindeki ana karakter ve olayları bilip bilmedikleri, temel düşünceyi anlayıp anlamadıkları ve bunu önceki düşünceleri ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini, başka örnekler verip veremeyeceklerini, ana fikirleri başka düşünceleri açıklamada ya da gelecekte olabilecekleri yordamada kullanıp kullanamayacaklarını sık sık durup düşünmelerini sağlar. Daha sonra öğrenciler hangi stratejik eylemin onların anlamasına engel olacak şeyleri ortadan kaldıracığına karar vermelidir. Bunların hepsi öğrencilerin daha fazla öz farkındalığa sahip ve kendi çalışmaları üzerinde daha bilinçli kontrol sahibi bireyler olmasına yardım etmektedir (Sanacore, 1984, aktaran: Costa, 1984).

Bilinçli seçim

Öğretmenler öğrencilerin, karar verme süreçlerinde, seçim ve kararlarının sonuçlarını araştırmalarına yardımcı olarak onların bilişüstünü geliştirebilir. Böylece öğrenciler seçimleri, eylemleri ve elde ettikleri sonuçlar arasındaki nedensel ilişkileri algılayabilecektir. Öğrencilere, diğer bireyler ve onların çevrelerine yönelik yaptıkları davranış ve verdikleri kararların etkileri hakkında ön-yargısız dönüt sağlamak, onların davranışları hakkında farkındalık kazanmalarına yardımcı olur (Costa, 1984:57).

Öğrencinin iyi yaptığı şeyleri açıklamasına izin verme

Öğretmenler öğrencilerin neyi iyi yaptıklarını belirlemeleri ve akranlarından dönüt almalarına yardımcı olabilir. Öğretmen “Gurur duyduğunuz ne yaptığınız?” ve “Yaptığınız işle ilgili neyi hatırlamak isterdiniz” sorularını sorar. Öğrenciler böylelikle kendi davranışları hakkında daha bilinçli olurlar ve bu davranışlar için bir dizi içsel ölçütü uygularlar (Costa, 1984:57).

Rol oynama ve simülasyonlar

Öğrenciler diğer insanların rolüne girdiğinde o kişinin özellik ve karakterini bilinçli biçimde yansıttığı için rol oynama bilişüstü yükseltir. Başka bir kişinin rolünü oynamak, benmerkezci algıların en aza düşmesine katkıda bulunur (Costa, 1984:61).

Model olma

Öne sürülen tüm öğretimsel tekniklerden belki de en etkilişi öğretmenin model olmasıdır. Fawcett (1990) yazma uygulamaları süresince öğretmenlerin düşünme sürecine yönelik model olmasının öğrencilerin yazma ve düşünme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Planlama ve problem çözme esnasında öğretmenler yüksek sesle düşünebilir ve öğrenciler ortaya çıkan düşünme süreçlerini izleyebilir. Öğrenciler en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrendiklerinden dolayı, açıkça bilişüstü sergileyen öğretmen, öğrencilerin de bilişüstü üretmelerini sağlayabilir. Öğretmenler bir öğrenme görevini yerine getirirken yüksek sesle düşünme yoluyla, gizli olan bilişüstü ve bilişsel süreçleri açık hale getirebilir. Açık bilişüstü davranışlardan bazıları şunlardır: planlamaları paylaşma, amaç ve hedefleri tanımlama ve eylemler için nedenler sunma, geri-dönüt arama ve diğerlerinin eylemlerini değerlendirme. Bunların yanı sıra model olma öğrencilere, düşünmeleri ve kendi düşünmeleri hakkında konuşmaları için ihtiyaç duydukları kelime hazinesini sağlar. Günlük yaşamda veya okulda bilişüstü modeller sağlamak bilişüstü bilgi ve becerilerin gelişmesi için önemli bir stratejidir. Öğretmenler kendi düşünme süreçlerine yönelik sesli olarak düşünebilir, “uzman model” olarak hizmet edebilir ve bu yolla öğrenciler bilişüstü bilgi ve becerileri kullanmak için verimli yolları işitebilirler. Diğer bir model olma stratejisi olan akran modelleme ise bir öğrencinin, problemi mantıklı biçimde belirleyen ve çözen akranlarını gözlemesini içerir (Lin, 2001). Bu durumda öğrenci kendisinin de yaratıcı ve verimli bir problem çözme yeteneği kazanabileceğini düşünmeye başlar. Öğrencilerin bilişüstü yetenekte uzmanlaşmadıkça, önceden plan yapamadıkları, belirli bir görevi yerine getirmek için her zaman doğru stratejiyi seçemedikleri, çalışmalarının süreç ve çıktılarını izleyip değerlendiremedikleri bilinmektedir. Daha da önemlisi bilişüstü gelişim, öğrencileri bağımsız öğrenmeye, daha kalıcı bilgiye, öğrenmek için

motivasyona ve yüksek başarıya sevk eder (Koutselini, 1995; Akın, 2006).

PQ4R (preview, questioning, read, recite, reflect, review)

Bilişüstü stratejileri açıkça öğretmek için kullanılan metotlar, genellikle özel bir süreç yoluyla öğrenmeye odaklanmayı içerir. Alderman vd (1993, aktaran: Akın, 2006), araştırmalarında okuma çalışması için geliştirdikleri ön-inceleme (preview), soru sorma (questioning), okuma (read), kendi kendine anlatma (recite), düşünme (reflect) ve inceleme (review) PQ4R yöntemini kullanmış ve çalışma süresince haftada bir gün on beş dakikalık eğitim vermiştir. Sonuçlar başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin bile strateji öğretiminden yararlandığını göstermiştir.

STOP (summarize, troubleshoot, organize, predict)

Cope (1990, aktaran: Akın, 2006) ise öğrencilerin düşünceleri, işlem yapmaları ve kavramalarını değerlendirmeleri için bir strateji geliştirmiştir. Bu stratejide ders materyallerini özetleme, problemleri belirleme, organize etme ve tahmin etme (S.T.O.P. summarize, troubleshoot, organize and predict) tekniği kullanılmıştır. Araştırmacının amacı öğrenmenin, öğretmenler tarafından iyi bilişüstü davranışlara doğru yönlendirilmesini ve daha sonra öğrencilerin bu becerileri kendi kendilerine kullanmalarını sağlamaktır.

SQ3R (survey, question, read, recite, review)

Bu yaklaşım öğrencilerde kontrolün oluşmasını sağlar. Bu yaklaşımda okuyucu öncelikle okuma amacını belirler. Cevaplandırmak için sorular belirler ve öğrenmesini izler. Bu adımlar şunlardır;

1. S= Survey (İnceleme): öğrenci çalışılan materyale ilişkin bir bakış açısı kazanır. Bunu gerçekleştirmek için giriş ve özet okunur.
2. Q=Question (Soru sorma): öğrenci metin hakkında sorular sorar.
3. R=Read (Okuma): öğrenci metinle ilgili soruları cevaplamak için metni okur.

4. R=Recite (Anlatma):öğrenci metni ezberden anlatır.
5. R=Review (Tekrar etme): öğrenci sorulara verdiği cevapları doğrulamak için kendine sorular sorarak cevap arar (Çakıroğlu, 2007).

Karşılıklı öğretim

Bilişüstünün önemini kanıtlayan bir çalışmada Palincsar ve Brown (1984, aktaran: Akın, 2006), öğrencilerin öğretici ve öğrenen rollerine girdikleri ve “karşılıklı öğretim” adını verdikleri bir akran öğretim süreci düzenlemiştir. Karşılıklı öğretim yaklaşımı özellikle dört bilişüstü okuma becerisini geliştirmek için dizayn edilen ve okuduğunu anlama düzeyini artırmak için kullanılan bir işbirlikçi öğrenme yaklaşımıdır. Bu dört bilişüstü yaklaşım, öz sorgulama, özetleme, açıklama ve metindeki bilgiyi tahmin etmedir. Karşılıklı öğretimde öğrenciler metnin bir bölümünü sessizce okur, sonra lider gruba metinle ilgili bir soru sorar ve içeriği özetler. Grup metni tartışır, karmaşık noktaları aydınlatır ve lider metnin diğer bölümleri içinde tahminde bulunur. Bu süreç farklı bir liderle metnin gelecek bölümleri içinde tekrar edilir. Öğretmen ilk turun liderliğini kendisi yapar ve daha sonra öğrencilerden diğer turların liderliğini yapmalarını ister. Bu şekilde grup metnin anlamı hakkında diyalogda bulunur. Bu öğretim yapılandırılmıştır, öğretmen başlangıçta çok destekleyici bir tavır takınır ancak öğrenciler yeterlilik kazandıkça bu desteği azaltır. Uygulamayla birlikte öğrenciler, net sorular sorma, ana fikirleri özetleme ve liderlik yaparak grup tartışmalarında daha aktif rol alma yeteneklerini geliştirir. Grup diyalogundan sonra öğrenciler bu stratejiyi kendi başlarına yapmaları için teşvik edilirler (Hartman, 1994; Palincsar ve Brown, 1984, aktaran: Akın, 2006). Bu stratejinin temel felsefesi şu noktaları içermektedir:

- Model olmak ve açıklama yapmak,
- Geri-dönüt pratiği yapmak,
- Öğrencilere sürekli destek sağlamak,
- Metin diyaloglarında dönüşümlü liderlik yapmak.

Yüksek sesle düşünme ve öz açıklama

Öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve geliştirmelerine yardımcı

olan en etkili yollardan birisi, çalışırken özellikle de problem çözme işlemleri süresince, öğrencileri yüksek sesle düşünmeye davet etmektir. Düşünme hakkında konuşma önemlidir, çünkü öğrencilerin düşünmeye yönelik bir kelime hazinesine ihtiyaçları vardır. Bunun yanı sıra öğrencileri, düşüncelerini (amaçlar, planlar, stratejiler, araçlar) tanımlamaları ve seçimlerini açıklamaları için davet etmek daha fazla düşünmeye zemin oluşturmaktadır. Bu strateji sadece düşünmeyi kolaylaştırmak ve problem çözme süreçlerini hızlandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylere daha uygun planlama yapmaları için imkan sağlar ve kuralların benzer durumlarda uygulanması için transfer edilmesine yardımcı olur (Brown, 1987). Aynı zamanda uzman okuyucu ve yazarlar olarak öğretmenler, öğrencilerle beraber okuyup yazarken yüksek sesle düşünme yoluyla kendi düşünme stratejilerini daha açık hale getirebilirler. Bireyin kendisiyle konuşması, düşünceyi organize etme ve kolaylaştırmanın yanı sıra, eyleme dönüştürdükleri ve bilişlerinin tamamlayıcı bir parçası haline getirdikleri prensipleri, içselleştirmelerine yardımcı olur.

Çalışmada akademik başarıyla ilişkili olduğu kabul edilen üç değişken yer almaktadır. Kuramsal temellerin buraya kadar olan bölümünde, bilişüstü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde akademik başarıyla ilişkisi araştırılan kişilik ve öğrenme stillerine değinilecektir. Bu bağlamda, önce kişilikle ilgili daha sonra ise öğrenme stilleri ilgili kuramsal bir çerçeve çizilecektir.

2.2. Kişilik

Araştırmada kişilik kavramı, Beş Faktör Kişilik Kuramı kapsamında ele alınacaktır. Bu kuramın ortaya çıkışına kadar, kişiliği ve boyutlarını açıklamış olan pek çok kuram bulunmaktadır. Aşağıda kişilik kavramı ve kişiliği açıklamaya çalışan çeşitli kuramların en önemli özellikleri kısaca açıklanmıştır.

2.2.1. Kişilik nedir?

Psikolojide “kişilik”, kapsamı en geniş kavramlardan biridir. Kişiliğin, bütün

kuramcılarının üzerinde uzlaştığı ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı düşünürler ve yaklaşımlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanan kişilik, Latince'deki “persona” kavramına dayanmaktadır. “Persona”, klasik Roma tiyatrosunda, oyuncuların kendi rollerini canlandırırken temsil ettikleri özelliklere uygun olarak taktıkları maskelerdir. Persona ismi verilen bu maskeler, sahne ile seyirci arasındaki uzaklığın fazla olması nedeniyle, seyircilerin, oyuncunun yansıttığı role uygun yüz mimiklerini göremeyeceği gerekçesiyle takılmıştır. Oynanan role uygun yüz mimiklerini ifade eden bu maskeler, kişiler arasındaki farklılıkları ifade eden kişilik kavramının temelini oluşturmuştur (Libert 1990:3; Luthans 1992:114).

Günümüzde, kişilik kavramının, bir insanın bütün ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, konuşma tarzını, dış görünüşünü ve çevresine uyum biçimini kapsayacak şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte dikkate değer bir husus, kişiliğin kendine özgü ve ahenkli bir bütün olmasıdır (Baymur, 1993:253). Kişilik, insan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünüdür (Erikson, 1984:108). Bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme tarzını ortaya koyan bu kavram, düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik görüntüleridir (Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1999:209).

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış biçimlerini etkileyen etmenlerin kendine özgü görüntüsüdür. Devamlı olarak içten ve dıştan gelen uyarıcıların etkisi altında olan kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, kalıtsal ve edinilmiş bütün yeteneklerini, güdülerini, duygularını, isteklerini, alışkanlıklarını ve bütün davranışlarını içine alır. Kısaca, kişiliğin oluşmasında insanın doğuştan gelen (kalıtımsal) özellikleri ve içinde yer aldığı çevrenin etkisini bir arada görmek mümkündür. Buradan, çevrenin etkisini dikkate alarak, kişiliğin sadece bireye özgü özellikleri değil, belirli ölçüde içinde yaşanan insan topluluğunun, belirli ölçüde de tüm insanlarda ortak bazı özellikleri yansıttığı sonucu çıkartılabilir (Tınar, 1999: 93).

Kişiliği bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlayan Burger (2006)’e göre, kişilik tanımında iki nokta üzerinde

durmak gerekmektedir. Birincisi, tutarlı davranış kalıpları ile ilgilidir. Burada önemli olan nokta kişiliğin tutarlı olmasıdır. Bu tutarlı davranış kalıpları, her zaman ve her durum içinde gözlemlenebilir. Bugün dışa dönük olan bir insanın, yarın da dışa dönük olması beklenir. İş yerinde rekabetçi olan bir insan, büyük olasılıkla sporda da rekabetçi olacaktır. Karakterdeki bu tutarlılık, "Bu tam ondan beklenecek bir davranıştı" ya da "Her zamanki gibi davranıyordu" şeklinde yorumlarla ifade edilir. Elbette dışa dönük bir insanın bazı ciddi ortamlarda, hatta partilerde bile her zaman cıvıl cıvıl ve neşeli olması beklenemez; ayrıca insanların zamanla değişebileceğini de hesaba katılmalıdır. Ancak eğer kişilikten bahsediliyorsa, davranışlar yalnızca içinde bulunulan duruma verilen tepkiden ibaret değildir, yani insanların davranışlarında bir tutarlılık beklenmesi doğaldır (Burger, 2006:23).

Tanımın ikinci bölümü, kişilik içi süreci ele alır. Kişiler arası süreçlerden farklı olarak, kişilik içi süreçler, kişinin nasıl davranacağını ve hissedeceğini etkileyen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Kişilik psikologların çoğunun depresyon, bilgiyi işleme, mutluluk ve inkar gibi konularla ilgilenmesinin nedeni budur. Elbette bu süreçlerin bazıları bütün insanlar tarafından paylaşılr. Örneğin, bazı kuramcılara göre, herkes bir tehdit karşısında duyduğumuz kaygı ya da benzer süreçlerle başa çıkabilmek için, benzer bir yeteneğe sahiptir. Ancak bu süreçlerin nasıl kullanılacağı ve bu süreçlerin bireysel farklılıklarla nasıl bir etkileşime girdiği, kişinin karakterini belirlemede rol oynamaktadır. Dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da, bu tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerin, tanıma göre, bireyden kaynaklanıyor olmasıdır. Bu tümce, dış etkenlerin kişiliği etkilemediği anlamına gelmez. Anne babaların çocuklarını yetiştirme tarzının, çocuğun ilerde nasıl bir yetişkin olacağını etkilemesi kaçınılmazdır. Ayrıca yaşanan duygular, çoğu zaman karşılaşılan olaylara gösterilen tepkilerden oluşur. Burada kastedilen, davranışın yalnızca durum tarafından belirlenemediğidir. Bir korku filmi izlerken hissedilen korku, filmin bir sonucudur ancak o korkuyu ifade etme ve başa çıkma yöntemleri kişiseldir (Burger, 2006:23-24).

Kişilik sözcüğü günlük konuşmalarda da sık sık geçmektedir. Birinden söz ederken çoğu zaman, "Kişilik sahibi", "Güvenilir kişiliği var", "Kişiliği zayıf", "Kişiliği

silik”, “Kişiliksiz” gibi deyimler kullanılır (Köknel, 1985:19). Bu yönleri ile kişilerin genel değerlendirmesi yapılır. Bir kişiden söz edilirken bireyin dürüstlüğünden, çekingenliğinden, kavgacılığından, tutuculuğu veya benzeri özelliklerinden bahsedilir. Bireyin bu özelliklerinden bahsedildiğinde de özel bir durumundan söz edilmeyip, belirli bir zaman dilimi içinde devamlılık arz eden davranışlarından söz edilmiş olunur. Bu özelliklerin her biri de kişilik özelliklerinin bir sonucu veya bir bölümü olarak düşünülür. Böylece kişilik dendiğinde “belirli bir durumda veya belirli olaylar karşısında kişinin takındığı tavrın davranışsal yönü ve devamlılık gösteren özellikleri” akla gelir. Bireyin takındığı tavrı dendiğinde ise kişinin belirli bir grup içinde diğerlerini nasıl etkilediği, kendisini nasıl gördüğü ve başkalarına karşı nasıl davrandığı, kendisinin değerlendirilebilir özellikleri anlaşılmaktadır. İnsan, kişiliğini ve bireyselliğini, çevresine yani topluma uyma süreci içinde kazanan, belli ilişki tiplerine bağlı olarak yapılaştıran bir varlıktır. İşte, insanın bu toplumsallık içinde kendi bireysel yerini bulma çabası ve başarısı, onun kişiliğinin belirleyicisidir. Birey doğal yetenekleri ile içine girdiği topluma uyumunu sağlarken kişiliği de biçimlenecektir (Tolan, İsen ve Batmaz,1991).

Başlangıçtan bugüne kadar ki kişilik çalışmalarından yola çıkarak farklı araştırma stratejileri ve kanılara sahip olunması hiç de şaşırtıcı değildir. Bazı araştırmacılar, kişiliğin bireysel taraflarını ele alıp başlıca psikososyal, biyolojik ve sosyo-kültürel faktörlerin değişimine odaklanmıştır. Bazı görüşlere göre ise, kişilik kalıtsal olarak doğuştan getirilen huyların küçük değişimlerle hayat yolu boyunca sergilenmesidir. Bir başka bakış açısına göre zihin, gelişmiş, alana özel mekanizmalarla düzenlenmiştir; çevresel girdiler sahip olunan mekanizmaların başlangıç aktivasyonunu değiştirebilse bile temel yapılar ve yaşam olayları karşısındaki işlevler sabittir. Kişilik konusundaki diğer ilgiler insan zihnine ait özellikler üzerinde ve deneyimler üzerinde odaklanmıştır; bunlar, doğamızı besleyen, çevremizdeki olayları seçmemizi ve dönüştürmemizi sağlayan, en sonunda ise yaşamlarımızı şekillendiren bireylerin proaktif rolünü incelemeye izin verir. Ayrıca, kişilik; bütünleşmiş bir proaktif sistem olarak düzenlenmiştir; bu sistemde çeşitli düzeylerde karşılıklı olarak bağımlı işlem yapan çeşitli alt sistemlerden gelen sonuçlar, çevreyle etkileşim halinde gelişir ve işlenir. Çoklu biyolojik ve psikolojik yapılar, davranış ve çevre tümünden kişiliğin şu anda

karşılıklı nedensellik ağı içinde belirleyicisi olarak işlem görür (Caprara, 2002:202; aktaran: Çalışkur, 2008).

Kişilik kavramı, çeşitli bakış açılarından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da bu tanımların ortak özellikleri de bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir (Ersanlı, 2005):

- Bireyin içinde yaşadığı çevre değişkenleriyle doğuştan getirdiği donanımlarının etkisiyle oluşur.
- Kişilik özellikleri genelde süreklilik arz etmesine rağmen daima gelişim içindedir.
- Kişiliği oluşturan özellikler, bireyin kendine özgü olduğu için onu başkalarından ayırt edicidir.
- Kişiliği oluşturan özellikler birbiri ile tutarlı ve bütünlük içindedir.
- Kişiliğin özellikleri bu nitelikleri ile yapılanmış bir örüntüdür.
- Temel işlevi çevre etkenleri ile ilişki kurarak kişinin çevreye uyumunu sağlamaktır.
- Temeli biyoloji ve fizyoloji olan psikolojik bir olgudur.

Kişilik tanımlarının tümünde ortak olan, çeşitli durumlarda tutarlılık göstermeleri, uzun süreli eğilimler olmaları ve içsel nedenler olarak değerlendirilmeleridir. Tanımlardan görülebileceği gibi kişilik özellikleri sosyal davranışla ilgili ipuçları içermektedir. Ancak bu McCrae ve Costa'nın da (1989b) belirttiği gibi sosyal grup içerisindeki davranışlarda, kişilik özellikleri ile davranışlar arasında bire-bir ilişki olacağı anlamına gelmemektedir. Davranışın durumlar arası tutarlılığına ilişkin tartışmalar, belirli davranışların belirli durumların gereklerine büyük ölçüde hassasiyet gösterdiğine işaret etmektedir. Bir grup ortamında kimin ne zaman baskın olacağı kişilerin rollerine, grubun yapısına ve görevine, sürmekte olan etkileşimin dinamiğine göre değişiklik gösterir. Ancak yine de kişilerin mevcut olan eğilimlerinin, özellikle birçok durumun toplamı düşünüldüğünde, sosyal davranışları etkilemesi beklenmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004:12-13).

Kişilik özelliklerinin bir fonksiyonu, kişilerin içsel deneyimlerini ve

gözlenebilen davranışlarını, tanımlamak, sınıflamak ve özetlemektir. John, Hampson ve Goldberg'e (1991) göre kişilik özellikleri, duruma bağlı olarak ortaya çıkan duygusal tepkiler, insanların hem kendilerini, hem de başkalarını anlamak ve tanımlamak için kullandıkları kavramlardır. Diğer ideal kategorilerde olduğu gibi, dildeki kişilik özelliği ve duygu durum (state) terimlerinin farklılaşmasının insanlar için fonksiyonel bir önemi vardır. Kişilik özellikleri, insanların, geçmişteki deneyimlerine dayanarak şimdiki zamanı tahmin etme, açıklama ve sosyal davranışlarını kontrol etmelerine imkan sağlarken, duygu durum kavramları mevcut durumun değişimlenmesiyle kontrol edilebilecek davranışları belirtmektedirler. Sonuç olarak kişilik özelliği araştırmacıları, insanı mevcut girdilerinin etkisinde tüm durumlarda değişmez biçimde davranan bir varlık olarak görmemektedirler. Kişinin belirli bir durumda nasıl davranacağı sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlı olduğu kadar durumun ortaya çıkardığı güdüsel değişkenlere de bağlıdır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004:12-13).

Kişiliğin oluşma ve gelişme sürecinde, genetik faktörler, kültürel, sosyal yapı ve aile ile ilgili değişkenlerin önemli rol oynadığı bilinmektedir. Kişiliği oluşturan bu değişkenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kişiliği oluşturan faktörler

Gensel ve bedensel yapı faktörleri

Yapılan tüm teorik açıklamalarda, birçok davranışsal özelliğin temelinin araştırılmasında kalıtım, tüm psikolojik özelliklerin önemli bir faktörü olarak görülmüştür. Aile tarihçesi metodu ile Galton, geleneksel özelliklerin kişilerde ne gibi yapısal özellikler doğurduğunu araştırmış, bazı yetenek ve özelliklerin kişilere gensel yoldan geçtiğini kanıtlamak istemiştir. Alman psikiyatristi Kretschmer, sadece bedensel özellikleri sınıflamakla kalmayıp sözünü ettiği dört tipin bedensel özellikleri arasında ilişkinin ne olduğunu ileri sürmüştür. Sheldon, Beloff ve Eysenck'in çalışmalarının sonucu da düşünüldüğünde, gensel özelliklerle kişilik arasındaki ilişki daha açık bir biçimde görülecektir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, gensel faktörler kişiliğin oluşmasında önemli bir etken durumundadırlar. Gensel özelliklerin kişiliği

belirleme derecesi ise bireyden bireye değişecektir. Yani gensel özellikler kişiliği her bireyde aynı ölçüde oluşturmayacaktır. Ancak zihinsel özelliklerin davranış eğiliminin ortaya çıkmasında gensel özellikler her bireyde önemli bir etken olarak görülebilecektir. Benzer şekilde değer yargılarının oluşmasında, ideallerin belirlenmesinde ve inanç sisteminin oluşmasında gensel özelliklerin önemi son derece az olacaktır (Deary, 1993: 303; aktaran: Yakut, 2006).

Kültürel faktörler

Her birey, gelişim süreci içerisinde, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreden etkilenmektedir. Bireyin ideallerinin, ilgilerinin, beklentilerinin, kısacası kişiliğinin oluşmasında kültürel yapı önemli bir faktördür.

Sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri

Kültürel yapı, genel olarak kişiliğin genellenebilir özelliklerini ortaya çıkarır. Ancak belirli bir kültürel yapı içinde farklı alt kültürler olduğuna, değişik sosyal gruplar olduğuna göre, bu alt kültürel özelliklerin de ayrı ayrı kişilik tipleri doğuracağı kabul edilmelidir. Bu durumda kültürel belirleyicilerin sosyal grup düşüncesi olmadan genel davranış kalıpları hakkında bilgi verdiğini, sosyal sınıf belirleyicilerinin ise özel davranış kurallarını ortaya koyduğunu, kişiyi daha özel şekilde etkilediğini belirtmek doğru olacaktır. Bireyin bazı özellikleri bağlı bulunduğu sosyal grup bilinmeden de tahmin edilebilir, buna karşılık bazı özellikler ancak bağlı bulunduğu sosyal sınıfın bilinmesi halinde anlamlı hale gelir. Belirli bir sosyal yapı içinde her bireyin eğitim ve benzeri gelişme faktörü açısından benzer şansa sahip olduğu söylenemez. Bu farklılık kişilik farklılığını doğurmada önemli bir etken olacaktır. Benzer şekilde bireylerin bağlı oldukları sosyal gruplara bağlılık dereceleri de kişiliklerinin şekillenmesinde önemli bir faktör olacaktır (Erdoğan, 1991: 260).

Aile değişkeni

Bireyin aile fertleri ile olan ilişkileri, yetiştirildiği aile ortamı, kişiliğinin

oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ailenin çocuk yetiştirme tarzının, çocukların kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma yapılmıştır. Otoriter, demokratik veya aşırı liberal anne babaların çocukları farklı kişilik özellikleri göstermektedir. Araştırmalarda, anne babaların demokratik bir yapıya sahip olmaları halinde, çocuğun biraz daha rahat yetiştiği ve bu rahatlık sonucu objektiflik kazandığı, rasyonel davrandığı, daha aktif olduğu ve kolay sosyal ilişki kurduğu saptanmıştır.

Yukarıda belirtilen faktörlerin dışında kişilik gelişimine etki eden başka değişkenlerde bulunmaktadır. Bunların en önemlileri, kitle iletişim araçları, kitaplar, dergiler ve internettir.

Kişiliği anlamak için oluşturulan yaklaşımların hepsi bir kuramla başlamaktadır. İnsan kişiliğinin altında yatan mekanizmaları ve bu mekanizmaların bireye özgü davranışların ortaya çıkmasından nasıl sorumlu olduğunu açıklayan kişilik kuramları aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2. Kişilik kuramları

Bu bölümde, Freud'un kişilikle ilgili görüşlerinden başlayarak Beş Faktör Kişilik Kuramına kadar, kişilikle ilgili ortaya atılan önemli görüşlere yer verilecektir.

Freud'un kişilik kuramı

Freud topografik kişilik kuramı ve yapısal kişilik kuramı olarak adlandırılan kuramlarıyla bilinç ve kişiliğin yapısı hakkında ayrıntılı görüşler ileri sürmüştür.

Topografik kişilik modeli

Topografik kişilik kuramında Freud, bireyin çeşitli bilişsel etkinliklerinin bilince uzaklıklarını saptamayı amaçlamış ve bilişsel içeriklerin belirli biliş bölgelerinde bulunduğunu ileri sürmüştür. Bireyin herhangi bir anda farkında olduğu yaşantılarının bulunduğu bölge bilinç, bireyin ancak dikkatini zorlayarak hatırlayabildiği

yaşantılarının bulunduğu bölge ise bilinç öncesi olarak adlandırılmıştır. Freud, bireyin farkında olmadığı, dikkatini zorlarsa bile bilince çıkaramadığı, hatırlayamadığı olayların barındığı bölgeyi, bilinç dışı olarak tanımlamıştır (Can, 2010:120).

Freud, insanın içinden geldiği gibi doyurmak istediği arzuların, isteklerin, duygu- düşünce ve dürtülerin ve birey için bir sıkıntı kaynağı olabilecek yaşantıların bilinç dışında barındığını ve bilinç dışındaki bu materyalin sürekli bir biçimde bireyin davranışlarını etkilediğini ileri sürmüştür. İnsan davranışlarının kaynağının bilinçten çok bilinçaltı materyallerin oluşturduğu görüşünde olan Freud'a göre birey, bilinçaltında gizlenen bu materyalin etkisiyle şöyle ya da böyle davranmakta ise de, bu davranışlarının nedenlerinin farkında değildir. Freud'un geliştirmiş olduğu tedavi yöntemi olan psikanalizde ise çeşitli terapi teknikleriyle bilinç altındaki materyalin bilince getirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece bireyin davranışlarının nedenlerine ilişkin bir iç görü kazanabilmesine yardım edilebilmektedir (Can, 2010:121).

Yapısal kişilik modeli

Topografik kişilik modelinin insan kişiliğine sınırlı bir açıklama getirdiğini fark eden Freud ve buna ek olarak yapısal modeli oluşturmuştur. Bu model, kişiliği benlik (ego), alt-benlik (id) ve üst-benlik (süperego) olarak ayırmıştır. Freud'a göre, kişinin doğuştan sahip olduğu tek bir kişilik yapısı, alt-benlik yani id'dir. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar, enerjisini bedensel süreçlerden alır. Freud id'e «gerçek ruhsal varlık» demiştir. İd fazla enerji birikimine katlanamaz. Böyle bir durum organizmada gerilim yaratır. Bu gerilimi giderebilmek için id biriken enerjiyi boşaltma eğilimi gösterir. Buna İd'in haz ilkesi denir (Yanbastı, 1990).

Alt-benlik, kişiliğin bencil kısmıdır ve yalnızca kişisel isteklerin tatminine çalışır. Haz ilkesine göre hareket eden id, herhangi bir fiziksel ve toplumsal sınırlamayı dikkate almaksızın, yalnızca kişisel tatmin sağlayacak şeylerle ilgilenir. Bebekler gördükleri bir şeyi istedikleri zaman ona doğru uzanırlar. O nesnenin başkasına ait olması ya da zararlı olması onlar için fark etmez. Bu reflekssel hareket yetişkinlikte de

kaybolmaz. Ancak sağlıklı bir yetişkin kişilikte alt-benlik, diğer bölümler tarafından denetim altında tutulur. Eğer alt-benlik istediğini elde etmek için sürekli reflekssel hareket tarzına başvursaydı, haz dürtüleri çoğu zaman karşılanamazdı. Bu nedenle Freud, altbenliğin gereksinimlerini karşılayabilmek için dilek gerçekleştirme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Yani eğer istenen nesne elde edilemiyorsa, alt-benlik istediği şeyin hayalini kuracaktır. Eğer bir bebek açsa ve yakında yiyecek bir şey yoksa alt-benlik yiyecek bir şeyin hayali kurar ve bu gereksinimi geçici olarak tatmin eder (Burger, 2006).

Çevreleriyle etkileşime geçen 2 yaş ve altı çocuklarda, kişilik yapısının ikinci kısmı gelişmeye başlar. Benlik (ego), gerçeklik ilkesine göre hareket eder. Yani benliğin birinci görevi, alt-benliğin dürtülerini tatmin etmek; ama bunu yaparken içinde bulunulan durumun gerçeklerini de dikkate almaktır. Zira alt-benliğin dürtüleri genellikle toplumsal olarak uygun olmayan, bizi tehdit eden biçimde ortaya çıkar. Benliğin görevi, bu dürtüleri bilinçaltında tutmaktır. Alt-benlikten farklı olarak benlik, beynin bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı kesimlerinde serbestçe hareket edebilir. Ancak, benliğin tek işlevi alt-benliğin amacına ulaşmasını engellemek değildir. Freud, insan davranışının, bir gereksinimin karşılanmadığında duyulan gerginliği azaltmaya odaklı olduğunu belirtmiştir. Çok küçük çocukların, anne babalarının tabağından yemek almalarına izin vermekle onların gerginlikleri azaltılabilir. Ancak çocuklar olgunlaştıkça, ne yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda fiziksel ve toplumsal sınırları öğrenirler (Burger, 2006).

Çocuk beş yaşına geldiğinde, kişilik yapısının üçüncü bölümü de oluşur. Üst-benlik, toplumun, özellikle de anne babaların değer yargılarını ve standartlarını temsil eder. Üst-benlik, neyi yapılabileceği ve yapılamayacağı konusunda daha çok kısıtlamalar getirir. Eğer kişi arkadaşının evindeyken masanın üzerinde bir miktar para görürse, alt-benlik bu parayı almasını ister. Benlik ise yakalanmadan bu paranın nasıl alınabileceğini bulmaya çalışır. Parayı kimseye yakalanmadan almanın bir yolu bulunsa bile, üst-benlik bunu yapmaya izin vermez. Para çalmak, yakalanmadan yapılsa bile, toplumun ahlaki değerlerine aykırıdır. Üst-benliğin bu durumda kullandığı birinci silah, suçluluk duygusudur. Buna rağmen, para alınırsa bile büyük ihtimalle kişi kendini

sonradan kötü hisseder, birkaç uykusuz geçen geceden sonra parayı arkadaşına geri verir. Bazı insanlar, bu nedenle üst-benlik kavramını vicdan olarak da kabul eder. Üst-benlik kişiyi yalnızca ahlak kurallarını çiğnemekten dolayı cezalandırmaz, aynı zamanda benliğin bir davranışının erdemli ve övgüye değer olup olmadığına karar vermek için kullandığı idealleri belirler. Örneğin, kötü yetiştirilmelerinden dolayı bazı çocukların üst-benliği tam olarak gelişmez. Yetişkin olduklarında bu tip insanlar, para çalmak ya da başkalarına yalan söylemekten daha az sıkıntı duyarlar. Bazı insanlarda ise üst-benlik çok güçlü, çok ahlakçı hale gelebilir ve benliği ulaşılması imkansız bir mükemmellik beklentisiyle zor durumda bırakır. Bu durumda, kişi ahlâki kaygılardan dolayı, hiçbir insanın ulaşamadığı bir noktaya ulaşmakta başarısız olduğu için sürekli olarak kendini suçlu hisseder. Sağlıklı bir kişide güçlü bir benlik, alt-benlik ve üst-benliğin kişilik üzerinde aşırı kontrol sahibi olmasına izin vermez. Ancak bu, sonu asla gelmeyen bir savaştır (Burger, 2006).

Freud'da içgüdüler: Libido ve Thanatos

Freud'un kişilikle ilgili görüşlerinin anlaşılmasında, onun içgüdü ve enerjinin korunması ilkeleri oldukça önemlidir. Freud, insan davranışının *Tribe* denilen, dürtüler ya da içgüdüler olarak da tercüme edilen, kuvvetli iç güçler tarafından güdülendiğini belirtmiştir. Freud, iki ana tip içgüdümüz olduğunu söyler: Libido olarak adlandırılan yaşam ya da cinsellik içgüdü ve Thanatos olarak adlandırılan ölüm ya da saldırganlık içgüdü. Freud, ilk başlarda bu iki gücün birbiriyle çatışma halinde olduğunu belirtmiştir; ancak daha sonra bu ikisinin sık sık birlikte hareket ettiğini, hem erotik hem de saldırgan dürtülerimizin kaynağı olduklarını öne sürmüştür (Burger, 2006). Ancak Freud'un bu görüşü en Ortodoks Freud'çu bilinen Fenichel tarafından bile eleştirilmiştir. Fenichel "içgüdüler konstantlık prensibi eşliğinde gerilimlerden kurtulmayı amaçlar. Fakat cinsellik uyaran bir içgüdüdür. Bu bir çelişkidir" demektedir. Ayrıca yaşam içgüdülerini gibi bir ölüm içgüdü olamaz. Ölüm ve yıkıcılık yaşam içgüdülerine benzer düzeyde işlev göremez" der (Yanbastı, 1990).

Freud, insan davranışlarının çoğunu yaşam ve cinsellik içgüdüne bağlamıştır. Ancak bu tanımları çok genel bir anlamda kullanmıştır. Cinsel olarak

güdülenmiş hareketler yalnızca erotik içerikli olanları değil, zevk almaya dönük bütün davranışlarımızı kapsar. Meslek yaşamının ilerleyen yıllarında Freud buna ölüm içgüdüünü -ölmek ve toprağa karışmak isteği- de eklemiştir. Ancak bu bilinçaltı güdü, açıkça bir kendine zarar verme şeklinde ortaya çıkmaz. Bunun yerine, ölüm içgüdüğü dışa dönüktür diğerlerine saldırmak şeklinde dışa vurulur. Ölme isteği bilinçaltı kalır. Freud, çağının bilimsel düşünce tarzından da oldukça etkilenmişti. Diğer bilim dallarından uyarladığı görüşlerden biri de, enerjinin korunması ilkesidir. Fiziksel bir sistem içindeki enerji yok olmaz ve sonlu miktarlarda var olmayı sürdürür. Benzer şekilde, Freud hepimizin psikolojik işlevlerimize yüksek ya da düşük bir düzeyde güç veren bir psikolojik enerjiye sahip olduğumuzu söylemiştir. Bunun anlamı, bir psikolojik işleve harcanan enerjinin diğer işlevler için kullanılamayacağıdır. Eğer benlik, alt-benliği kontrol etmek için çok miktarda enerji harcamak zorundaysa, geri kalan işlevlerini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için geriye çok az enerjisi kalır. Freud'cu psikoterapinin bir hedefi de, hastaların sürekli kontrol altında tuttukları bilinçaltı dürtülerini serbest bırakmalarına yardımcı olmak, böylece günlük yaşamlarını devam ettirecek enerji düzeyine kavuşmalarını sağlamaktır (Burger, 2006).

Alfred Adler'in bireysel psikoloji yaklaşımı

Alfred Adler (1870-1931), Freud'un ileri sürdüğü, dürtülere doyum arayan id ile kısıtlama getiren süperego arasındaki çatışmadan doğan kişilik kavramına şiddetle karşı çıkmıştır. Adler'e göre, insanlar doğuştan olumlu güdülere sahiptirler ve bireysel ve sosyal mükemmellik için çaba harcarlar. Adler'in ilk kuramlarından biri, kendi kişisel deneyimlerinden kaynaklanmıştır. Çok zayıf bir çocuk olan Adler, 5 yaşındayken geçirdiği zatürre nedeniyle ölümden dönmüştür. Ölümle bu kadar erken yaşta yüz yüze gelmesi, kişiliğin, insanın fiziksel zayıflıklarının üstesinden gelmeye çalışmasıyla gelişeceğini öne sürmesine neden olmuştur. Adler, fiziksel zayıflıkla mücadele ederek mükemmele ulaşma çabasına ödünleme adını vermiştir. Gözleri görmeyen birinin, örneğin Steve Wonder, işitsel yeteneklerini geliştirmesi ya da Wilma Rudolph gibi birinin sakatlığının üstesinden gelerek iyi bir sporcu olması Adler'in ödünleme kuramına örnek olarak gösterilebilir (Morris, 2002).

Başlangıçta, Freud'un geliştirdiği psikanaliz ekolünü benimseyen Adler, özellikle libido teorisini ve ödip kompleksini reddederek, “bireysel psikoloji” akımını geliştirmiştir. Freud'un, psikoloji alanında kullandığı veriler cinsellik üzerine dayanmaktadır ve biyolojik kökenlidir. Adler'in teorisine göre ise kişilik, bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişir. Buna ek olarak, insan davranışlarının gerisindeki temel motif “üstünlük ve egemenlik” içgüdüğü ile güç ve prestij motivasyonlarıdır (Lawrence,1982).

Adler'in kuramı bireyi tek başına değil, içinde bulunulan grubun diğer üyeleri ile karşılıklı ilişki içinde olan sosyal varlık olarak ele almaktadır. Adler kuramında kişiliğin gelişmesinde ve davranış oluşmasında yetersizlik, güçsüzlük, üstünlük duygularının ve bunlara bağlı karmaşaların etkili olduğunu belirtmiştir (Köknel, 1985). Freud insanların kişiliklerini oluşturmada çok az veya hiç seçenekleri olmadığını ileri sürerken Adler, insanların çevreleri tarafından kontrol edilmediğini, tam tersine kendi kaderimizi belirleme gücümüzün olduğunu savunur. İnsanın olumlu amaçlar için kendi isteğiyle çalışmasını vurgulaması yüzünden pek çok psikolog Adler'i, İnsancıl Psikolojinin babası olarak kabul eder (Morris, 2002).

Adler'in “üstün olma çabası, kişilik gelişiminde anne baba etkisi ve doğum sırası, erkeksi protesto” kavramlarına yönelik açıklamaları, kişilik kuramlarına farklı bir perspektif kazandırmıştır. Bu temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Organ eksikliği, aşağılık duygusu ve üstünlük çabası

Adler'e göre, çocuk, güçlü yetişkinler arasında yaşayan çaresiz bir yaratıktır. İnsan doğanın güçlerine, hatta bazı hayvan türlerine oranla zayıf bir varlıktır. Bundan ötürü, her insanın varoluşunda eksiklik duygusu bulunur. İnsan, çocukluk dönemlerindeki durumu ve evrenle olan ilişkisinden ötürü yaşamına normal bir çaresizlik içinde başlar. Bu duygular evrenseldir, herkeste vardır ve bundan, ötürü “normal” sayılmalıdır. Bu duygular değişmez ve bireyin ölümüne dek varlığını sürdürür. Yani birey yaşamı boyunca, daha önce kendisine egemen olan insanlar ve doğal güçler üzerinde üstünlük kurmak ve gücünü kanıtlamak için çaba gösterir. Bir

başka deyişle, “kusursuz” bir varlık olmaya çalışır. Freud da yaşamın ilk dönemlerinde çocuğun kendini çaresiz hissettiğinden söz eder. Ancak, Adler'e göre bu durum, sonraki yaşamdaki davranışların temel belirleyicisidir. Çocukluk döneminin çaresizliği, insanda normal olarak varolan eksiklik duygusunun ve bu duygunun sonucu ortaya çıkan üstün ve kusursuz olma güdülerinin biyolojik kökenidir (Geçtan, 1990:87).

Birçok insan böyle bir duygunun varlığını kabul etmek istemez. Çünkü, eksiklik toplumsal ölçütlere göre arzu edilmeyen bir durumdur. Ne var ki, insan kendisiyle ilgili bir değerlendirme yaptığı durumlarda eksiklik duygularıyla yüzleşmek zorunda kalır. Benzer değerlendirmeler ve bunun sonucu yaşanan duygular çocuk için de söz konusudur. Eksiklik, can sıkıcı bir duygu olmakla birlikte, olumlu bir acıdır da, boşalım arayan bir gerilim durumuna benzer. Özetle, eksiklik duygusu (1) insanın kendisini yetersiz bir varlık olarak algılaması ya da düşünmesi ve (2) buna eşlik eden gerginlik ya da tedirginlik gibi olumsuz duygulardan oluşur. Eksiklik bazı durumlarla yüz yüze gelindiğinde fark edilir ve davranışları güdüleyen bir güç olarak bireyin eyleme geçmesini sağlar. Doğadaki tüm varlıklar “eksi bir durum”dan “artı bir durum”a geçmek için sürekli çaba içindedirler. Adler (1964) bu durumu eksiklikten kurtulma çabası ya da üstünlük çabası olarak adlandırmıştır. “Üstünlük çabası”, “eksiklik duygusu”nun doğal bir sonucudur. Eksiklik duygusu, insanlarda yarattığı hoşnutsuzluğa karşın yaşanması kaçınılmaz bir olgudur. Üstelik insanın yaşamını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için zorunludur. İnsan soğuktan rahatsız olduğu için bedenini koruyacak giysi ve barınaklar yapmış, hastalık ve ölümden korktuğu için tıp bilimini geliştirmiştir. Bir yandan kendisini tedirgin eden eksiklik duygularından kaçınması, öte yandan toplumsal ilgi gibi olumlu duygularına anlatım araması insanın sürekli bir biçimde gelişmesinin temelini oluşturmuştur (Geçtan, 1990:87).

Bireyin doğum sırası

Adler, ailedeki diğer çocukların varlığına ve bunun çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerine dikkati çeken ilk kuramcıdır. Ona göre, çocuğun diğer kardeşler arasındaki durumu özellikle dünyaya geliş sırası açısından kendine özgü bazı sorunları da birlikte getirir. Adler'e göre en büyük, ortanca ve en küçük çocuğun bu sıralamadan

doğan olası sonuçları kesin yaşaması beklenir (Yanbastı, 1990).

En büyük çocuk, tacını yitirmiş bir kraldır. Yaşamının ilk yıllarında çevresinin ilgi merkeziyken ve her türlü yardım ve destek yalnızca kendisine sağlanırken, yeni gelen kardeş bu durumun ansızın bozulmasına neden olur. Çeşitli nedenlerle çevrenin ilgisi yeni doğan bebeğe yönelir; yaşından ötürü ana-baba kendisinden, diğer kardeşlerden beklenilenden daha fazlasını ister; gücünden ve yeteneğinden ötürü, özellikle yaşamın ilk dönemlerinde kardeşlerinin doğal bir lideri olur. Ana -babanın eleştirisi en çok ona yöneltilir, kendisinden bazen kardeşlerinden de sorumlu olması beklenir. Çocukluk yıllarının bu örüntüsü sonradan bir yaşam biçimine dönüşme eğilimi de gösterir. En büyük çocuk yetişkin yaşama ulaştığında otoriteden ve sahip olduğu durumları başkalarına kaptırmaktan ürkebilir (Geçtan, 1990:92).

Adler'e göre ortanca çocuklar, asla şımartılma lüksüne sahip olmamışlardır. Ailenin en küçük çocuğu oldukları zamanlarda bile, etrafta anne babanın ilgilenmesi gereken bir ya da iki kardeş daha vardır. Adler, ortanca kardeşlerin güçlü bir üstünlük çabası gösterdiklerini söyler. Çocuk olarak ortanca kardeş, ağabeyi ve ablası kadar güçlü, hızlı ya da akıllı değildir. Sürekli bir adım geride oldukları duygusu, yetişkinlikte de peşlerini bırakmaz. Okulda ya da iş yerinde sürekli kendilerinden öndeki insanlara bakıp, aralarındaki farkı kapatmak için fazladan çaba gösterirler. Bunun sonucunda da ortanca kardeşler, gayet başarılı insanlar olurlar (Burger, 2006).

En küçük çocuk, kendisinden sonra gelen bir kardeş olmadığı için yarışmak ve annenin ilgisini paylaşmak zorunda kalmaz. En küçük çocuk bazen ailenin ilgisini başka yönlere çevrildiği «geç» bir dönemde gelebilir ve bir fazlalık olarak karşılanabilir. Çoğu kez ailenin bebeği olur ve şımartılır. Çevresi onunla, evin sevimli küçük yaramazı olarak ilgilenir. Onların gözünde her zaman çocuk kalır (Yanbastı, 1990). Küçük kardeşler, çocuklukları boyunca ailenin bütün üyeleri tarafından şımartılır. Büyük kardeşler çoğu zaman küçük kardeşlerinin her işten kolayca sıyrıldığını söylerken, aynı yaşlarda kendilerine asla böyle bir kolaylık gösterilmediğinden şikayet ederler. Ancak Adler bu özel muamelenin de bir bedeli olduğunu belirtir. Şımarık bir çocuk bağımlıdır ve başkasının yardımı olmadan kendi kararlarını verme yeteneğinden yoksundur. En son

doğın çocuklar güçlü aşğılık duygularına sahiptir, çünkü çevrelerindeki herkes onlardan büyük ve güçlüdür (Burger, 2006).

Tek çocuk ise ayrı sorunların merkezidir. Yalnız başına yetişen tek çocuk toplumsal davranışların gelişmesi için gerekli olan alışveriş ortamından yoksundur. Çoğu kez ana baba tarafından aşırı korunduğı ve şımartıldığı için ileriki yaşamında da çevresinden benzer tutumlar bekler. Tek çocuk için önemli bir tehlike de, çocuk sevmeyen ana babanın duygularının yöneldiğı tek nesne olmasıdır ve istenmeyen ve sevilmeyen çocuk durumunu yaşamasıdır (Yanbastı, 1990).

Erkeksi protesto

Erkeksi protesto, Adler'in geliştirmiş olduğı önemli kavramlardan biridir. Adler, doğuştan varolan eksiklik duyguları yönünden erkekle kadın arasında önemli bir fark olmadığı görüşünü savunur. Ancak, tüm babaerki toplumlarda olduğı gibi, Batı dünyası da erkeğe ve erkek rolüne bir öncelik tanır. Buna karşılık, kadın ve kadının yaptığı işler üstü kapalı bir biçimde küçümseir. Çoğu toplumda kız çocuğa erkek çocuktan daha az değeri verilmesi eksiklik duygularının kadında erkeğe oranla daha fazla yaşanmasına neden olur. Bu durum uyumlu bir aile ortamında sağlıklı bir biçimde çözümlenebilir ve kalıntıları yetişkin yaşama aktarılmaz. Ancak, eğer kız çocuğun kendisini ve hemcinslerini küçümsemesi aşırı oranda olmuşsa, ileriki yaşamında kadınlığından vazgeçme yolunu seçebilir ve toplumun yeğlediğı erkeksi davranışları benimseyebilir. Böyle yapmakla kendisini daha çok kabul ettirebileceğı sanısındadır; bu davranışların yalnızca erkeklerde görüldüğünde toplumun beğenisini kazandığının ve bir kadının bu tür davranışlar benimsemesinin onu daha da küçük düşüreceğinin farkında değildir. Kimi kadın, cinsiyetinin yarattığı eksiklik duygularına karşı farklı bir tepki biçimi geliştirir. Kadınlığını abartılmış bir biçimde yaşar. Cinselliğini kullanarak erkeklere zarar verme, onlardan öç alma ya da onları sömürme yolunu seçebilir. Erkeksi protesto türünde davranışlar, erkek rolünün beklentilerini karşılayamamış ve bundan ötürü davranışları bir kız çocuğuna benzeyen erkek çocuklarda da gelişebilir. Böyle bir çocuk ileriki yaşamında abartılmış ve saldırgan bir erkek kimliğini benimseyebilir ya da kadınsı eğilimlerini çevresine meydan okurcasına yaşayarak eşcinsel olabilir (Geçtan,

1990: 95–96).

Carl Jung'un analitik psikoloji yaklaşımı

Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşimde bulunan çok sayıda sistemden oluşur. Bu sistemlerden her birinin tek başına önemli bir fonksiyonunun olmasının yanı sıra, birlikte birbirleriyle etkileşim halinde iken söz konusu olan bir kişilik yapısı vardır. Başka bir deyişle, kişilik bu sistemlerden ve bunların etkileşimlerinden oluşur. Bu sistemler ego, kişisel bilinçaltı ve onun kompleksleri, kolektif bilinçaltı ve arketipler, persona, anima, animus ve gölgedir. Birbirine bağlı olan bu sistemlerin üzerinde introversiyon ve ekstrasversiyon tutumları ve duygu, duyu, sezgi ve düşünme fonksiyonları vardır. Son olarak, bütün bunların bileşimi olan bütünleşmiş kişiliği simgeleyen benlik bulunur (Yanbastı, 1990). Jung'un kişilik yapısına ilişkin önemli kavramları aşağıda açıklanmıştır.

Psişe

Jung, kişiliğin tümü psişe olarak adlandırmaktadır. Latince kökenli olan bu sözcük o dilde “ruh” anlamına gelirse de günümüzde daha çok “zihin” sözcüğünü karşılamaktadır. Psişe, bilinçli ya da bilinçdışı, tüm duygu, düşünce ve davranışları içeren, bireyin fizik ve toplumsal çevresine uyumunu sağlayan bir yapıdır.

Psişe kavramıyla Jung, insanı bir bütün olarak ele alır ve kişiliğin birbirinden farklı yapıda parçaların bir araya gelmesinden oluştuğunu kabul etmez. Gerçekte insan bütünleşmek için çaba göstermez; buna zaten sahiptir, onunla birlikte doğmuştur. Ancak, yaşamı boyunca bu bütünlüğe yeni boyutlar katmaya ve onu birbirine karşıt çalışan parçalara bölünmekten korumaya çalışır. Psikanalistin görevi, bütünlüğünü yitiren kişilerin bunu yeniden kazanmalarına yardımcı olmak ve psişeyi güçlendirerek böyle bir dağılmanın gelecekte yeniden yaşanmasına karşı önlem almaktır. Bir başka deyişle, psikanalizin amacı psikosentezdir. Psişe, birbirinden farklı biçimde çalışan, ancak birbiriyle etkileşim durumunda olan sistemlerden oluşur: Bilinç, kişisel bilinçdışı, toplumsal bilinçdışı (Geçtan, 1990:120).

Ego

Jung, ego kavramını, Freud'un kullandığı anlamdan daha farklı kullanmaktadır. Ego, psişenin küçük bir bölümünü oluştursa da, kilit rollerden birisidir, çünkü bilincin öznesi niteliğindedir. Jung'a göre ego, bilinçli algılar, anılar, düşünceler ve duygulardan oluşan titiz bir seçicidir. Yani ego bir anı, algı, duygu ya da düşüncenin varlığını kabul etmedikçe onun bilinç düzeyine çıkması olanaksızdır. Bu sayede bilince akın eden sayısız materyalin kişiliği kolayca dağıtıp bozması engellenmiş olur. Egonun bu işlevi, kişiliğe tutarlılık ve süreklilik kazandırır. Çünkü bireyleşme, egonun dıştan gelen yaşantıların bilince çıkmasını izin verdiği çapta gerçekleşecektir. Ego, Freud'un iddia ettiği gibi çocuğun büyümesiyle sonradan gelişen bir yapı değil, a priori olarak var olan bir bütündür. Egonun nelerin bilinç yüzeyine çıkıp nelerin engelleneceğine karar vermesini sağlayan en önemli etken, baskın işlevdir (düşünme, duygu, algı sezgi işlevlerinden birisi). Ego, baskın işlevin etkinliğine göre düşünceler, duygular algılar ya da sezgilerden birisinin diğerlerine göre daha kabul edilebilir bir biçimde bilince çıkmasına izin verir. Bunun nedeni, yaşantının ya da deneyimin egoda uyandırdığı kaygının büyüklüğü ve etkinliğidir. Kaygı yaratan akışlar engellenir, kaygı yaratmayan akışlar açığa çıkarılır. Kişinin bireyleşmesi ne kadar büyükse egosu o kadar çok şeyin açığa çıkmasına izin verir. Çok güçlü deneyim ve yaşantılar egonun kalıplarını zorlarken zayıf yaşantılar ve deneyimler egodan geri dönebilmektedir (Engin, 2010).

Kişisel bilinçaltı

Ego'ya komşu olan bölgedir. Bireyin zamanında bilinçli olan ancak daha sonradan görmezlikten gelinmiş ya da bastırılmış çocuksu düş ve arzularından, yüksek algılarından ve sayısız unutulmuş tecrübelerinden meydana gelmiştir ve sadece ona aittir. Bir takım kompleksler, anne kompleksi gibi, düşünce ve algılar bütünlüğü öncelikle burada oluşur. Ego ile kişisel bilinçaltı arasında iki yönlü (karşılıklı) bir iletişim vardır. Kişisel bilinçaltına ait anılar kontrolün zayıfladığı bir anda (uyku sırasında) hatırlanabilirler. Bazen içinde bulunan zaman ve mekan bazen de rastlantısal bir ilişki onları ortaya çıkarır, çağırıştırır. Bastırılmış olan bu şeyler, ya zaman-mekan ve olaylar sonucu oluşan çağrışımlar ya rüyalar, ya da nevrotik semptomlarla bilinç

düzeyine ulaşırlar (Yanbastı, 1990).

Kollektif bilinçdışı (ortak bilinçdışı)

Jung, yaygın biyolojist evrimci anlayıştan farklı olarak evrimin sadece beden yapısı üzerinde etkili olmadığını, ruhsal yapı üzerinde de izler bıraktığını savunmuştur. Psişeyi de evrim süreci içine yerleştirmesi, Jung'un psikolojiye yaptığı en önemli katkılardan birisi olarak kabul edilir. Kişisel bilinçdışının içeriği, daha önce bilinçte varolmuş olan yaşantılardan oluşur. Kolektif bilinçdışının içeriği ise, insan yaşamında hiçbir zaman bilince çıkmamıştır, Jung'un birincil imgeler adını verdiği imgelerden oluşmuştur ve atalarımızdan kalıtım yoluyla aktarılmıştır. Burada atalardan kastedilen sadece insan atalar değil, daha ilkel davranışlarımızın da kaynağı olan insan-öncesi atalardır. Bu da hayvanlarla benzer yönlerimizin nedeni olan eğilimlerimizi ve gizli güçlerimizi açıklar. Bedenin geçirdiği evrime paralel bir biçimde, psişenin de, kolektif bilinçdışının da evrimiyle birlikte yürür. Yani bu parçalardan hiçbirisi bir diğerinden daha önce ya da daha sonra evrim geçirmemiştir, mantıksal bir tümlükle işlerler (Engin, 2010).

Dünyaya gelen insan bazı doğal düşünme, duygulanma, algılama ve davranış eğilimlerini de beraberinde getirir. Bu a priori eğilimlerin ve imgelerin gelişimi ve kendilerini dışa vurması insanın kişisel yaşantısıyla kendisini gösterir. Çoğu kez küçük bir uyaran bile, örneğin bir yılan resmi görmekte olduğu gibi, bu gizil güçlerin ve eğilimlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Jung'a göre, içine doğduğu dünyaya ilişkin genel bir imge, her insanda mevcuttur. Dış dünyadaki nesneler algılandıkça, bu imgeler bilinçli hale dönüşürler. Algı ve eylemlerdeki seçiciliğin nedeni de kolektif bilinçdışıdır. Bu nedenle aynı uyaranların farklı kişiler tarafından seçilip seçilmemesi tamamen doğal bir eğilimdir (Engin, 2010).

Arketipler

Jung'a göre, ortak bilinçaltı ilksel imgelerden oluşur. Bu imgeler çevremize belirli bir şekilde tepki vermemizi sağlar. Ortak bilincimizde anne imgesi olduğu için,

yeni doğan bebekler hemen anneleriyle etkileşime geçerler. Yine atalarımızdan miras kalan bilinçaltı imgelerden dolayı, karanlığa ve Tanrı'ya da bir tepki veririz. Jung bu imgelere genel olarak arketipler adını vermiştir (Burger, 2006). Arketip, duygusal yönü güçlü, kalıtımla gelen evrensel bir düşünme biçimidir. Bunlar türe ilişkindir. Deneyimlerden oluşmuşlardır. Arketip, semboller ile belli bir şekilde algılama ve bu algılamaya uygun bir şekilde davranmadır. Arketip, ırkın dünya ile olan yaşantısının ürünüdür. Ve bu yaşantılar dünyanın her yerinde ve herhangi bir çağda yaşamış olan insan için aynıdır (Yanbastı,1990).

Jung'a göre, persona, anima, animus, gölge ve ben arketipleri, kişiliğin oluşmasında önemli rol oynamaktadır.

Persona

Analitik psikolojide, persona, insanın kendisi olmayan bir kimliği yaşamasıdır. Persona, toplumun onayını almak amacıyla takılan bir maskedir. Bireyin çıkarlarını korumasını, başkalarıyla geçinebilmesini, dostça tutumlar takınmasını sağlar. Bir insanın birden fazla maskesi olabilir. Bu, pek çok insanın sandığının aksine kötü bir şey değildir. Ama persona kişiye yarar sağladığı gibi zarar da verebilir. Oynadığı rollerden birine kendisini çok kaptıran bir birey, kendine yabancılaşır ve kişiliğinin diğer yönleriyle çatışmaktan kaynaklı gerilimler yaşayabilir. Egonun persona ile özdeşleşmesinin yarattığı enflasyon (şişme) özellikle mesleki başarıyla ortaya çıkar. Bu durumda kişi, otoritesi altındakileri bunaltan, uzlaşmaz, katı, duyarsız bir yönetici haline dönüşebilir. Jung'a göre yasalar ve gelenekler “grup personası”nı simgeler. Grup personasının etkisi altındaki bir birey ise grup normları için kendini feda eden, kendi gereksinimlerini görmezden gelen birisine dönüşür. Türk kültüründe sıklıkla karşılaşılan “saçını süpürge eden” kadın tipi buna örnektir (Engin, 2010).

Anima ve Animus

Persona insanın içe dönük yüzüdür. İçedönük yüzü ise erkekte anima, kadında animus olarak ortaya çıkar. Anima, erkek psişesinin dişi yönünü, animus ise kadın

psişesinin eril yönünü gösterir. Jung'a göre insan, karşı cinse ait hormonlara sahip olmakla kalmayıp, ona ait psişik duygu ve tutumlara da sahiptir. Bu sayede tarih boyunca birlikte yaşamış olan kadın ve erkek birbirine ait birçok özelliği de edinmiştir. Uyumlu bir bireyde karşı cinse ait özellikler, kabul edilebilir ölçülerde davranışa da yansır. Örneğin bir erkek yalnızca erkeksi özelliklerini sergilerse, dişil yönleri bilinç dışında kalacağından ayrışıp gelişmez. Üstelik böylesi bir erkek, karşıt tepkiler geliştirme mekanizmasının devreye girmesiyle –ironik bir biçimde- çizdiği resmin aksine zayıf ve bağımlı bir kişiye dönüşür. Jung'a göre her erkekte doğuştan var olan anima imgesi, erkeğin bilinçdışı bazı normlar geliştirmesinin temel nedenidir. Benzer bir durum kadında da animus imgesi için geçerlidir. Kadın ya da erkeğin karşı cinste çekici ya da itici bulduğu özellikler aslında bu normlara uygunlukla ilgilidir. Personanın şişmesi ya da sönmesinde olduğu gibi anima ve animusun şişmesi ya da sönmesi de zararlı sonuçlar doğurabilir. Jung'a göre anima ve animusun, ego ile arasındaki dengesi bozulduğunda, eşcinsellik ya da travestizim gibi cinsel davranış sapmaları ortaya çıkabilir (Engin, 2010).

Gölge

Jung insanın kendi cinsiyetini temsil eden ve kendi cinsinden olan kişilerle ilişkilerini düzenleyen arketipe gölge adını vermiştir. İnsanın hayvan yönünü içeren gölge, kökenini evrimden alır. Arketiplerin en güçlü ve tehlikelilerindendir. Özellikle aynı cinsten olan kişilerle ilişkilerinde insanın en iyi ve en kötü yanlarının kaynağıdır (Yanbastı,1990). Jung, gölge kavramının bir melodramı çağırırsa da bizim olumsuz tarafımızı; bir benzetmeyle ifade edecek olursak, kişiliğimizin karanlık yönünü temsil ettiğini söyler. Gölge, insanlığın kötülüğe eğilimli yönüdür. Gölgenin bir kısmı, bastırılmış duygular şeklinde kişisel bilinçaltındadır, bir kısmı da ortak bilinçaltındadır (Burger, 2006).

İnsanın toplum içinde varolması ve grup üyeliğini sürdürmesi için gölgesinin hayvansı eğilimlerini bastırması gerekir. Hayvansı eğilimlerini bastıran kişi uygardır, ancak kendiliğindenliğini, yaratıcılığını, duygusallığını ve içgörüşünü köreltmek zorunda kalır. Ego ve gölge, işbirliği yaptıklarında kişi kendini yaşam dolu hisseder.

Böyle durumlarda ego içgüdüsel güçleri yönlendirir. Bilinç dünyası genişler, zihinsel işlevler canlılık kazanır, bedensel etkinlik artar. Gölgenin içindeki kötü öğeler bilinçli, her şey yolunda gittiği zaman bilinçdışında, etkisiz kalırlar. Kişi bunalımla ya da bir zorlama ile karşılaşınca gölge ego üzerinde egemenlik kurmaya çalışır. Bazen insan derhal karar verip eyleme geçmeyi gerektiren durumlarla karşılaşır. Durum değerlendirmesi yaparak en uygun tepkiyi bulacak zamanın olmadığı bu durumlarda ego donakaldığından gölge denetimi ele alır. Gölgenin reddedilmesi kişiliğin sönük kalmasına neden olur (Yanbastı,1990).

Jung'a göre psikolojik tipler

Jung bireyleri sahip oldukları psikolojik özelliklere göre, sekiz tipe ayırmıştır. Bu tipler ve özellikleri şu şekildedir (Geçtan, 1990:141-142):

Dışadönük düşünen tip

Bu tipte bir insanın yaşamına nesnel düşünceler egemendir. Enerjisini öğrenmeye ve nesnel dünya hakkında bilgi toplamaya yönelten bilim adamı bu tipe örnek olarak gösterilebilir. Dışadönük-düşünen tipte biri, duygusal yönlerini bir yana ittiğinden, diğer insanlara soğuk ve kendini beğenmiş biri izlenimini verebilir.

İçedönük düşünen tip

Bu tipte insanın düşünceleri kendine dönüktür. Kendi benliğinin gerçekliğini araştıran bir filozof bu tipe örnek oluşturabilir. Aşırı durumlarda, araştırmalarının sonucuyla gerçeklik arasında bir ilişki olmayabilir, giderek gerçeklikten kopabilir ve şizofrenik olabilir. İçedönük-düşünen tip, dışadönük-düşünen tip gibi, kendisini duygularından korumak için onları bilinçdışına itmiştir. Duygusuz ve uzak bir insan izlenimini verir, düşünceleriyle baş başa kalmak ister. Kendisi gibi olan birkaç yakın dostunun dışında, insanlar onu pek ilgilendirmez. Genellikle inatçı, bildiğini okumak isteyen, hoşgörüsüz, gururlu, çevresindekilere küçümseyici tutumları olan, iğneleyici ve yaklaşılması güç bir insandır.

Dışadönük duygulu tip

Duyguların düşüncelere egemen olduğu bu tipe kadınlar arasında daha sıklıkla rastlanır. Durumlar değiştikçe bu tip insanların duyguları da değiştiğinden kaprisli olma eğilimindedirler. Ortaya çıkabilecek en küçük bir değişiklik duygularının değişmesine neden olur. Duygusal, sürekli kendilerinden söz eden, gösterişi seven, duygusal tepkileri oynak ve değişken kişilerdir. İnsanlara kolay bağlanırlarsa da bu bağlılıklar geçicidir, sevgileri kolayca öfke ve nefrete dönüşebilir. Çevrelerinde olan her olaya, özellikle moda olanlara kolayca katılırlar. Düşünce işlevleri genellikle iyi gelişmemiştir.

İçedönük duygusal tip

Bu tipe de kadınlar arasında daha sık rastlanır. Bu tip insanlar duygularını dış dünyadan saklayan, sessiz, ilgisiz, ilişki kurulması ve anlaşılması güç kişilerdir. Genellikle melankolik bir havalara olmasına karşılık, aynı zamanda, kendine yeten ve iç huzuru olan kişiler izlenimini de verebilirler. Gerçekte derin ve yoğun duygularla dolu olduklarından, arada bir ortaya çıkan duygusal patlamaları çevrelerindeki insanlarda şaşkınlık yaratır.

Dışadönük duyusal tip

Daha çok erkeklerde rastlanan bu tipler, gerçekçi, pratik ve aklına koyduğunu yapan kişilerdir. Dış dünya gerçekleriyle ilgilenir, ancak bunların ne anlama geldiği üzerinde fazla düşünmezler. Zevk ve heyecan veren şeyleri severler, ama duyguları yüzeyseldir. Yalnızca dış dünyadan gelen uyaranlar için yaşarlar. Duyulara yönelik tutumlardan ötürü, bu kişiler arasında ilaç tutkusu ve cinsel sapkınlıklar daha sık görülür.

İçedönük duyusal tip

Dış dünyadan uzak durmayı yeğleyen bu tipler kendi duyularına yönelirler. Kendi içsel dünyalarını dış dünyadan daha ilginç bulurlar. Dıştan gözleyene, sakin,

edilgin ve davranışlarını denetim altında tutan biri izlenimini veren böylesi kişiler, duygu ve düşüncelerinin kısırlığından ötürü diğer insanların ilgisini çekmezler.

Dışadönük sezgili tip

Genellikle kadınlarda rastlanan bu tip, tutarsız bir karaktere sahiptir; sürekli olarak dünyadaki yenilikleri izleme çabası içindedirler, ancak bir konuyu bitirmeden bir ikincisine başlarlar. Bunun nedeni, düşünce işlevinin kısırlığından ötürü davranışlarına sezgilerine göre yön vermeleridir. Büyük bir istekle başlattıkları dostlukları sürdürmez, aynı işte uzun süre çalışamazlar.

İçedönük sezgili tip

Bu tipteki insanlara genellikle sanatçılar arasında rastlanır. Bu tipte bir insan çevresindekiler tarafından çözülmesi güç bir bilmece gibi algılanır; kendisine göre ise değeri anlaşılamamış bir dahidir. Törelere ve dış gerçeklerle ilişkisi olmadığından diğer insanlarla iletişim kuramaz. Anlamını kendisinin de bilmediği bir imgeler dünyasında yaşar, ancak imgelere duyduğu ilgi sürekli olmadığından hiçbir sonuca ulaşamaz.

Erich Fromm'un insancıl yaklaşımı

Fromm, psikanalitik yaklaşımın temel dizge ve kavramlarına bağlı olmakla birlikte, aynı zamanda üretim ve yönetim ilişkileri gibi toplumsal süreçler üzerinde odaklanan görüşleri ile aynı zamanda bir fenomenolog olarak tanınmaktadır. Başka bir anlatımla Fromm, Freud tarafından yapılandırılan kişilik kuramını, sosyal değişkenler bağlamında, geniş ölçüde yeniden yorumlamıştır. Dolayısıyla Fromm hem bir ego analisti hem de insancıl fenomenolog olarak bilinmektedir (Aydın, 2000).

Fromm, Freud'un görüşlerine karşıt olarak, psikolojinin temel sorununun aslında, şu ya da bu içgüdüsel ihtiyacın doyum bulması ya da engellenmesi değil, bireyin dış dünyasıyla ilişkilerini anlayabilmek olduğu görüşünü savunur. Ona göre, insanla toplum arasındaki ilişki statik değildir. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi tüm

insanlarda ortak olan belirli ihtiyaçlar fizyolojik kökenlidir; ancak buna karşılık, sevgi ve kin, güçlü olma tutkusu ve boyun eğme isteği gibi insanda karakter farklılıklarına neden olan etmenlerin tümü toplumsal sürecin ürünleridir. Fromm'a göre, insanın en çirkin eğilimleri gibi, en güzel olanları da, onu, yaratan toplumsal sürecin sonuçlarıdır. Bir başka deyişle, toplum yalnızca baskı yapma işleviyle sınırlanamaz; bunun yanı sıra, yaratıcı bir işlev de üstlenmiştir. İnsanın tutkuları ve kaygıları, içinde yaşadığı kültürün ürünleridir. Ancak, tarih adını verdiğimiz sürekli insancı çabaların en önemli yapıtı ve başarısı insanın kendisidir (Geçtan, 1990:220).

Fromm'a göre modern demokrasinin yükselişi, insanları artık geniş feodal sistemde belli sınırlar dahilinde hareket etmekten kurtarıp zgr bırakmıştır. Belirli sınırlar içerisinde olmak üzere bugün çoğumuz istediğimiz herhangi bir yerde olmakta ve istediğimizi yapmakta zgrz. Ancak işte bu özgürlük, aynı zamanda karşımıza büyük sorunlar çıkarır. zgrlk korkutucu olabilir; çünkü kişilerin, sorumluluğunu üstlenmeleri gereken önemli kararlar almalarına neden olur. Fromm zgrlğ, "güçsüzlüğün ve yalnızlığın dayanılmaz hali" olarak tanımlamıştır. Her birimiz büyüyüp bireysellik duygumuz geliştikçe, kontrol edemediğimiz şeylerin farkına varırız ve çaresizce ne kadar önemsiz olduğumuz gerçeğiyle yüz yüze geliriz (Burger, 2006). Bu durum, insanın bireyselliğinden vazgeçip kendini dış dünya içinde eriterek, çaresizlik ve yalnızlıktan kurtulmaya çalışmasına neden olabilir. Ancak, dış dünyayla kurulan bu yeni bağlar daha önce koparılıp atılmış olan asal bağların aynı olmaz. Bir ocuk nasıl fiziksel olarak annesinin karnına geri dnemezse, bireyleşme süreci de psikolojik yönden geri döndürülemez, Böyle bir girişimde bulunmanın sonucu otoriteye boyun eğme olur. Boyun eğen kişi, bilinçli dünyasında kendini güvenlik içinde hissetse de, bilinçdışında, böyle bir güvenliğin karşılığını kendi bütünlüğünden vazgeçerek demiş olmanın ağırlığını taşır. Aslında, yalnızlığın getirdiği kaygılardan kaçmanın tek yolu, boyun eğme değildir. Çatışma yaratmadan insanı istediği sonuca götürebilecek yol, onun doğayla olan kendiliğinden ilişkisine benzeyen, bir başka deyişle, insanı, bireyleşmesini engellemeden dış dünyayla birleştiren ilişkidir. En yalın anlatımını sevgide ve yaratıcılıkta bulan böyle bir ilişki, kökenini kişiliğin gücünden ve bütünlüğünden alır (Geçtan, 1990:221).

Fromm, *yıkıcılığı* kaçışın ikinci yöntemi olarak göstermiştir. Kişi, yaşamın tehdit edici durumlarından, onları yok ederek kurtulmayı dener. Yıkıcılık bilinçaltında güdülenmiş olsa da, tehdit edici buldukları insanları ve koşulları etkin bir şekilde yok etmeye uğraşan insanlar, genellikle bu antisosyal eylemlerini mantığa bürüne gereği duyar. Hoşlanmadıkları insanları yok etme çabalarını din, görev duygusu, vatanseverlik gibi kavramlarla haklı çıkarmaya çalışırlar. Ülke sevgisi ya da görev gereği savaştıklarını söyleyen insanlar, aslında bilinçaltında güçsüzlük ve yalnızlık duygularını yenmek için çabalıyor olabilirler. Ancak, gerçekten kaçmak için, herkes otoriteciliğe ya da yok ediciliğe başvuramaz. Fromm'a göre pek çok insan *mekanik* bir *uyumluluğu* (konformizm) seçer. Özgürlükle özdeşleşen kaygılarla savaşmak için, çoğumuz toplumun bizim için uygun gördüğü rolü ve yaşam tarzını benimseriz. Bir açıdan atalarımızın feodal sistemde sahip olduğu güvenli hücrelerimize döneriz. Sağlam bir iş bulup kendi düzenimizi kurarız ve makinenin çarklarından biri oluruz. Herkesin davrandığı gibi davranarak kendi bireyselliğimizden ve kişisel özgürlük bilincinin getirdiği kaygılardan, geçici bir süre için kurtuluruz. Bazen yorumcuların, modern toplumda bireyselliğin yok olduğunu söylediklerini duyarız. Aynı modayı izlemekle, aynı değerleri kabul etmekle ve çevremizdeki herkesle aynı ürünleri almakla suçlanırız. Uyumluluk karşıtları (non-konformistler) bile sık sık, uyumluluk karşıtı diğer insanları taklit etmekle suçlanırlar (Burger, 2006).

Fromm'a göre, feodalizm, kapitalizm, faşizm, sosyalizm ve komünizm gibi toplum biçimleri, insanın özgür olma isteğiyle bağımlılığı yeğlemesinin yarattığı çelişkilerine çözüm getirebilme umuduyla geliştirilmiş başarısız girişimlerdir. Bu çelişkiler, insanın, hem doğanın parçası hem doğadan kopuk, hem insan hem hayvan olmasından kaynaklanır. Bir hayvan olarak insanın, karşılanması gereken fizyolojik ihtiyaçları vardır. Bir insan olarak ise, kendi varlığından haberdar olma, düşünme ve imgelem gücü gibi niteliklere sahiptir. İnsanın hayvan ve insan özelliklerinin ikisine de sahip olması, onun varoluşunun temel koşullarını oluşturur; insan ruhunun anlaşılabilmesi de, onun varoluş koşullarından kaynaklanan ihtiyaçlarının tanımlanabilmesiyle gerçekleştirilebilir (Geçtan, 1990:222).

Fromm, bu ihtiyaçları beş bölümde toplar: İlişki ihtiyacı, aşkınlık

(transcendence) ihtiyacı, kimlik ihtiyacı, köklülük ihtiyacı ve de bir yönelim dayanağına duyulan ihtiyaç. İlişki ihtiyacı insanın, insan olmak uğruna doğayla sürdürdüğü beraberliğinden kopmuş olması gerçeğinden kaynaklanır. Hayvan, doğa tarafından, içinde yaşadığı koşullarla baş edebilecek biçimde donatılmıştır. Oysa insan, düşünme ve imgelem güçlerine karşın, doğayla karşılıklı bağımlılığa dayanan bu yakın ilişkisini yitirmiştir. Hayvanın doğayla olan içgüdüsel bağları yerine insan kendi ilişkilerini kendi kurmak zorundadır ve bu ilişkilerin en güçlüsü insanların birbirine duyabileceği sevgiyle gerçekleşir (Geçtan, 1990:222). Sevgi ve ait olma gereksinimi, kalabalıklar içinde yalnız kalmış insanın, dünya ile bütünleşme isteğinin anlatımıdır. "Olmaktan çok sahip olmaya" önem verilen bir toplumsal yapı içinde birey, üretkenlikten yoksun kalırken, dört patolojik kişilik özelliği gelişir Bunlar sırasıyla; alıcı, sömürücü, istifçi ve pazarlayıcı karakterlerdir (Aydın, 2000).

Alıcı karakterli bireyler, sürekli başkalarının destek ve yardımını beklerler. Kendi başlarına kaldıklarında yalnız ve çaresizdirler. Güvenlik duygularını, bağımlı oldukları kişiden alırlar. Frued'un oral-edilgen karakterine benzeyen alıcı tipler, genellikle acımasız ve bencil insanlardır. Gerilimden kurtulmak için, aşırı şekilde yemek yeme ve mal edinme gereksinimi duyarlar, Fromm'un açık ağız (Open mouth) adını verdiği bu tür insanlar, tüketim toplumunun en karakteristik örneklerinden biridir.

Sömürücü karaktere sahip bireyler, davranışını "istediğimi alırım" ilkesine göre şekillendirir. Başka insanları sömürerek elde ettikleri, üreterek kazandıklarından çok daha değerlidir. Bu tür kadınlar, bir erkeği başka kadınlar tarafından sevilip beğeniliyorsa severler. Duygu dünyaları karmaşık ve çatışmalıdır. Sürekli kendileri ile ve diğer insanlarla mücadele halindedirler. Sömürücüler, alıcı karakterlerin otorite ve güç gereksinimlerini çeşitli toplumsal, dinsel değerlerle maskeleyerek karşıladıklarından "mutlu" olurlar.

İstifçi karaktere, sahip bireyler, Freud'un anal karakter tanımına benzer. İstifçilere göre harcama yapmak ürkütücüdür. Çünkü insan, sahip olduğu mal-mülk kadar insandır. Bu tür erkekler bir kadını sevmek değil, sadece ona sahip olmak isterler.

Pazarlayıcı karaktere sahip birey, insani niteliklere önem vermez. Her şey pazarda alınıp satılabilir. Başarılı olma, insanın kendisini satabilme gücüne eşittir. Sinema ve televizyonlarda başarılı kişilik simgesini, zenginlikle eşanlamlı yansıtan programlar, bu duruma örnek olarak verilebilir. Burada önemli olan, arzulanan şeye ulaşmaktır. Bu sırada izlenen yöntemin ahlaka uygun olması zorunlu değildir.

Görüldüğü gibi Fromm'a göre, davranış bozuklukları hasta toplumun ürünüdür. Sevgi duygusunu bile sahip olma biçiminde yaşayan insan, üretken ve mutlu olamaz. Doğal olarak bu tür toplumsal koşullarda kişilik, sağlıklı gelişemez. Öte yandan Fromm, Freud tarafından geliştirilen insanın yaşam sever (Biyofil) ve ölümsever (Nekrofil) olmak üzere iki karakteristik kişilik biçimine sahip olduğu yönündeki tezine de karşıdır. Başka bir deyişle, Freud'a göre yaşam ve ölüm severlik içgüdüleri, doğuştan var olan özelliklerdir. Ancak Fromm'a göre doğuştan var olan birinci ve belirleyici içgüdü, yaşamı sürdürme eğilimidir. Ölüm ve yıkıcılık istekleri, yaşam güçleri engellendiğinde, ortaya çıkan ikincil ürünlerdir (Aydın, 2000).

Karen Horney ve bütüncü yaklaşım

İnsan davranışlarının içgüdü denilen iç ve fizyolojik olaylardan kaynaklandığı biçimindeki Freudcu görüşe karşı çıkmış olan Horney, bozuk davranışların aile içi ilişkilerdeki aksaklıklar sonucu ortaya çıktığını ve ayrıca, sosyokültürel etmenlerin de bu öğrenme sürecini önemli oranda etkilediği görüşünü savunmuştur. Bir insanın diğeriyle, toplumun bireyle ve ana-babanın çocukla olan ilişkilerinin önemini vurgulayan böyle bir yaklaşımda, davranışın biyolojik belirleyicileri geri planda bırakılmıştır. Horney'e göre davranışlar, insanın çevresiyle olan ilişkileri içinde geliştirdiği tepkilerin örgütlenmiş örüntülere dönüşmesiyle oluşur. Yaşamın ilk günlerinde oldukça sınırlı sayıda olan bu tepkiler, giderek daha geniş ilişki alanlarına yönelir ve sonunda, yetişkin yaşamın oldukça karmaşık görünümlü tepki örüntülerine dönüşürler. Dolayısıyla, davranışların belirleyicileri, insanın yaşamı boyunca geliştirmiş olduğu algılar, duygular, düşünceler, yargılar, değerler, araçlar ve bunların birbiriyle olan karşılıklı etkileşimleridir (Geçtan, 1990:171).

Horney'e göre, Freud cinsellik güdüsüne aşırı önem vererek insan ilişkilerinin çarpık bir resmini oluşturmuştur. Kişilik gelişiminde cinsellik önemli bir yer tutmasına rağmen, cinsel olmayan faktörler, örneğin, temel güven gereksinimi ve gerçek veya algılanan tehditler daha önemli bir rol oynamaktadır. Bütün insanlar, ana babalarına karşı hissettikleri cinsel nitelikte de olabilecek duygulardan bağımsız olarak onlar tarafından sevmeye ve bakılmaya gereksinim duyarlar. Aynı şekilde, ana babanın çocuklarını koruma duygusu sadece biyolojik güçlerden değil, toplumun çocukların bakımı konusundaki değerlerinden gelmektedir. İnsan gelişiminde sosyal statü ve sosyal roller gibi kültürel öğelerin biyolojik faktörlerden daha önemli olduğuna inanan Horney, kadınları erkeklerden ayıran kişilik özelliklerini anatominin değil de kültürün belirlediğini savunarak daha yapıcı ve olumlu bir yaklaşım getirmiştir. Kültür ve toplumun dolayısıyla da insan ilişkilerinin değişebileceğini vurgulayan Horney, bu fikirleriyle çağdaş düşünürlerin başında gelmektedir (Morris, 2002).

Karen Horney'in anksiyete kavramı

Anksiyete kavramının anlaşılabilmesinde en önemli katkılardan biri Karen Horney'den gelmiştir. Horney yazılarında korku ve anksiyeteyi sık sık eşanlamda kullanarak iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmeye çalışmıştır. Gerçekten, her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duyguya da titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek kadar hızlı kalp atışları gibi bedensel belirtiler eşlik ederse de aralarında önemli bir farklılık bulunur. Bir anne, sivilce çıkaran ya da nezle olan çocuğunun öleceği korkusuna kapılırsa bu duygu anksiyetedir. Buna karşılık, çocuk önemli bir hastalık geçirmekteyse annenin tepkisi gerçek bir korku olur. Eğer bir insan yüksek bir yerden bakarken ya da çok iyi bildiği bir konuyu tartışırken korku duyarsa, bu tepkiler de anksiyete olarak nitelendirilir. Öte yandan, kar fırtınasında yolunu kaybeden bir insanın duygusu korkudur. Dolayısıyla, bu iki duygu arasında kesin bir ayırım yapılabilir: Korku bir insanın karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir duygudur; oysa anksiyetede, durumla orantısız, hatta çoğu kez imgesel bir tehlikeye karşı geliştirilen bir tepki söz konusudur. Korku ve anksiyete duygularının her ikisi de varolduğuna inanılan tehlikeyle orantılıdır. Ne var ki, korkuyu yaratan tehlikenin açık ve nesnel olmasına karşılık anksiyeteyi yaratan tehlike gizli ve öznedir. Anksiyetenin yoğunluğu içinde

bulunan durumun “kişi için taşıdığı önemle” orantılıdır (Geçtan, 1990:176).

İnsanlar anksiyeteden kaçabilmek için her türlü yola başvururlar. Bunun nedeni, anksiyetenin insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olmasıdır. Yoğun anksiyete nöbetleri geçiren insanlar, çoğu kez ölümü bile böyle bir yaşantıya yeğlediklerinden söz ederler. Ayrıca, anksiyetenin içeriğinde dayanılması gerçekten güç bazı öğeler de bulunabilir. Bunların en önemlilerinden biri, çaresizlik olgusudur. Ortalama insan, büyük bir sarsıntı karşısında etkin ve yürekli olabilir. Anksiyeteli insan ise çaresizlik duygusuna kapılır ve gerçekten de öyledir. Özellikle, güç kazanma, yükselme ve çevreye egemen olma kavramlarına çok önem veren kişilerde bu duygu daha da yoğundur. Tepkilerindeki en küçük ölçsüzlük bile böyle insanlar için yetersizlik ve korkaklık olarak yorumlandığından, anksiyeteye karşı ikincil bir kızgınlık duygusu da geliştirilebilir (Geçtan, 1990:177).

Anksiyetenin bir diğer özelliği de, mantıkdışı oluşudur. Mantıkdışı güçlerin etkisi altına girmek, insanlar için katlanılması zor bir durumdur. Özellikle, mantıkdışı güçlere yenilmekten çok ürken ve sürekli olarak kendilerini akılcı bir denetim altında tutan kişiler için böylesi durumlar daha da can sıkıcı olur. Ayrıca, mantıklı düşünce ve davranışa önem veren toplumlarda mantıkdışı tepkiler onaylanmaz ve aşağılanır. Bunun sonucu insan, umutsuz bir biçimde korkularının ve savunmaya yönelik davranışlarının tutsağı durumuna gelir; davranışlarının yerinde ve kusursuz olduğuna inanmaya çalışarak, kendisinde bir bozukluk olduğu ve değişmesi gerektiği görüşlerini tümenden reddeder (Geçtan, 1990:177).

Erik Erikson

Viyana'da Freud'la birlikte çalışmış ve kızı Anna Freud'un psikanalizinden geçmiş olan Erik Erikson, kişilik gelişimine psikodinamik yaklaşımla başlayıp daha sonra sosyal bir yaklaşım geliştirmiş olan bir kuramcıdır. Kişilikte cinsel gelişim ve içgüdüsel gereksinimlerin etkisi konusunda Freud'la aynı fikirdedir ancak, Erikson için anababa ve çocuk ilişkisinin niteliği de çok önemlidir. Çocuğun toplumla olan ilişkisinin ilk şeklini aile oluşturduğu için, verilen disipline bağlı olarak çocuklar,

anababaları tarafından sevildiklerini veya nefret edildiklerini düşünebilirler. Burada önemli olan, çocukların, aile içinde şekillenen gereksinim ve isteklerinin toplumun beklentileri ile uyuştuğunu hissetmeleridir. Çocuklar eğer kendilerinin ve toplumun gözünde yeterli ve değerli olduklarını hissederlerse, güvenli bir kimlik duygusu geliştireceklerdir. Bu, Freud'un kişilik kuramının odak noktasının Erikson tarafından nasıl ego gelişimine kaydırıldığına bir örnek oluşturur (Morris, 2002).

Yaşam döngüsü içinde kişilik gelişimi

Freud'un kişilik gelişimi tanımları, üst-benliğin ortaya çıktığı dönem olan altı yaş civarında son bulur. Freud'un kuramına göre yetişkin kişiliklerimizin temel özellikleri bu dönemlerde son şeklini alır. Oysa Erikson, kişilik gelişiminin kişinin yaşamı boyunca devam ettiğini belirtir. Hepimizin geçtiği sekiz aşama vardır ve hepsi de kişilik gelişiminde yaşamsal önem taşır. Erikson'un kişilik gelişimi tanımı bir yolu çağrıştırır. Bu yol boyunca bebeklikten yaşlılığa kadar yürürüz; ama sekiz ayrı noktada önümüzdeki yol çatallaşır, ilerlemek için ikisinden birini seçmek zorunda kalırız. Erikson'un modelinde bu çatallanmalar, kişilik gelişimindeki dönüm noktalarını temsil eder. Erikson bu noktalara bunalımlar der. Bu bunalımları nasıl aşacağımız, kişilik gelişimizin alacağı yönü belirler ve ileriki bunalımları aşma biçimimizi etkiler. Bunalımları atlatmak için önümüzde var olan iki alternatiften biri, kişinin uyum sağlamasına katkıda bulunur, diğeri bulunmaz (Burger, 2006:164).

Erikson (1963) kişilik gelişiminde sekiz basamak belirlemekte ve her basamaktaki başarının kişinin daha önceki basamaklardaki uyumuna bağlı olduğunu öne sürmektedir (Morris, 2002).

Temel güvene karşı güvensizlik

Yaşamın ilk yılında bebekler ana babalarına güvenmek ile güvenmemek arasında gidip gelirler. Eğer gereksinimleri genelde karşılanırsa bebekler çevrelerine ve kendilerine güvenirler. Bu güven, çevrenin öngörülebilirliği ve geleceğin olumlu olacağına dair inanca yol açmaktadır. Gereksinimleri yerine getirilmeyen engellenmiş

bebekler ise kuşkucu, korkulu ve güvensiz olurlar (Morris, 2002).

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku

İlk üç yıl boyunca çocuklar büyüdükçe gittikçe artan bir şekilde bağımsızlık kazanmaya ve çevrelerini keşfetmeye başlarlar. Yürümeyi, tutunmayı ve tuvalet alışkanlıklarını kontrol etmeyi öğrenirler. Eğer çocuk bu becerileri kazanmada sürekli başarısızlık yaşarsa, kendinden kuşku duymaya başlar. Kendinden kuşku duymanın sonucu olarak çocuk, belirli bir rutini ısrarla tekrarlar. Bir başka uç davranış ise, içsel ve dışsal bütün kontrolü saldırgan bir biçimde reddetmektir. Eğer ana baba ve diğer yetişkinler çocuğun gayretlerini küçümserlerse, çocuk utanç hissetmeye başlar ve kalıcı bir aşağılık duygusu geliştirir (Morris, 2002).

Girişimciliğe karşı suçluluk

Çocuklar diğer çocuklarla etkileşime girdikçe, sosyal bir dünyada yaşamının zorluklarıyla karşılaşır. Çocuklara diğer çocuklarla nasıl oynayacakları, çıkabilecek çatışmaları nasıl çözebilecekleri öğretilmelidir. Kendine oyun arkadaşı arayan, oyunlar ve benzer sosyal etkinlikler düzenlemeyi öğrenen çocuklarda girişkenlik duygusu gelişir. Hedef belirlemeyi ve zorluklarla başa çıkmayı öğrenir, başarıma isteği ve amaç duygusu oluşur. Girişkenlik duygusu geliştiremeyen çocuklar, bu aşamanın sonunda suçluluk ve geri çekilme duygularıyla boğuşur. Amaçları yoktur ve sosyal ortamlarda pek girişkenlik gösteremezler (Burger, 2006:166).

Çalışmaya ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu

Çocukların çoğu, ilkokula başladıklarında başaramayacakları çok az şey olduğunu düşünür. Ancak kısa süre sonra kendilerini diğer çocuklarla rekabet içinde bulurlar: notlar, arkadaşları tarafından sevilip seilmeme, öğretmenin ilgisi, spor ve diğer oyunlarda kazanma isteği ve benzerleri. Kaçınılmaz olarak becerilerini ve yeteneklerini kendi yaşlılarıyla karşılaştırırlar. Eğer çocuklar başarılı olursa, yeterlik duyguları gelişir ve böylece toplumun aktif ve başarılı birer üyesi olma yolunda sağlam

adımlar atarlar. Başarısızlık halinde ise yetersizlik duygusu ortaya çıkar, ileride üretken ve mutlu olma olasılıkları azalır. Bu aşamada, yani ergenlik yıllarının bunalımı başlamadan önce, başarma duygusu kazanır, kendi gücümüze ve yeteneğimize dönük bir inanç geliştiririz ya da aşağılık duygusuyla birlikte kendi yetenek ve becerilerimizi takdir edemez hale geliriz (Burger, 2006:166).

Kimliğe karşı kimlik karmaşası

Ergenlikte, çocukluk sona erer ve yetişkin olmanın sorumlulukları ufukta görünür. Bu aşamada kritik sorun, kişinin kimliğini bulmasıdır. Erikson'a göre kimlik, kişinin öğrenci, kardeş, arkadaş gibi farklı rolleri, içsel bir devamlılık veya aynılık duygusu veren tutarlı bir örüntü içinde bütünleştirebilmesidir. Kimlik geliştirmede başarısızlık, karmaşa ve umutsuzluğa yol açar (Morris, 2002).

Yakınlaşmaya karşı yalıtılmışlık

Genç yetişkinlik sırasında, kadın erkek herkesin çözmesi gereken kritik bir konu yakınlaşmadır. Erikson, bir başkasına aşık olmak için, daha önceki krizlerimizi başarılı bir şekilde çözmüş ve güvenli bir kimlik geliştirmiş olmamız gerektiğini savunur. Yakın bir ilişki kurabilmek için, aşıkların güvenen, bağımsız ve girişimci olmaları ve olgunluğun diğer göstergelerini sergilemeleri gerekir. Yakınlaşmada başarısızlık, acı veren bir yalnızlık ve tamamlanmamış olma duygusu getirir (Morris, 2002).

Üretkenliğe karşı durgunluk

Erkekler ve kadınlar orta yaşlarına yaklaştıkça, bir sonraki nesli yönlendirmekle ilgilenmeye başlarlar. Anne babaların yaşamları çocuklarını biçimlendirerek zenginleşir. Kendi çocuğu olmayan yetişkinler de gençlerle etkileşime girerek, gençlerle çalışarak ya da yeğenlerini yetiştirmede etkin bir rol oynayarak bu zenginliği yaşarlar. Böylesi bir üretkenlik duygusu geliştiremeyen yetişkinler, yaşamdaki amaçlarını sorguladıkları ve boşluk duygusu yaşadıkları bir durgunluğa

girebilir. Çocuklarını yetiştirerek hayatlarına bir anlam kattıklarını düşünen pek çok anne baba görmüşüzdür. Ne yazık ki bu süreçten fazla zevk almayan anne babalara da rastlarız. Sonuçta bu tip insanlar kendi yaşamlarından memnun değildir ve can sıkıntısı içindedirler. Çocuk yetiştirmenin insanın kişisel gelişimi için ne kadar değerli olduğunu fark edememek, hem anne baba hem de çocuk için acı vericidir (Burger, 2006:168).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

Yaşlılığın başlamasıyla insanlar, yaklaşan ölüm fikrine alışmak zorundadırlar. Bazı insanlar için bu dönem, iş yaşamının ve ana baba rollerinin kaybindan kaynaklanan bir umutsuzluk dönemidir. Yine de Erikson'a göre bu aşama, kişinin tam ve doyumlu bir yaşam geçirdiğini kabul etmesiyle ona bütünleşmiş bir benlik duygusu geliştirme fırsatı yaratır. Daha önceki aşamalarda çatışmalarını başarıyla çözümlemiş kişiler, ölüm karşısında daha az korku duyarlar (Morris, 2002).

Harry Stack Sullivan

Sullivan'ın kuramı, insanlar arası ilişkilerdeki davranışları vurgular. Gerek kişilik ve gerekse tedavi kuramcıları için temel veriler, ilişkiler içinde geliştirilen tepkilerdir. Davranış bozuklukları da insanlarla ilişkiden kaynaklanır. Dolayısıyla, bu tür sorunların tedavisi insan ilişkilerini içerir. Bir başka deyişle, insanları diğer insanlar hasta ettiğinden, onları yine insanlar iyi edebilir. Sullivan, davranışların ilişkilerden kaynaklandığına inandığı için, bir insanın davranışlarının çevresinden ayrı ve tek başına ele alınarak yorumlanmasının doğru olmayacağı görüşünü savunmuştur. Psikolojik çözümlemenin birimi insanlar arası etkileşimdir (Geçtan, 1990). Sullivan'a göre, gerçek ya da hayal ürünü kişiler arası bir ilişki olmadan, kişilik var olmaz. Kişilik, "İnsanın yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden asla soyutlanamaz" (Sullivan, 1953: 10, aktaran Burger, 2006). İnsanları anlamamanın tek yolu, onların çeşitli kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını gözlemlemektir. Sullivan'ın sistemine göre, "kendi" kavramı sadece diğer insanlarla olan ilişkilerde anlam kazanır (Burger, 2006).

Kişiliğin yapısal özellikleri

Sullivan, kişiliğin varsayımsal bir kavram olduğu ve ilişki durumları dışında incelenemeyeceği görüşünü sürekli olarak vurgulamıştır. Ona göre inceleme birimi, insan değil, ilişki durumudur. Kişiliğin yapısal örgütü, içsel algılardan çok, insanlar arası ilişkilerin ürünüdür. Kişilik, ancak, insan bir ya da daha fazla sayıda kişiyle ilişki durumundayken ortaya çıkar. Bunun için diğer insanların somut varlığı da gerekmez; imgelemsel, hatta gerçekte var olmayan kişiler de olabilirler. Algılama, anımsama, düşünme, düş kurma ve tüm diğer ruhsal süreçler insan ilişkilerini içerirler. Rüyalar, rüya gören kişinin diğer insanlarla ilişkilerini yansıtır (Geçtan, 1990).

Anksiyete ve benlik sistemi

İnsan ilişkilerinin ürünü olan anksiyete, başlangıçta anneden çocuğa aktarılan, sonraki yaşamda ise bireyin güvenliği tehlikeye girdiği durumlarda yaşanan bir duygudur. Anksiyeteyi azaltmak ya da ondan kaçınmak amacıyla kişi türlü koruyucu önlemler alır ve davranışlarını denetler. Örneğin çocuk, ana-babasının isteklerine boyun eğmekle cezadan kaçınabileceğini öğrenir. Bu koruyucu önlemler, bazı davranış biçimlerini onaylayan (iyi-ben), bazı davranış biçimlerini yasaklayan (kötü-ben) benlik sistemini oluşturur. Bireyin güvenliğini sağlayan benlik sistemi kişiliğin geri kalanına yabancılaşma eğilimindedir. Kişilik örgütüne uygun düşmeyen bilgi ve uyarıları kabul etmez ve dolayısıyla, bazı yaşantılardan yararlanamaz. Benlik sisteminin saygınlığını sürdürmesi gerekir ve bu nedenle eleştiriden korunur. Benlik sistemi gelişip bağımsızlık kazandıkça, bireyin kendi davranışlarını tarafsızca değerlendirebilmesini ve gerçek kişiliğiyle benlik sisteminin algıladığı kimliği arasındaki çelişkiyi görebilmesini engeller. Kişinin yaşamında anksiyete yaratan olaylar arttığı oranda benlik sistemi de şişer ve kişiliğin geri kalanından kopar. Bu nedenle, benlik sistemi, bir yandan kişiyi anksiyeteden korurken, öte yandan onun diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesine engel olur. Sullivan, benlik sisteminin toplumun mantıkdışı yönlerinin bir ürünü olduğuna inanır (Geçtan,1990:198).

Kişileştirmeler

Freud gibi Sullivan da, kuramında kaygıya geniş yer vermiştir. Aralarındaki fark, Freud'un kaygının kişiden kaynaklanan nedenleri üzerinde dururken, Sullivan'ın değer verdiğimiz kişilerle yaşadığımız ilişkilere dikkat çekmesidir. Zayıf toplumsal ilişkiler, güvensizlik duygusuna ve kaygıya neden olur. Bu süreç yaşamımızın ilk birkaç ayında bile başlayabilir. Bebekleriyle iletişim kurarken gerginlik duyan anneler, bu kaygılarını çocuğa da yansıtırlar. İlk başta çocukların bu duygularla başa çıkmak için kullandığı bir yöntem yoktur. Ancak kısa bir süre sonra, çocuklar da kaygılarını azaltacak teknikleri öğrenmeye başlar. Bu faydalı mekanizmalardan biri seçici dikkatsizliktir. Çocuklar ve yetişkinler kaygı yaratıcı bilgiyi görmezden gelip reddederken, seçici dikkatsizliği kullanır. Örneğin eşiyle tartıştıktan sonra bir kadının güvenlik duygusu sarsılabilir. Kadın artan kaygılarını, daha az tehdit edici şeyler düşünerek gidermeye çalışır. Ancak Freud tarafından açıklanan savunma mekanizmalarında olduğu gibi, kaygının kısa sürede azalmasının bir bedeli vardır. Bu tip bilgilere gittikçe daha az dikkat gösteren insanlar, gerçeklikle ilgili yanlış izlenimler oluşturmaya başlarlar. Başa çıkma stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, bu taktiğin sorunlarımızla başa çıkmada son derece etkisiz olduğunu göstermiştir (Burger, 2006).

Ayırıcı özellik yaklaşımı (Treyt kuramı)

Önemli temsilcileri arasında Gordon Allport, Henry S. Odbert, William McDougall ve Raymond Cattell'in yer aldığı bu yaklaşım, insanları birbirinden farklılaştıran temel faktörlerin belirlenmesini esas almaktadır. Belirtilen kuramcılarının tamamının üzerinde anlaştığı nokta, kişilik özelliklerinin insan kişiliğini oluşturan temel yapı taşları olduğudur.

Bu kurama göre kişilik, bireyin sahip olduğu özellikler tarafından belirlenen bir yapıdır. Treyt, davranışın özellikleri ve ayırıcılığı olarak tanımlanmaktadır. Treyt kuramının varsayımı bazı kişilik özelliklerinin kişilik testleriyle ölçülebileceğidir. Yapılması gereken şey, amaca uygun“en doğru” özelliklerin seçimidir (Morgan, 1999:312).

Ayırıcı özellik, bir insanın belirli bir kişilik özelliğini ne derece gösterdiğine göre kişiyi sınıflandıran bir kişilik boyutudur. Bu yaklaşım iki önemli varsayım üzerinde durur. Birincisi, kişilik özelliklerinin zaman içinde değişmez olduğudur. İnsanların arasında olmaktan hoşlanan bir insan, ertesi gün sosyal ortamlarda bulunmaktan kaçırıyorsa, o insanın sosyalleşme isteğinin yüksek olduğunu söyleyemeyiz. Elbette hepimiz bazen yalnız kalmak, bazen de arkadaşlarımızla buluşmak isteriz. Ancak bireyin davranışlarının uzun vadede gözlemlersek, kararlı bir şekilde gösterdiği sosyalleşme düzeyini görebiliriz. Ayırıcı özellik araştırmacıları, bugün yüksek düzeyde sosyalleşme gösteren birisinin önümüzdeki ay, önümüzdeki yıl ve bunu izleyen yıllar boyunca da böyle olacağını varsayarlar. Gerçekten de kişilik ölçümlerinden elde edilen sonuçlar, kişinin yetişkinliğe ulaştıktan sonraki dönemlerinde yüksek oranda tutarlılık gösterir (Roberts ve Del Vecchio, 2000, aktaran: Burger 2006:235).

Ayırıcı özellik yaklaşımının altında yatan ikinci varsayım ise kişilik özelliklerinin durumlara göre de kararlılık gösterdiğidir. Örneğin, saldırgan insanlar, futbol oynarken de aile içi tartışmalarda da normalden fazla düzeyde saldırganlık göstermelidir. Yine de hepimiz bazı ortamlarda, diğerlerine göre daha saldırgan davranabiliriz. Ancak, ayırıcı özellikler yaklaşımı pek çok durumda kararlı bir saldırganlık düzeyinin gösterildiğini varsayar (Burger, 2006). Aşağıda, ayırıcı özellik yaklaşımının önemli temsilsilcileri ve görüşleri açıklanmıştır.

Gordon Allport ve personalistik psikoloji

Allport'un kuramına göre, insan kişiliği kendi içinde kapalı ve kendine özgü bir sistemdir. Burada kişiler arası ilişkiler, kültür ve roller ancak insan kişiliği hakkında bilgi veren kaynaklardır, fakat doğrudan rol oynayan etmenler değildir. Bireyin güdöleri, treyt veya eğilimleri ve kişisel stili onun kişiliğinin en önemli parçalarıdır.

Allport, Personalistik Psikoloji adını verdiği kuramında, kişiliği araştırma yaklaşımları, işlevsel otonomi ve proprium kavramları üzerinde durmuştur. Allport'un bu kavramlarla ilgili görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Allport'a göre, kişiliği araştırmada iki temel yaklaşım vardır. Bunlar, idiografik (bireysel) ve nomotetik (evrensel) yaklaşımlardır. Davranış araştırmalarının genel prensipler, evrensel yasalar ışığında ve çok sayıda kişi üzerinde yapılması gereğini kabul eden yaklaşım, nomotetiktir. Allport genelde, psikolojinin bireysel vakalarda derinlemesine çalışma gereğini vurgulamış ve kişinin bireyselliğini ölçen araçların ve yöntemlerin geliştirilmesini istemiştir. Yani nomotetik yaklaşımlardan çok idiografik yaklaşımın üstünlüğünü savunmuştur. Allport, insanların özel ve özerk birimler olduğu ve bireysel özelliklerin kişilikte önemli rol oynadığını düşündüğü için idiografik yöntemi savunmuştur (Yanbastı, 1990).

İşlevsel otonomi ve benlik

Allport, çocukluk ve yetişkin kişilikleri arasındaki ilişki konusunda, Freud'dan farklı görüşler öne sürmüştür. Freud'a göre, yetişkin kişiliğinin tohumları çocuklukta atılır. Freud'un kuramında yetişkin kişiliğin altında yatan güdüler, çocukken davranışlarımızı yönlendiren dürtülerin bir yansımasıdır. Ancak Allport, çocukluk davranışlarının yetişkin davranışlarına benzemesine karşın, altlarında yatan dürtülerin aynı olmadığını söyler. Örneğin, anne ve babalarının kitap okuması konusunda ısrar ettiği çocuklar, yetişkin olduklarında iyi bir okuyucu olurlar; ancak bir insanın yetişkinliğinde kitap okumasının altında yatan nedenle, çocukluğunda kitap okumasının altında yatan neden aynı değildir. Bir amaca hizmet eden bir davranış (anne babayı mutlu etme), işlevsel olarak otonomlaşmıştır. Yani, okuma artık kendi başına eğlenceli bir hale dönüşmüştür. Benzer şekilde işe yeni başlayan kişiler, yaşamlarını sürdürmek için düzenli bir gelire gereksinim duyarlar ve işten çıkarılmamak için çok çalışmaya gayret ederler. Ancak, bu insanların birçoğu, iş güvenliği ve iyi bir gelir elde ettikten sonra da çok çalışmaya devam ederler. Paraya duyulan gereksinimin güdülediği davranış, bu güdülenme ortadan kalktıktan sonra da devam eder. Allport belirli yetişkin davranışlarının izlerinin çocukluğumuza kadar gittiğini kabul etse de, yetişkin davranışlarının daha erken dönemdeki davranışlarla aynı güdüden kaynaklandığını kabul etmek için ortada bir neden olmadığını söyler (Burger, 2006).

Proprium

Gordon Allport, benlik terimi yerine “proprium” kavramını kullanmıştır. Kişilik gelişiminin bebeklikten itibaren ve giderek örgütlenen yedi yönü bulunduğunu ve bunların aslında bireyin benliğe olan duygularını içerdiğini belirtmiş, her birinin kişinin kendisini nasıl bildiğini, duyduğunu ve tanıdığını belirlediğini öne sürmüştür. ve bu yedi boyutun tümünün yaşanan, bilinen ve hissedilen beni tanımladığını bildirmiştir. Proprium, özetle kişiliğin bedensel biliş, benlik imajı, benlik saygısı, benim olanlar algısı, mantıksal düşünme, benlik özdeşimi amaçlı çaba ve bilmek işlevlerini kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Yanbastı, 1990).

Henry Murray’ın personoloji yaklaşımı

Psikanalitik kuramı önemsemeyen özellik kuramcılarının çoğunun tersine, Henry Murray’ın kişilik yaklaşımı, psikanalitik ve ayırıcı özellik kavramlarının bir karışımıdır. Murray yaklaşımını kişilikbilim (personoloji) olarak adlandırmış ve kişiliğin temel gereksinimlerini belirlemiştir. Yiyecek ve su gibi, iç organlardan kaynaklanan gereksinimlerle pek ilgilenmeyen Murray, bu alandaki diğer kuramcıların tanımladıkları "ayırıcı özelliklere" benzeyen psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanmıştır. Murray'a göre hepimizde gereksinimler hiyerarşisi vardır. Örneğin, çok sayıda yakın arkadaşınızın olması için bir gereksinim duyuyorsanız, sizin yakın ilişki gereksininiz vardır. Bu gereksinim, diğer insanların yakın ilişki gereksinimiyle karşılaştırıldığında çok olmayabilir; ancak sizin diğer gereksinimlerinize göre daha baskın ise sizin için önemli bir gereksinimdir (Burger, 2006).

Gereksinimleri Murray kadar etraflı, ayrıntılı ve sınıflamalı olarak belki de hiç bir uzman incelememiştir. Gereksinim ona göre, kendi başına güç oluşturan varsayımsal yapılardır. Bunların amaçları vardır ve organizmayı harekete geçirerek bu amaçlara yöneltirler. Gereksinimlerin bir kısmı fizyolojik süreçlerden kaynaklanır bir kısmı ise çevre uyaranları tarafından belirlenir. Bunlara duygular eşlik ederler. Gereksinimlerin varlığı çeşitli şekillerde anlaşılabilir. Örneğin, davranışlarının etki ve sonuçlarından, ilgili davranışın çeşitli yönleri ve özelliklerinden, bir takım nesne ve uyaranlara dikkatin

yönelmesinden, eşlik eden duyguların özelliklerinden ve belirli bir sonuca ulaşıldığında gözlenen mutluluk veya düş kırıklığından gereksinimlerin özellikleri, güçleri ve varlıkları anlaşılabilir (Yanbastı, 1990).

Raymond Cattell'in kişilik yaklaşımı

Allport ve Murray'ın yanı sıra ayırıcı özellik yaklaşımında öne çıkan bir diğer isim de Raymond Cattell'dir. Diğer kuramcılardan farklı olarak Cattell, insan kişiliğini oluşturan öğelerle ilgili kavramlar geliştirmemiş, başka bilim dallarında kullanılan yaklaşımları benimsemiştir. Cattell'in lisans derecesinin kimya alanında olması da onun araştırma biçimini etkilemiştir. Cattell, bir kimyagerin araştırmaya başlamadan önce, doğada ne tip elementler bulunduğunu tahmin etmeye çalışmaması gibi, psikologların da önceden belirlenmiş bir takım kişilik özellikleriyle işe başlamamaları gerektiğini savunmuştur. Kişiliğin nasıl olması gerektiğine dair sezgilerimizi doğrulamak yerine, bu soruya yanıt vermek için araştırmacıların deneysel yöntemler kullanmalarını önermiştir (Burger, 2006).

Cattell'in çalışmalarını yönlendiren ana hedef, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmektir. Psikologlar yüzlerce özellik belirlemiş ve ölçmüşlerdir. Ancak bu özelliklerin bir kısmı birbirine çok yakındır. Örneğin aralarında küçük farklılıklar olsa da sosyal olmak, dışa dönük olmaktan çok farklı bir kavram değildir. Cattell birbiriyle ilişkili özellikleri gruplayarak ve birbirinden bağımsız olanları ayırarak kişiliğin temel yapısını belirleyebileceğimizi öne sürmüştür. Bu yapıyı oluşturmak için Cattell, faktör analizi adlı bir istatistik teknik kullanmıştır. Faktör analiziyle yaptığı uygulamalardan elde ettiği verileri çözümleyerek kaç adet temel özelliğin bulunduğunu belirlemeye çalışmıştır. İnsan kişiliğini oluşturan bu temel özelliklere kaynak özellikler adını vermiştir (Burger, 2006).

Eysenck'in kişilik kuramı

Eysenck, kişilik yapısını, birbirinden bağımsız iki uçlu yatay ve dikey iki boyut üzerinden değerlendirmiştir. Yatay boyutun bir ucunda içe dönüklük, öteki

ucunda dışa dönüklük; dikey boyutun üst ucunda nevrotik, alt ucunda normal tipler bulunmaktadır. Bütün insanların kişilik yapıları bu iki boyut arasında bir yerde bulunur. Bu yer, gözlem, dereceli ölçek ve testlerle saptanır. Dikey ve yatay boyutlarda yer alan ve kişiliği oluşturan öğeler, birbirinden ayrı olan, ancak, aralarında bağlantı bulunan dört ayrı düzeye yerleştirilmiştir (Googworth, 1988; aktaran: Tosunoğlu, 2008).

Eysenck, kişilik tiplemesi teorisini, iki ayrı boyut ve bu boyutların her bir ucunda birer kişilik özelliği bulunan bir kalıp içerisinde oluşturmuştur. Bu boyutlardan birincisi, içedönük-dışadönüklük, ikincisi ise, duygusal dengesizlik (sinirli)-duygusal dengelilik (sakin) özelliklerden oluşmaktadır. İçedönüklük-dışadönüklük boyutuna, çekingen, utangaç, sessiz ve sakin bir içedönük kişiliğe karşı, cana yakın, sosyal ve gürültücü bir dışadönük kişilik tipi oturtmuştur. Nevrotizm de denilen sinirli-sakin boyutuna ise, sessiz, sakin, sinirlerine hakim ve daha duragan duygulara sahip bir sakin kişiliğe karşı, heyecanlı, çabuk sinirlenen ve sabırsız bir kişiliğe sahip olan sinirli bir kişilik özelliği yerleştirmiştir. Eysenck'in kişilik tiplerine ait özellikler Tablo 2-3'te verilmiştir (Eysenck ve Wilson, 1995:117).

Tablo 2-3. Eysenck'in kişilik tipleri

	SAKİN, DENGELİ	SİNİRLİ, DENGESİZ
İÇEDÖNÜK	FLEGMATİK (Ağırkanlı Mizaç) Pasif Dikkatli Düşünceli Barışsever Temkinli Güvenilir Başkasını Düşünen Sakin	MELANKOLİK (Duygulu Mizaç) Sessiz Kötümser Antisosyal Ölçülü Katı Kaprisli Tedirgin Çekingen
DİŞADÖNÜK	SENGEN (Tezcanlı Mizaç) Sosyal Canayakın Konuşkan Hazırcevap Uysal Hareketli Kaygısız Lider	KOLERİK (Sinirli Mizaç) Hareketli İyimser Atılgan Değişebilir Heyecanlı Sinirli Aktif Alıngan

Kullanılacak çeşitli bireyi tanıma teknikleri ile kişiler bu iki boyut arasında bir

noktaya yerleştirilmekte ve kişilik özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Beş faktör kişilik kuramı

Kişilik özellikleri üzerinde çalışılması ile kişiliğin tüm boyutları tamamen kapsanmasa da, "dil" in kişilik özelliklerinin incelenmesinde bir çerçeve, bir hareket noktası olarak ele alınması, kişilik psikologlarına çok kapsamlı bir kaynak oluşturmuştur. Kişilik özelliklerini incelemek isteyen araştırmacılar, Francis Galton'un ileri sürdüğü gibi, insanların gösterdikleri bireysel farklılıkların dünyadaki bütün dillerde kodlanacağı ve sözcükler halinde yansıyacağı hipotezinden hareketle, kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflama (taksonomi) oluşturmaya çalışmışlardır. Dil hipotezi, filozof Austin'in (1957, aktaran: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004) ifade ettiği gibi, şöyle bir görüşe dayanmaktadır: 'Bizim sözcük dağarcığımız insanların nesiller boyu ayırt etmeye değer bulduğu özellikleri barındırmaktadır. Bu çeşitlilik, çok uzun süreli ve yaşayan farklılıkların sembollerini kapsamakta ve herhangi birimizin, bir akşamüzeri sallanan sandalyesinde oturup üretebileceğinden çok daha fazla kapsamlı ve ses getirici bireysel ayırt etmeleri içermektedir. Psikologlar 1920'lerden beri kişilerin fenotipik kişilik özelliklerini ayırt etmede, bu zengin kaynağa yönelmişlerdir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Goldberg (1995), Galton'un İngilizce sözlükteki kişiliğe ilişkin terimlerle ilgili tahminlerinin, Allport ve Odbert'in çalışmaları ile netleştiğini ifade etmektedir. Cattell, Allport ve Odbert'in kullandığı yaklaşık 4500 kişilik özelliği tanımlayan sıfatla yaptığı çalışma sonucunda 16 faktör bulmuştur. Ancak daha sonra Cattell'in değişkenleri ile analiz yapan diğer bazı araştırmacılar bu faktörleri bulamamışlar ve yalnızca beş genel faktör elde etmişlerdir. Norman, Fiske ve Amerikan hava kuvvetlerinden Tupes ve Cristal'in, Cattell'in değişkenleri ile yaptıkları analizlerde, beş temel faktör elde ettiklerine dikkat çekmiştir. Norman, Cattell'in sıfatlarından oluşturduğu, arkadaş değerlendirmelerine dayalı çalışması sonucunda, yalnızca beş güçlü faktörün varlığını saptamıştır. Norman, birbirlerini tanıma açısından nispeten kısıtlı imkanlara sahip olan kişilerin dereceleme ölçeklerinde, birçok boyut üzerinde bu derece bir uzlaşma sağlamalarının cesaret verici olduğunu belirtmiştir. Norman'a göre, bu sonuçlar, ana

dildeki kişilik özelliği isimlerinin tümünün tekrar ele alınması ve beş faktörle ilişkisinin araştırılması gerektiğini göstermektedir. Yazar, eğer bu terimler kapsamlı bir şekilde organize edilir; bu şekilde organize edilmiş terimlerden toplanacak verilerle beş faktörü net bir şekilde temsil edecek özellikler saptanır; farklı denek gruplarına düzenli bir şekilde uygulanır ve birbirlerini tanıma ve yakınlık açısından denekler yeteri kadar çeşitlendirilirse, o zaman kişilik alanındaki araştırma ve kuramlara bir temel oluşturacak şekilde, kişilik özelliklerinin yeterli bir sınıflamasına gitmenin olanaklı olduğuna dikkat çekmiştir. Norman'ın bu uyarıları birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve beş-faktör konusunda düzinelerce araştırma ve tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Çeşitli çalışmalarda ortaya çıkan bu beş faktörü Norman, I. Dışadönüklük (Extroversion), II. Yumuşak Başlılık/Uzlaşılabilirlik (Agreeableness), III. Öz Denetim/Sorumluluk (Conscientiousness), IV. Duygusal Dengelilik (Emotional Stability), V. Kültür (Culture) olarak isimlendirmiştir. Takip eden yıllarda, Borgatta (1964), beş ayrı yöntemle toplamış olduğu veriler üzerinde yaptığı analizlerde yine bulduğu beş temel faktörün varlığını belirtmiştir. Norman daha sonraki çalışmalarında Webster'in üçüncü yeni enternasyonal sözlüğünden 18125 kişilik özelliği belirten terimden, nispeten daha tanınık ve muğlak olmayan 4063 terim çıkarmış ve bu temsil edici sıfatlarla yaptığı çalışmalarda yine beş faktörün varlığını göstermiştir (Goldberg, 1992). McCrae ve Costa (1985), Norman'ın "yetkin bir sınıflama" geliştirme yönündeki önerilerini güncelleştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çeşitli analizler sonucunda beş faktörün en iyi çözümü verdiğini belirtmişlerdir. Dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve nörotisizm faktörleri Norman'ın faktörleri ile oldukça uyumlu ve açık bir şekilde ortaya çıkarken, beşinci faktör, Norman'ın kültür faktöründen farklı olarak, bağımsızlık ve değişiklik ihtiyacı, açık fikirlilik, orijinallik ve yaratıcılık gibi özellikleri içeren deneyime açıklık boyutu olarak yorumlanmıştır. Araştırmacılar, bu beş faktör'ün yetkin bir sınıflama oluşturmada uygun olabileceğine işaret etmiş ve Norman'ın faktörleri ile bazı farklılıklar olmakla beraber, benzerliklerin daha dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir. McCrae ve Costa (1987), farklı ölçek türleri ile yaptıkları çalışma sonucunda da beş faktörde gözlemcilerin, arkadaşlarını değerlendirmede çeşitli ölçek tipleri arasında önemli ölçüde tutarlılık gösterdiğini bulmuşlardır (aktaran: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Goldberg (1992), son yıllarda İngiliz dilinde beş faktör modeli üzerine pek çok çalışma yapıldığını ve bu modeli destekleyici verilerin sunulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Beş Faktör modelinin evrensel olup olmadığı sorusuna cevap verebilmek için Beş faktör modelinin geçerliği dünyadaki diğer başka dillerde de araştırılmıştır. Yapılan çalışmalar büyük ölçüde modeli destekleyici veriler sunmuşlardır. Gülgöz de (2002), NEO-PR'ın Türkçe versiyonunu geliştirme çalışmalarında, ölçeğin orijinalinde bulunan beş temel faktörle uyumlu sonuçlar elde ettiklerini ifade etmektedir. Somer (1998) ve Somer ve Goldberg de (1999), Türkçe sözlükteki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla yürüttükleri çalışma sonucunda, beş faktör modelini destekleyici veriler elde etmişlerdir. Ancak Goldberg (1993), çok sayıda araştırmacının beş büyük faktör etrafında toplanarak, bir uzlaşmaya doğru yol almalarına rağmen, bunun evrensel bir uzlaşma olmadığına ve hala beş faktör modelini kabul etmeyen araştırmacılar olduğuna da dikkat çekmektedir. Yazar, iki önemli kişilik özelliği kuramcısı olan Cattell ve Eysenck'in modellerinin beş faktör modeliyle tam örtüşmediğine işaret etmekte, Eysenck'in beş'i çok bulduğunu, Block'un kendi iki-faktörlü modelini desteklediğini (Ego Kontrolü ve Ego Esnekliği), Zuckerman'ın, kendi beş-faktör modelini savunduğunu, Hogan'ın ise beş-faktör modelinin bir versiyonu olan, altı-faktörü sunduğunu belirtmektedir (aktaran: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Aşağıda kişiliği oluşturan beş büyük faktörün açıklamaları ve bu faktörlerle ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Dışadönüklük-içedönüklük (extroversion-introversion)

Bu faktörün özellikleri, Eysenck'in, dışadönüklük boyutu ile büyük ölçüde benzerlik göstermekte ve temelde, hayat dolu, heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir. Eysenck'in ileri sürdüğü boyutlar (Dışadönüklük - içedönüklük ve Nörotisizm) üzerinde araştırma yapan birçok araştırmacının sonuçlarında hemen her zaman temel boyutlar olarak ortaya çıkmıştır (Cattell, 1947; Norman 1963; Goldberg, 1981; McCrae ve Costa, 1985).

Dışadönüklük boyutunun bir ucunda aşırı dışadönükler, diğer ucunda ise

içedönükler bulunur. Dışadönükler oldukça sosyal kişilerdir; aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkendirler. İçe dönükler genellikle bu özellikleri göstermezler ama asosyal ve enerjisi olmayan kişiler olduklarını söylemek de yanlış olur. Bir grup araştırmacının gözlemlediğine göre, "içe dönükler soğuk değil çekingen, izleyici değil bağımsız, uyuşuk değil ağır adımlı insanlardır" (Costa; McCrae, 1992:15).

Dışadönük bireyler etkindirler, sempatikler, heyecan arayan insanlardır. Kendini açma (self-disclosure) davranışlarında bulunma eğilimleri de daha yüksektir (McCrae ve Costa, 1985). Üstün olma ve ödül kazanma isteği dışadönük bireylerin temel motivasyon etkenleri arasındadır (Barrick, Steward ve Piotrowski, 2002). Dışadönük bireyler stres durumlarında sorun odaklı başa çıkma stratejileri kullanma eğiliminde olmaktadır (O'Brein ve DeLongis, 1996). Dışadönük insanlar enerjik, istekli, dominant, arkadaş canlısı ve konuşkan olma eğilimindedirler. Diğer insanlarla birlikte olmaktan zevk alırlar, cesurdurlar, hırslıdırlar, politikacı ya da diğer yüksek görüş derecesine sahip olan liderler olma eğilimindedirler. İçe dönük bireyler ise utangaç, çekingen, uysal ve sessiz olma eğilimindedirler (Friedman ve Schustack, 1999).

Smith ve arkadaşlarına (2001) göre, bu boyut sosyal etkileşimlerin yoğunluğunu ve niceliğini, hareketliliği, özgüveni, rekabeti ve harekete geçirilme ihtiyacını temsil etmektedir. Zuckerman ve arkadaşları (1988) dışadönüklüğü sosyal katılım ve yakın ilişki olarak tanımlamışlardır. Royce ve Powel (1983) ise dışadönüklüğü sosyal soyutlanmanın karşıt ucu olarak ifade etmişlerdir (aktaran: Somer Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004). MacDonald (1995), ödüle duyarlılığın mizaç ile ilgili bir boyut olarak, yaşamın çok erken dönemlerinde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Davranışsal yaklaşma boyutunda yüksek olan çocuklar, ödüllendirici durumlarda, gülümseme, neşe ya da kahkahalar atma gibi tepkiler göstermeye ve sosyal çocukların gösterdiği hoş sosyal ilişkilere meyillidirler. MacDonald, çocukluk sosyalliğinin sonraları daha genel bir kişilik özelliği olarak, dışadönüklüğe bağlandığı ve bu ilişkilerin yetişkinlik boyunca sürdüğü konusunda, birçok araştırmacının görüş birliği içinde olduğuna işaret etmektedir. Johnson ve Ostendorf (1993) beş faktör modeli ile ilgili tartışmalara açıklık kazandırmak amacı ile yaptıkları çalışmada olumlu duygularla

dışadönüklük arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Beş faktör modelinde sıcaklık ve olumlu duygular dışadönüklüğün boyutlarıdır. Yazarlar sevecen, neşeli, istekli ve dostça gibi enerjik olumlu duyguların birincil olarak dışadönüklük faktöründen, ikincil olarak yumuşak başlılık faktöründen yük aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın cömert ve sıcak gibi daha ılımlı olumlu duyguların birincil olarak yumuşak başlılık faktörlerinden, ikincil olarak dışadönüklükten yük aldıklarını ifade etmişlerdir. Yazarlar ayrıca liderlik, güç, girişkenlik ve baskınlık gibi özelliklerin de dışadönüklük faktöründen yük aldıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, düşüncesizlik, tepkisellik ve dikkatsizlik gibi özelliklerin, sorumluluk faktöründen negatif yönde yük alırken, dışadönüklük faktöründen de yük aldıklarını iddia etmişlerdir. York ve John (1992), ego gücü ve ego esnekliğinin beş faktörle ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarında, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol edilme eğiliminin, dışadönüklük faktörü ile negatif korelasyonlar gösterdiğine işaret etmişlerdir.

Türk dili üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, Somer'in (1998) yetişkin örnekleme ve Somer ile Goldberg'in (1999) öğrenci örneklemeyle yürüttükleri çalışmaların sonucunda elde edilen ilk boyut, yukarıda sözü edilen araştırmaların bulguları ile uyumluluk göstermiş ve dışadönüklük başlığı altında isimlendirilmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

*Yumuşak başlılık / uzlaşılabilirlik / uyumluluk – hırçınlık / antagonizm
(agreeableness - hostility)*

Çeşitli araştırma sonuçlarında oldukça güçlü olarak ortaya çıkan ikinci faktör, olumlu ucunda nazik, ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli gibi özelliklerle tanımlanmakta ve yumuşak başlılık / uzlaşılabilirlik olarak isimlendirilmektedir. Costa, McCrae ve Dye (1991, aktaran: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004), yumuşak başlılığın da, dışadönüklük gibi, kişilerarası ilişkilerde temel olan bir boyut olduğunu belirtmekte, ancak dışadönüklük'ün daha çok, sosyal uyaranların miktarı ile ilişkili iken yumuşak başlılığın ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar yumuşak başlılığın, kişilerarası ilişkilerde etkili olmasının yanı sıra, kişinin kendilik-algısını etkilediğini belirtmekte, sosyal tutumlar ve

bir yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğuna işaret etmekte ve bu faktörü, güven, dürüstlük, elseverlik (alturizm), uyma/itaat (compliance), alçak gönüllük ve merhametlilik alt boyutları ile tanımlamaktadırlar.

Uyumluluk boyutunda yüksek puan alan kişiler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir. Bu boyutun diğer ucunda ise düşmanca ve kuşkulu insanlar vardır. Uyumlu insanlar işbirliğini rekabete tercih eder. Uyumluluğu düşük insanlar, çıkarları ve inançları için kavgayı göze alır. Araştırmacılar, uyumlu insanların, uyumsuzlara göre daha hoş sosyal ilişkileri olduğunu ve daha az kavga yaşadıklarını belirtir (Berry ve Hansen, 2000; Cote ve Moskowitz, 1998; Jensen-Campbell ve Graziano, 2001; aktaran: Burger, 2006).

McCrae ve Costa (1988a), yumuşak başlılık boyutunda yüksek olan kişilerin başkalarını seven, verici olan, sosyal ilgisi olan insanlar olduğunu, ancak bu boyutta çok ileri olmanın 'başkaları doğrultusunda hareket etme' gibi nevrotik bir eğilimi temsil edeceğine işaret etmektedirler. Yazarlar, yumuşak başlı bireylerin heyecan aramadan kaçınma eğiliminde olduklarını, tersine çevirme ve mantıksallaştırma türünde savunma mekanizmaları kullandıklarını, öğretimlik ve sosyal çalışma türünde işleri tercih ettiklerini ve muhtemelen, koroner kalp hastalıklarına daha az yakalanacaklarını belirtmektedirler. York ve John (1992) ise kişisel ihtiyaçlarını, dürtülerini ve ifade edici davranışlarını aşırı kontrol etme eğiliminin, yumuşak başlılık boyutu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. MacDonald (1995), bu kişilik özelliğinin çocuklukta henüz eğilimsel bir özellik olarak kendini göstermediğini ancak sıcaklık ve şefkatin, daha erken aile-çocuk ilişkilerinde güvenli bağlanmada ortaya çıkan bireysel farklılıklarla kendini gösterdiğini ve bu boyutun ileriki yaşlardaki durumuna kavramsal olarak bağlandığını belirtmektedir. Mac Donald, insanın şefkat ve sevgi sisteminin, yakın aile ilişkilerini ve ebeveynlik görevini kolaylaştıracak şekilde işlev gören, evrimsel bir ödöl sistemi olarak kavramlaştırılabileceğine dikkat çekmektedir. Mac Donald'a göre, çeşitli araştırmacıların bulguları özetlendiğinde veriler, anne ile kurulan olumlu etkileşimin, olumlu duygularla ilişkili olan sol ön lobdaki aktivasyonla ve dopaminerjik ödöl mekanizmasının aktivasyonu ile sonuçlandığını göstermektedir. Johnson ve Ostendorf (1993), yumuşak başlılık boyutunun, çeşitli araştırmacılarca oldukça istenen özellikleri

içeren ve kadın olmakla da büyük ölçüde ilişkili görülen bir boyut olduğuna işaret etmektedirler. Mac Donald, bazı araştırma bulgularının, kadınların kavramsal olarak bu boyutla ilişkili görülen Ödül Bağımlılığı'nda, erkeklere göre daha yüksek olduklarını gösterdiğini belirtmektedir. Yazar, aşırı derecede sevilme ihtiyacı ile karakterize edilen bağımlılık bozukluğunun daha çok kadınlarda görüldüğünü, buna karşın erkeklerin, zalimlik eğilimi ve başkalarına zarar vermekten suçluluk duymakta eksiklikle karakterize edilen karşıt uçtaki sosyopati yönünde yer almalarının daha olası olduğunu ifade etmektedir. Ancak MacDonald, genelde yakın ilişkilere eğilimli insanların saldırganlık ve düşmanlığa yatkınlık göstermemekle beraber bunun bir zorunluluk olmadığına, çünkü karşıt uçları temsil eden duygusal sistemlerin biyolojik temellerinin farklı olduğuna da değinmektedir. Beş faktör modelinin bu ikinci boyutu, üzerinde büyük ölçüde uzlaşmaya ulaşılmış bir kişilik boyutudur. Somer (1998), Somer ve Goldberg (1999) 'in Türk dili üzerinde çalışmalarında elde edilen üçüncü boyut, kapsam açısından yukarıdaki araştırma bulguları ile büyük ölçüde benzerlik göstermiş ve Yumuşak Başlılık olarak isimlendirilmiştir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Sorumluluk / öz denetim / yönsüzlük / dağınıklık (conscientiousness – undirectedness)

Sorumluluk, bir diğer adıyla özdisiplin boyutu, ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğumuzu gösterir. Bu boyutun yüksek ucunda yer alan kişiler düzenli, plan doğrultusunda hareket eden, kararlı kişilerdir. Düşük ucunda yer alanlar ise dikkatsiz, dikkati kolay dağılan ve güvenilmez kişilerdir. Özdisiplin boyutunda düşük uça yer alanların daha sık trafik kazası yapması şaşırtıcı değildir (Arthur ve Graziano, 1996, aktaran: Burger, 2006). Sorumluluğu belirleyen özellikler, çoğu zaman başarı ya da iş durumlarında da ortaya çıktığı için, bazı araştırmacılar bu boyuta “Başarma İsteği” ya da “İş” adını vermiştir.

Birçok araştırmacı, tedbirli, düzenli ve titiz olmayı, organizasyon becerisini, yüksek ego kontrolünü ve amaca yönelmeyi bu boyutun olumlu ucunda rapor ederken, impuls kontrolünde güçlüğü karşıt uca koymuşlardır (Conley, 1985; Johnson ve Ostendorf, 1993; Paunonen, Jackson, Forsterling ve Trzebinski, 1992; Trapnel ve

Wiggins, 1990, aktaran: Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004). MacDonald (1995)'a göre, sorumluluk boyutu, hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır. McCrae ve Costa (1987), birçok araştırma sonucunun, sorumluluk boyutu ile gerçek yaşam olayları (alkolizm, akademik başarı, iş başarısı) arasındaki korelasyonlar bildirdiklerine dikkat çekmektedirler. Yukarıdaki araştırma bulguları, bu boyutun günlük yaşam olayları ve özellikle okul iş gibi ortamlardaki başarı açısından öernli özellikleri kapsadığını göstermekte ve üzerinde araştırmaların sürdürülmesi gereken önemli bir boyut olduğuna işaret etmektedir. Somer (1998), Somer ve Goldberg (1999) 'in Türk dili üzerinde çalışmalarında elde edilen ikinci faktör, bu alandaki araştırma bulguları ile uyum göstermektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Nevrotiklik - duygusal tutarsızlık / nörotisizm – duygusal tutarlılık (emotional stability / neuroticizm – instability)

Nevrotiklik boyutu, insanları duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren insanlar, Nevrotiklik boyutunda yüksek bir puan alacaktır. Nevrotiklik düzeyi yüksek insanlar, düşük olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar (Guthert, Cohen, ve Armeli, 1999; Suls, Green ve Hillis, 1998; aktaran: Burger,2006).

Üzüntü, öfke, kaygı ve suçluluk gibi pek çok olumsuz duygu çeşidi bulunsa da, araştırmalar bu olumsuz duygulardan birine eğilimi olan insanların genellikle diğerlerine de eğilimli olduğunu göstermiştir (Costa ve McCrae, 1992). Nevrotiklik düzeyi düşük olan bireyler sakin, iyi uyum göstermiş, aşırı ve uyumsuz duygusal tepkilere yatkın olmayan kişilerdir (Burger,2006).

Nörotisizm, çeşitli araştırmalarda endişeli, güvensiz, kendisiyle uğraşan, sinirli, kaygılı gibi terimlerde tanımını bulan bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. McCrae ve Costa (1991a) kişilik psikologlarının (özellikle Eysenck'in), nörotisizm terimini psikolojik huzursuzluğu deneyimlemeye yatkınlıkla karakterize edilen normal

bir kişilik boyutu olarak kullandıklarına işaret etmektedirler. McCrae ve Costa, Nevrotik tanısı alan kişilerin bu boyutta yüksek puanlar aldıklarını ve ayrıca yüksek puanlar alanların daha sıklıkla çeşitli psikolojik bozuklukları gösterme eğiliminde olduklarını da belirtmektedirler. Ancak yazarlar nörotisizm boyutunun, normal gruptaki kişiliği anlamak açısından da büyük önem taşıdığına, çünkü bu boyutun somatik şikâyetler, psikolojik olarak iyi hissetme, çeşitli başa çıkma mekanizmaları ve stresin algılanmasıyla yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedirler. Yazarlar psikolojik danışmanların bu boyuttaki özellikleri ele alıp değerlendirmeye özellikle ihtiyaç duyduklarını da belirtmektedirler.

McCrae ve Costa (1987), birçok araştırmacının nörotisizmin temelinde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde olduklarına işaret etmektedirler. Diğer bazı araştırmacıların da, nörotisizmi rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarında yetersizlikle bağlantılı gördüklerini belirtmektedirler. Yazarlar, nörotiklik boyutunda yüksek kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurabildiklerini ifade etmektedirler. Bu kişiler, yaşadıkları olumsuz duygularla uygunluk gösteren, kendini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar. McCrae ve Costa, nörotisizm boyutunun yalnızca olumsuz duyguları değil, aynı zamanda bunlara eşlik eden, karmaşık düşünce ve davranışları da kapsadığını belirtmektedirler. Türk dili üzerinde yapılan çalışmalar da bu bulgular ile tutarlılık göstermektedir (Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Deneyime / gelişime açıklık – gelişmemişlik (intelligence / openness to experience – unintelligence)

Beş faktör modelindeki son faktör olan deneyime açıklık, araştırmacılarca üzerinde en az uzlaşmaya varılmış olan faktördür. Goldberg (1992), Digman ve Inouye (1986), Peabody ve Goldberg (1989), bu faktörü, zeka olarak isimlendirirken; Norman (1963) kültür, McCrae ve Costa (1985) ise deneyime açıklık olarak

isimlendirmektedirler. Cattell (1947), değişkenlerinin tanımlarını oluştururken, kişilerin kendi ya da tanıdıkları tarafından derecelenen zeka ve ölçülen zekanın aynı olduğundan hareket ederek, zeka ile ilgili terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve gerçek bir zeka testi geliştirmiştir. Zeka ile ilgili maddelerin çıkarılmasından sonra kalan ölçeklerden oluşan faktör Norman (1963) 'ın çalışmaları sonucunda kültür olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörü belirleyen özelliklerden ikisi, "kültürlü-kaba, incelmış-ham" ve üçüncüsü "estetığe hassas - artistik duygulardan yoksun" değildir. Dördüncü özellik olan "hayalci-mantıklı" içerik olarak diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu boyut bir anlamda zekanın ifade edici ve kontrollü yönlerini karşılaştırmaktadır (Peabody ve Goldberg, 1989). Peabody ve Goldberg, çeşitli araştırmacıların beşinci faktörde ele aldıkları değişkenleri inceledikten sonra, bu faktörün “Kültür”den ziyade kuvvetle “Zeka” ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. McCrae ve Costa (1985), Norman'ın önerdiği sınıflamanın yeterliğini incelemek için yaptıkları çalışma sonucunda, V. Boyutu, analitik, karmaşık, meraklı, yaratıcı, bağımsız, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, artistik, doğal, açık fikirli, gibi özellikleri içeren deneyime açıklık boyutu olarak isimlendirmişlerdir. Ancak yazarlar, ölçülen zekanın, hem derecelenen zekadan, hem de deneyime açıklık boyutundan ayrı bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır.

Çeşitli yazarların üzerinde anlaşılmakta güçlük çektikleri bu faktör, Türkçe'de kişilik özelliklerinin yapısını inceleyen araştırma sonuçlarında (Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999) daha çok McCrae ve Costa'nın bulguları ile tutarlı olarak gelenekselliğe karşın, açık fikirlilikle betimlenebilen bir özellik göstermektedir. 'Zeki, akıllı' gibi sıfatlardan daha çok, 'entelektüel, aydın, araştırmacı' vb. sıfatların bu faktörden yüksek yük alması, geleneksellik ve açık fikirlilik gibi sıfatlara bağlanması bu kişilik boyutuna ilişkin terimlerin, Türkçe'de kişilerin yeteneklerinden çok eğilimleri, yaşam tarzları ve tercihleri ile şekillendiğine işaret etmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Öğrencilerin akademik başarılarında etki sahibi olduğu kabul edilen bilişüstü ve kişilik değişkenlerine yönelik açıklamalardan sonra, aşağıda, başarıdaki varyansı etkilediği düşünülen bir değişken olan öğrenme stilleri ile ilgili açıklamalara yer

verilmiştir.

2.3. Öğrenme Stilleri

Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikler gibi pek çok açıdan birbirinden farklı olan bireyler, öğrenme sürecinde de farklı öğrenme yolları tercih etmektedir. Farklı özelliklere sahip bireylerin hepsine aynı öğrenme yoluyla hitap ederek onları aynılaştırmaya çalışmak yerine, uygulama sürecinde bir zenginlik olarak düşünülmesi gereken öğrenme stillerinin öğrencilerin özellikle bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bireyler, tıpkı farklı saç modeli, giyim tarzı, müzik tarzına sahip olmaları gibi, farklı öğrenme yollarına sahiptirler. Çünkü öğrenmelerine etki eden pek çok faktör vardır. Bireyin çalışmak istediği mekan, zaman, kişiler veya çalışma ortamında istediği ışıklandırma miktarı, yiyecek, müzik tercihlerinin olması doğaldır (Woolfolk, 1980).

Öğrenme stilleri, genel olarak stil kavramının bir alt boyutu olduğuna göre, öncelikle stil kavramının ne olduğu üzerinde durulmalıdır.

2.3.1. Stil kavramı

Stil, bireyin birbiriyle tutarlı ve oldukça sürekli eğilimlerinden ya da tercihlerinden oluşan genel niteliğidir. Stil, bireyi başkalarından ayıran bir özellik taşır, bireyin kendine ait olan, hem kişiliğiyle ilgili olan, hem entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliktir. Stil kavramı, spor dalları, sanat dalları, eğitim ortamları ve psikoloji ile ilgili disiplinler gibi, çok genel alanlarda kullanılabilir. Ancak, son zamanlarda stil kavramı daha çok kişisel özelliklerle ilgili olarak kullanılmaya başlanmıştır (Riding ve Rayner, 1998). Stil kavramını daha genel olarak ifade eden Gregorc, stili, bireyin dışa vurduğu davranışlarının; karakterlerinin; zeka niteliklerinin ve yaşam felsefesinin sistematik yapısını içeren kompleks bir kavram olarak ifade etmiştir (Gregorc; 1979: 19).

2.3.2. Öğrenme stili kavramı

Eğitimin bireyselleştirilmesi günümüz eğitiminin önemli konularındandır. Her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zeka farklılıkları göz önünde bulundurularak, onun en iyi öğrenme yolu, yani öğrenme stili belirlenmelidir. Öğrenme stilleri öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003).

Öğrenme stili (learning style) kavramı ilk defa 1960 yılında, Rita Dunn tarafından ortaya atılmıştır. Dunn, öğrenme stilini, her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlamaktadır (Boydak, 2001:3).

Farklı yazarlar, farklı kavramları temel alarak tanımlar yapsalar da, öğrenme stilleri genelde, “bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler” (Felder ve Silverman, 1988) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle 1900’lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya bağlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır. İnsan zihnini öğrenme sürecinde dikkate almayan ve öğrenmeyi bir etki - tepki bağı şeklinde açıklayan Davranışçı yaklaşımın etkisinden kurtulan eğitim, bilişsel anlayışın öğrenme üzerine söyledikleriyle bireysel farklılıkları dikkate almaya başlamıştır. Öğrenmenin aktif bir zihinsel süreç olduğunu belirten bu anlayışın getirdiği görüşler, insanların kavramları nasıl öğrendiklerini ve nasıl problem çözdüklerini; bilgilerin akılda nasıl tutulduğunu, nasıl hatırlanıp unutulduğunu araştırmaların temel konusu haline getirmiştir (Wolfolk, 1993).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bazı öğrenciler veriler ve olaylar üzerinde yoğunlaşırken, bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel formlarına daha rahat tepki verebilirken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimci bir şekilde öğrenmeyi

tercih ederken, bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Felder, 1996).

Keefe (1979), öğrenme biçimini, bireylerin nasıl algıladığı, etkileştiği ve tepkide bulunduğu ilişkin görece istikrarlı göstergeler olarak hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlar biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanım, öğrenme biçiminin kapsamını genişleterek, onu hem dışsal hem içsel bir özellik olarak görmekte ve öğrenme süreçlerindeki değişkenlerden biri olarak değerlendirmektedir. Gregorc (1979) ise, öğrenme stiline bireyin nasıl öğrendiğini ve bunu çevresine nasıl uyarladığını gösteren ayırt edici davranışlardan oluştuğu görüşündedir. Öğrenme stili, bireyin karşılaştığı her durumdaki olasılıkları işleme biçimi, karar ve seçimlerinin sınırlılıklarını göstermektedir. Bireyin yaptığı seçim ve aldığı kararlar, bir dereceye kadar yaşadığı olayları belirlemekte, bu olaylarda gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Böylece bireyler yaşadıkları olaylar sonucu yaptıkları seçimlerle kendilerini yaratmaktadırlar. Öğrenci, bu özellikleri belli bir tutarlılık ve süreklilik içinde yerine getirir. Öyle ki, bireyin yaşantı seçimi ve kendini programlaması bireyin öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir.

Öğrenme stilleri konusunda uzun zamandır çalışmalar yapan Rita Dunn, öğrenme stillerini her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi edinirken veya öğrenirken, hazırlanma, öğrenme ve hatırlama aşamalarında farklı yollar kullanması olarak tanımlamıştır (Boydak, 2001:3). Her öğrencinin kendine özgü bilgiyi edinme ve işleme tarzı olması, bunun bir diğer öğrencinin tarzıyla birebir örtüşmemesi nedeniyle stiline bir imza gibi olduğu, bu nedenle değişmez bir özellik içerdiği ileri sürülmektedir (Babadoğan, 2000; Güven, 2007).

Kısaca ifade etmek gerekirse öğrenme stilleri, bireyin bilgiyi algılama, işleme, düzenleme ve anlamlandırma konusundaki kişisel tercihlerini yansıtmaktadır. Öğrenme stilleri konusunda çalışan farklı kuramcılarının sunduğu öğrenme stili modelleri bulunmaktadır. Bu modellerden yaygın kabul görenler, aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.3. Öğrenme stili modelleri

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli

Dunn'a göre, bireylerin belirlenen düzeyde bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için, öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyuncularla ilgili tercihleri vardır. Bu tercihler bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ifade etmektedir. Dunn ve Dunn öğrenme stili modeli temelini biliş stili ve beyin yerleşim teorisinden almaktadır. Model daha önceden araştırmacılar tarafından yapılmış biliş stili ile ilgili olarak; biliş stilinin bir disipline bağlı olup olmadığı; çözümsel/bütünsel; eş zamanlı/birbirini izleyen veya beyinin sol/sağ yarımkürelerinin tercihleri konusundaki araştırmaları dikkate alarak bilişsel stil tercihi ile iç (bireysel) ve dış (çevresel) faktörlerden oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Dunn, 1993:160; Dunn,1983). Modelde öğrenmeyi sağlayan tercihler güç/kuvvet olarak değerlendirilmektedir (Ekici, 2003).

Dunn ve Dunn (1987), öğrenme stillerini belirleme sürecinde şu temel varsayımlardan yararlanmıştır:

- İnsanların büyük çoğunluğu öğrenme özelliğine sahiptir.
- Öğrenme ortamları oluşturulurken, öğrenme stilleri baz alınarak, farklı kaynaklara ve öğrenme yaklaşımlarına yer verilmelidir.
- Her bireyin öğrenme kapasitesi vardır ve bu kapasite bireysel farklılıklara göre değişir.
- Öğrenmede her bireyin farklı tercihleri belirlenmelidir.
- Öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılan düzenlemeler öğrenci başarısını olumlu yönde artırır.
- Öğretmenler kendi öğrenme stillerinden öğretim sürecinde yararlanabilirler.

Öğrenme stiliinin temel öğeleri ve alt elementleri

Dunn'a göre öğrencinin öğrenme stilini belirleyen faktörler şunlardır (Dunn, 2001:69-71):

Çevresel uyarıcılar

Ses: Öğrencinin çalışacağı ortamda ne düzeyde bir sese tolerans göstereceği ile ilgilidir. Örneğin öğrenci, başkalarının fısıldadığı, gürültülü nefes aldığı, horladığı veya öksürdüğü bir ortamda öğrenebilir mi? veya dışarıdaki trafik gürültüsü veya flüoresanın sesi onları rahatsız eder mi? gibi sorularla ilgilenilmektedir.

Işık: Öğrencinin çalışma materyaline yoğunlaşırken parlak veya loş ne tür bir ışık tercih ettiği ile ilgilidir.

Sıcaklık: Öğrencinin çalışma ortamının ne kadar sıcak olmasını istediği ile ilgilidir. Sıcak, ılık veya soğuk ortamları tercih etme şeklindedir.

Dizayn: Öğrenme ortamının tasarımıyla ilgilidir. Çalışma odasında halı, perde, sıra vb. ne tür eşyalar mutlaka olmalıdır? Sandalyeler sert ve dik mi olmalı yoksa eğilerek çalışacak şekilde sarkık mı olmalı?, duvarlarda tablo, poster vb. neler olmalı gibi çalışma odasının tasarımı ile ilgili tercihler söz konusudur.

Duygusal uyarıcılar

Motivasyon: Öğrenme görevlerini başarı ile yerine getirmek için öğrencinin sahip olması gereken güdülenme düzeyi, öğretmenin kullanması gereken dönüt ve pekiştirmeler ile ilgilidir.

Sebat: Öğrencinin sabırlı ve kararlı bir şekilde öğrenme görevini tamamlaması, pes etmemesi, bitirene kadar görevini sürdürmesi ile ilgilidir.

Sorumluluk: Öğrenci kendi inisiyatifiyle sorumluluk alıyor mu yoksa bir yetişkinin desteğine mi ihtiyaç duyuyor, içsel dönütlere mi dışsal dönütlere mi ağırlık gibi konularla ilgilidir

Yapı: Öğrencinin öğrenme sürecinde yapılandırılmış etkinlikleri mi yoksa esnek etkinlikleri mi tercih ettiği ile ilgilidir.

Sosyal uyarıcılar

Bireysellik: Öğrencinin tek başına çalışmayı istemesidir.

İkili Grup: Öğrencinin bir arkadaşıyla birlikte çalışmayı tercih etme

durumudur.

Üçlü Grup: Öğrencinin öğrenme etkinliklerini iki arkadaşıyla birlikte yapmayı tercih etmesidir.

Takım: Öğrencinin öğrenmek için küçük grupları veya takımları tercih etmesi vurgulanmaktadır.

Yetişkinle Öğrenme: Öğrencinin bir konu uzmanıyla veya otoritenin rehberliğinde çalışmayı tercih etmesi ile ilgilidir.

Çeşitli Yollarla Öğrenme: Öğrencinin öğrenme etkinliklerinde belirli tercihlerinin olmaması ve öğrenme malzemesine göre değişen tercihlerinin olduğunu ifade etmektedir.

Fizyolojik uyarıcılar

Algısal: öğrencilerin görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik öğrenme tercihleri ile ilgilidir.

Yiyecek: Öğrencilerin konsantre olurken atıştırma veya bir şeyler içme gibi tercihleriyle ilgilidir.

Zaman: Öğrencilerin gün içinde enerjilerinin en düşük ve en yüksek olduğu zamanların bilinmesi, buna göre sabah mı akşam mı veya başka bir zamanda mı çalışmayı tercih ettikleri ile ilgilidir.

Hareketlilik: Öğrencinin öğrenme esnasında ne düzeyde hareketliliğe ihtiyaç duyduğu ile ilgilidir. Örneğin uzun süre aynı yerde oturabilir mi, sık sık hareket etme ihtiyacı olur mu gibi.

Psikolojik uyarıcılar

Bütünsel-Analitik: Bazı öğrencilerin öğrenme materyalini bir bütün olarak algılama, bütünün bir resmini görme eğilimindeyken, bazı öğrenciler, parçalara odaklanarak kendi içinde ardışıklık gösteren bir yapı içinde, aşama aşama öğrenerek, büyük resmi oluşturmaya çalışırlar

Beynin sol veya sağ yarım küresini tercih etme

Öğrencilerin öğrenirken beyinlerinin hangi yarım küresinin daha baskın olduğu ile ilgilidir. Beylerinin sol yarım küreleri baskın olan bireyler, analitik düşünme eğilimindeyken, sağ yarımküresi baskın olan öğrenciler bütünsel öğrenmeye daha yakındır.

Dürtüsellik-yansıtıcılık

Bazı öğrenciler tepki vermeden önce uzun süre düşünmeden hemen karar verme eğilimindeyken bazı öğrenciler, konuyu enine boyuna düşündükten sonra daha uzun sürede karar verme eğilimindedir.

Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımları

Dunn ve Dunn Öğrenme stili modeline göre, öğrencilerin kolay öğrenebilmeleri için uygun öğretim yaklaşımlarının belirlenmesinde, bazı öğrenme güçlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenme stillerine göre, öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımları şunlardır (Ekici, 2003: 67–69):

Bütünsel öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları

- Öğrenilecek materyalin ve amaçların çok dikkatli olarak belirtilmesi,
- Grupla öğretim faaliyetleri yapma,
- Bilgilerin detaylarını verme,
- Bilgileri grafikler ve haritalarla gösterme,
- Resimler, fotoğraflar, semboller ve diğ er görsel materyallerden yararlanarak bilgileri verme,
- Sunumlarda rakamlar ve harfler yerine resimler ve semboller kullanma,
- Simülasyonlar gösterme,

- Rol oynama / drama faaliyetleri yapma,
- Amaçlara yönelik olarak çok sayıda diyagramlar, grafikler, tablolar ve görsel oyunlar kullanma,
- Öğrencilerin bir konu hakkında bildiklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerinin öğrenme stratejilerini göstermelerine imkan veren etkinlikler sunma

Çözümsel öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları

- Çok sayıda düzenli ve farklı açılardan bilgiler verme,
- Görsel pekiştireçler verme,
- İşlem basamaklarının açık ve net bir biçimde yazılı/ sözlü olarak ifade edilmesi,
- Amaçlara kolay ulaşılabilmesi için yapılması gereken öğrenme yaklaşımlarını açıklama,
- Tüm öğretim faaliyetlerinde önemli olan anahtar kelimeleri tahtaya yazma veya tepegözle yansıtma,
- Kelimelere ve rakamlara duyarlı olan bu grup öğrencilere yönelik olarak verilen bilgileri rakamlarla ve kelimelerle ifade etme,
- Konunun detaylarıyla ilgili sözel sorular sorarken aynı anda soruları tepegöz veya tahtaya yazarak görselleştirme,
- Çeşitli sonuçları, yönergeleri, sınav tarihlerini, amaçları vb. önemli bilgileri listeler halinde sunma,
- Uyulması gereken tüm kuralları görselleştirerek sunma,
- Öğrencinin öğrenmesi gereken bilgilere veya becerilere ulaşması yönünde tüm detayları basamak basamak verme,
- Çalışmaların önemli bölümlerini vurgulama,
- Ev ödevleri veya defterleri günü gününe kontrol etme,
- Öğrencilere bağımsız olarak kütüphanelerden nasıl yararlanabileceklerini anlatma,
- Açıklamaları / bilgileri / sonuçları vb maddeleştirme.

Dokunsal ve bedensel öğrenme gücüne sahip öğrencilere yönelik olarak kullanılabilecek öğretim yaklaşımları

- Amaçları açıkça ve sistematik olarak ifade etme,
- Görev ya da bulmaca kartları yaptırma,
- Tüm faaliyetlerle ilgili yönergeler dağıtma,
- Işıklı panolar kullanma,
- Rol oynama,
- Doga çalışmaları / gezi-gözlem faaliyetleri yapma,
- Beyin fırtınası yapma,

Ayrıca tüm öğrenme gücüne sahip bireylerin küçük/ büyük grupla öğretim tekniklerinden tercihleri vardır. Bu kapsamda şu öğretim yaklaşımları kullanılabilir:

- Bilgileri düzenli bulmak amacıyla bilgi döngüsü kullanma,
- Büyük / küçük gruplarla öğretim faaliyetleri yapma,
- Beyin fırtınası yapma,
- Örnek olay çalışması yapma,
- Simülasyonlar yapma,
- Rol oynama / drama yapma,
- Grup olarak araştırma faaliyetleri yapma

Gregorc'un öğrenme stilleri modeli

Gregorc (1985) bireylerin bilgiyi algılama ve düzenleme yeteneklerine göre, öğrenme stillerini oluşturmuştur. Gregorc'a (1985) göre, her bireyin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da dağınık bir biçimde düzenleme yeteneği vardır. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da bunların tersi doğrudur. Algılama yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (Açıkgöz, 2005: 58). Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları, onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Buna göre, Gregorc Öğrenme Stilleri Modelinde; Somut Ardışık; Soyut Ardışık; Somut Random; Soyut

Random öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bu öğrenme stillerinin temel özellikleri şunlardır (Gregorc, 1985):

Somut doğrusal / somut-sıralı/ somut-ardışık (concrete-sequential)

Somut-sıralı (concrete-sequential) öğrenme biçimine sahip olanlar, genelde pratik ve ayrıntıcıdır, sakin ve iyi düzenlenmiş öğrenme ortamlarını yeğlerler. Gerçekliği, fiziksel duyu organları yoluyla algılayan ve sıralı ya da düzenli bir biçimde düşünmeyi yeğleyen bu bireyler, sürekli olarak yetkinlik peşindedirler ve ne yapacaklarının kendilerine söylenmesini isterler. Bu tür öğrenciler, standart normlarla karşılaştırılmaktan hoşlanmazlar, çalışmayı bir görev olarak görürler, derslere fiziksel olarak ve etkin biçimde katılmaktan hoşlanırlar.

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler; bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler; yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütünü önem taşır; öğrenmek için çok çaba ve zaman harcarlar; işlerini zamanında ve düzenli bitirmek isterler. Beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallere dokunmayı; onlarla ilgilenmeyi çok severler. Sadece talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyararak; temiz düzenli ve kurallara uyararak çalışmayı tercih etmektedirler. Bu öğrenme stiline sahip bireyler öğrenmek için Nasıl? sorusunu sorarlar(Ekici, 2003).

Soyut doğrusal / soyut-sıralı/ soyut ardışık (abstract-sequential)

Soyut-sıralı öğrenme biçimine sahip olanlar, kendilerini değerlendirmeci, çözümlemeci ve mantıksal bireyler olarak görürler; bunun uzantısı olarak da zihinsel açıdan uyancı, düzenli ve sakin ortamları yeğlerler. Bu öğrenme biçimine sahip tipik bir öğrenci, akademik kafa yapısı taşır ve bilgiye susamışlık güdüsüyle hareket eder. Bu öğrenciler için bilgi güçtür ve kavramların birleşimini ya da ilişkilendirmesini yapabilme yeteneği, fikirleri zekice aktarabilmeye olanak verir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öncelikle öğrenecekleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir harita veya resim olarak değerlendirilebilecek bir çerçeve yapı oluştururlar. Daha sonra konu hakkında

kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları bir düzen içinde alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları harita resim çerçevesinin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşmaya çalışırlar, Bu kişilerin mükemmel bir şifre çözme yetenekleri vardır. Bir şekil/sembol yüzlerce kelimedenden değerlidir. Fikirlerle ve kavramlara önem verirler; kavramları mantıksal olarak düzenlerler. Kitaptan öğrenmeyi severler; yeni kavramlar ve fikirler üretmeyi kavramlarla uğraşmayı severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Bu öğrenme stilindeki bireyler öğrenmek için Ne? sorusunu sorarlar (Ekici, 2003). Entelektüel, mantıklı, kavramsal, ussal ve çalışkandır. Daha çok düşünürler, araştırmacılar bu gruba girerler. Yeteneklerini, bilgiyi ve doğruyu aramada kullanırlar. Bu grupta bulunanların sık sık gösterdikleri davranış örnekleri şunlardır: Okumak için zamanın azlığından şikayet etme, kitapçıların önünde durmadan ya da kitap almadan geçip gitmeme, kendilerinin düşünür, araştırmacı ve uzman olduğunu düşünme (Açıkgöz, 2005: 58).

Somut dağınık /somut-tesadüfi (concrete-random)

Somut-tesadüfi öğrenme biçimine sahip bireyler, bilgiyi üç boyutlu olarak işleme, sezgisel düşünme, güdülerıyla hareket etme ve bağımsız davranma eğilimindedirler. Bu kategorideki kişiler, risk alır ve doğru sonuçlara çoğu zaman kolayca ulaşabilirler. Öğrenci olarak, değişik düşünmekten ve buluş yapmayı kolaylaştıracak ortamlardan hoşlanan bu bireyler, bir sorunu çözmek için fazla ayrıntı istemez, bunun yerine kendi oluşturdukları ölçütlere göre çalışırlar. Bu bireylerin problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Gerçek problemlerle ilgilenirler; bu problemlerle ilgili olarak yeni kavramlar ve bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır; sebepleri araştırmayı severler ve karşısına çıkan beklenmedik yeni durumlar ilgilerini çeker. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar. Bu durum çalışmalarına öğretmenin müdahale etmemesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bağımsız olarak veya küçük gruplarla çalışmayı sevmektedirler. Bu öğrenme stilindeki bireyler öğrenmek için Niçin? sorusunu sorarlar (Ekici, 2003). Bu stilde orijinal, deneysel araştırmacı, seçenek üreten ve risk alan insanlar bulunmaktadır. Bu biçime sahip kişiler iyi sinemacı olur ve var olanı değiştirici

işler yaparlar. Önemli olan yapılmamış olanın yapılması ve yaşanmasıdır. Bu grupta yer alan tipik davranışlar ise; rahat ve güzel çevrelerden hoşlanma, ilişkileri başarılarından üstün tutma, yarışmama, sanata özel bir değer vermedir (Açıkgöz, 2005: 58).

Soyut dağınık / soyut-tesadüfi (abstract-random)

Soyut-dağınık öğrenme biçimini yeğleyen bireyler, büyük ölçüde duygular dünyasında yoğunlaşırlar, duyarlı, kendiliğinden davranmayı seven, ölçülü ve insan yönelimlidirler. Bu tür bireylerin düşünme süreçleri çok boyutlu, doğrusal olmayan, duygusal, alıcı ve eleştireldir. Çoğu zaman özgün oldukları ve düşümlerle yeteneklerini kullanarak fikir ürettikleri gözlenir. Bu kategorideki öğrenciler farklı, etkin, özgür ve renkli ortamları yeğlerler, başkalarıyla ilişkilere büyük önem verirler ve aşırı yapılandırılmış görevleri sevmezler. Ayrıca, ekip çalışması, tartışma ve gözlem yapma gibi yöntemlerden daha iyi öğrenirler. Bu stildekiler, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdırlar. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stilindeki bireyler öğrenmek için ... ise? sorusunu sorarlar (Ekici, 2003). Bu kişiler, duygusal, yorumlayıcı, hassas, bütüncü ve anlamcıdırlar. İlişkilere, duygulara dayalı alanlarda çalışırlar. Şarkıcılar, yazarlar, öğrenciyle bütünleşen öğretmenler, duyarlı danışmanlar bu grupta yer alırlar. Bu gruptakilerin tipik davranışları; değişiklikten hoşlanma, risk almaktan kaçınmama, problem çözücülük, değişik düşünceler üretmedir. Kuşkusuz insanların yukarıda sayılan kategorilerden yalnızca birine girmesi gerekmez. Ancak Gregorc (1982, 1985, aktaran: Açıkgöz, 2005:58), herkeste bu biçimlerden birinin baskın, diğerlerinin ise çekinik olduğu görüşündedir.

Tablo 2-4. Gregorc modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına örnekler (Butler, 1987; aktaran: Ekici, 2003).

Öğrenme Stilleri	Öğretim Yaklaşımları
Somut Ardışık	Gerçek yaşantıları içeren faaliyetler yapma, ardışık süreçler içinde analiz yapma, somut materyaller kullanarak projeler yapma, arazi gezileri, simülasyon, yönergelerle belirlenmiş laboratuvar çalışmaları yapma.
Soyut Ardışık	Tartışmalar yapma, uzun ve ek okuma parçaları okuma, sözel kavramsal analizler yapma, anlatımlar yapma, uzun notlar tutma, kavram haritaları kullanma
Somut Random	Gerçek materyallerle deneme-yanılma aktiviteleri yapma Kısa anlatımlar yapma Bağımsız çalışma yapma Öğretmen kontrolünde beyin fırtınası yapma Örnek konu çalışmaları yapma Kooperatif öğretim (grup olarak) yapma
Soyut Random	Fikirleri, kavramları, tartışma, okuma-yazma çalışmaları yapma, rol oynama-drama çalışmaları yapma, müzik, şiirle ilgilenme, konuları müzik-şiir desteğiyle yapma, fikir alışverişinde bulunmak amacıyla danışma yapma, sosyal yeteneklerini ortaya çıkartan yöntemler kullanma (sunum yapma, grup çalışması yapma vb.)

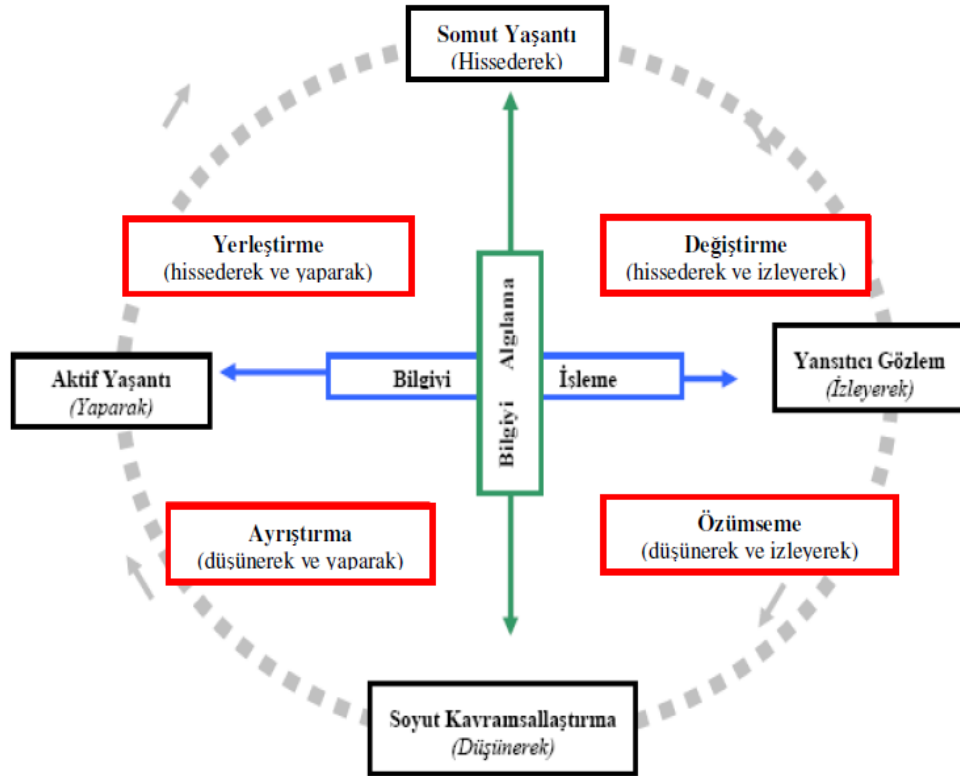
Kolb öğrenme stilleri modeli

Öğrenme stilleri kavramının geniş bir alanda kabul edilmesinde Kolb'un bu alandaki çalışmalarının büyük katkısı olmuştur. Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modelinde, öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili görüşlerine dayalı olarak oluşturduğu öğrenme stilleri eğitim alanında araştırmacılara ve öğretmenlere önemli katkılar sağlamıştır.

Yaşantısal Öğrenme kuramı, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers'ın insanın öğrenmesi ve gelişimi ile ilgili kuramlarında yaşantıya merkezi bir rol veren çalışmalarına dayalı olarak oluşturulmuştur. Kuram, öğrenmeyi bir ürün olmaktan ziyade süreç olarak kabul eden, en iyi öğrenmenin; öğrencilerin bir konu ile ilgili inançlarının, görüşlerinin incelenmesi, test edilmesi ve yeni ve daha rafine edilmiş düşüncelerle bütünleştirilmesi için fırsatlar oluşturularak sağlanacağını savunan görüşlere dayanmaktadır (Kolb ve Kolb, 2005: 194).

Öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan bu kurama göre, düşünceler statik değildir, yaşantılara bağlı olarak sürekli değişmektedir. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenmekte ve bu öğrenmenin sonuçları

değerlendirerek yeni bilgilere ulaşmaktadır. Birey bilgiyi, sürekli olarak kendi yaşantılarından çıkarmakta ve test etmektedir. Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme süreci bir “öğrenme çemberi” olarak gösterilmiştir. Öğrenme çemberinde dört temel öğrenme biçimi yer almaktadır. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi kullanmaları gerekmektedir (Kolb, 1984).



Şekil 2-7. Yaşantısal öğrenme modeli'ne göre “öğrenme çemberi”

<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm> Alındığı tarih: 24.02.2011

Kolb'un öğrenme modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir ve Öğrenme Stili Envanteri ile bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığı belirlenir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization), ve Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience)'dir. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için "Hissederek", Yansıtıcı Gözlem için "İzleyerek" Soyut Kavramsallaştırma için "Düşünerek", Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmamaktadır.

Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçim'in bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisine çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin puanlarının toplamı ile bireyin en uygun hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir. Bu öğrenme stilleri "Yerleştiren" (Accomodator), "Özümseyen" (Assimilator), "Değiştiren" (Diverger), "Ayrıştıran" (Converger)'dir (Aşkar; Akkoyunlu, 1993).

Somut yaşantı

Kolb'a göre, bu öğrenme biçimine sahip bireyler, problem çözme sürecinde yapılandırılmış, bilimsel bir yaklaşım yerine sezgilerini temel alarak düşünmektedir. Sosyal becerileri gelişmiş olan bu kişiler, insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan, yeni görüş ve düşüncelere açık, farklı yaşantıları denemek isteyen, karar verme sürecinde sezgilerini temel alan, yapılandırılmış durumlardan hoşlanmayan özelliklere sahiptirler. Somut yaşantı öğrenme biçiminde, bireysel yaşantılar, kişilerle etkileşim, kişi ve hislere karşı duyarlılık yoluyla gerçekleştirilen hissederek öğrenme önemlidir. Yeni yaşantılar, oyunlar, rol yapma, akran grupları arasında tartışma, dönüt alma ve bireysel çalışma başlıca öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır (Kolb, 1984).

Yansıtıcı gözlem

Bu öğrenme biçiminin temel özelliği, düşünce ve olayları dikkatlice gözlemlemek, farklı bakış açılarından olaylara bakarak olayların özünü kavramaktır. Bu kişiler uygulama yerine olayların özünü kavramaya çalışarak doğru nedir, nasıl oluşur gibi sorulara yanıt ararlar. Yansıtıcı gözlem, öğrenme biçiminde karar vermeden önce ilgili olay ya da olguyu dikkatlice dinleme; ilgili nesneye değişik açılardan bakma ve anlamını araştırma yoluyla gerçekleştirilen izleyerek ve dinleyerek öğrenme söz konusudur. Bu öğrenme biçiminde birey, gözlemci rolündedir. Bunun için konuyu farklı açılardan inceleme olanağı sunan eğitim durumu etkinlikleri; anlatım yönteminin kullanıldığı ve bireyin konu ile ilgili bilgisini ölçen objektif test maddelerinden oluşan değerlendirme süreci bu öğrenme biçimindeki bireyler için yararlı olmaktadır (Kolb, 1984).

Soyut kavramsallaştırma

Bu öğrenme biçiminde ise mantık, kavramlar ve düşünceler, duygulardan çok daha önemli bir yere sahiptir. Yapılandırılmış öğrenme ortamlarını tercih eden bu bireyler, karar verme ve problem çözme sürecinde bilimsel yaklaşımı tercih etmektedir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireylerin sistematik planlama yapma konusunda başarılı olduklarını vurgulamış ve tek başlarına çalışarak, kuramları okuyarak öğrenmesinin ve düşüncelerin yapılandırılmış bir şekilde sunulmasının etkin öğretim için gerekli olduğunu belirtmiştir (Kolb, 1984).

Aktif yaşantı

Yansıtıcı gözlemdeki izleme, gözlem yapma özelliğinin aksine aktif yaşantı öğrenme biçiminde birey, uygulama boyutuna odaklanmakta, çevreyi etkileme ve durumları değiştirme özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu öğrenme biçiminde daha pragmatik bir anlayış benimsenerek, mutlak doğru, gerçek gibi teorik tutarlılık yerine uygulama değerleri yüksek olan düşünceler benimsenip diğeri elenmektedir. Aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip bireyler başladıkları bir işi tamamlama ve hedeflerine ulaşabilmek için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olmakta, ayrıca çevreleri üzerinde etkili olmaktan ve bunun sonuçlarını görmekten mutluluk duymaktadırlar. Aktif yaşantı öğrenme biçimine iş bitiricilik yeteneğinin ön plana çıktığı, kişi ve olayları davranışlarıyla etkileme yoluyla gerçekleştirilen yaparak öğrenme tercih edildiği görülmektedir. Kolb, bu öğrenme biçimini benimseyen bireyler için planlanacak etkinliklerin uygulamaya dönük, küçük grup tartışmaları, bireysel öğrenme etkinlikleri ve projeler gibi etkin katılımı destekleyecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir (Kolb, 1984).

Yaşantısal Öğrenme Modeli'ne göre öğrenme bir döngüdür ve birey için farklı durumlarda öğrenme biçiminden biri öncelik kazanmaktadır. Her bireyin, öğrenme stilinin bu dört temel öğrenme biçiminin bileşeni olduğunu kabul eden Kolb'a göre, Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerinin bileşeni Değiştiren (Divergent) Yansıtıcı Gözlem ve Soyut Kavramsallaştırma biçimlerinin bileşeni Özümleyen (Assimilator) Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı biçimlerinin bileşeni Ayırıştırıcı (Converger) ve Somut Yaşantı ile Aktif Yaşantı biçimlerinin

bileşenleri de Yerleştiren (Accomodator) öğrenme stilidir (Kolb, 1985). Kolb'un tanımladığı dört öğrenme stilinin özellikleri aşağıda verilmiştir:

Değiştiren (Divergent) öğrenme stili

Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimlerini kapsar. En önemli özelliği düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmasıdır. Değiştiren somut durumları birçok açıdan gözden geçirir ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize eder. Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargılarda bulunan fakat bir eylemde bulunmayandır. Düşünceleri biçimlendirirken kendi düşünce ve duygularını göz önüne alır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin geniş kültürel ilgileri vardır ve bilgi toplamaktan hoşlanırlar. Çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırma ve değerlendirmede başarılıdırlar. Bu kişiler, insanlarla birlikte olmaktan hoşlanırlar, yaratıcı ve duygusal eğilimleri vardır, geniş kültürel ilgileri, özellikle de sanata ilgileri vardır. Formal eğitim ortamlarında, değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, grupla yapılan çalışmaları severler, açık fikirli bir şekilde diğerlerini dinlerler ve kişisel dönütler alırlar (Kolb, 2005). Aynı konuda birçok fikir üretmeyi gerektiren beyin fırtınası gibi durumlardan hoşlanırlar.

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri, benzer gözlemleri bütünleştirilmiş açıklamada birleştirebilme yeteneği, duygulara yönelme, hayal gücü ve sezgilere sahip olma, çok sayıda bakış açısını görebilme, çok sayıda fikir üretebilme, farklı kültürlerle ilgi duyma, diğerleriyle ilgilenebilme, açık fikirli olma, anlamlı düşünmeye ilgili olma, geniş ağılı bilgi toplama yeteneğidir. Bu bireylerin zayıf yönleri ise karar verme yeteneğinin zayıflığı, düşünmeye yönelmede zayıflık, kuramlar ve genellemelere az ilgi duyma, düzenli ya da sistematik olmada zayıflık, fikirlerini yeterince uygulayamama yer almaktadır (Jonassen ve Grobowski, 1999:250; aktaran: Karakış, 2006). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler sosyal çalışmalar, gazetecilik, psikoloji, edebiyat, sanat/tiyatro gibi alanlardaki meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003)

Özümleyen (assimilator) öğrenme stili

Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme biçimini kapsar. Kavramsal modelleri yaratma en belirgin özelliğidir. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

Bu öğrenme stiline sahip kişiler, geniş miktarda bilgiyi anlama, özetleme ve mantıksal bir biçime sokmada en iyidirler. İnsanlara odaklanmaktan çok fikirlerle ve soyut kavramlarla ilgilidirler. Bu kişiler, genellikle, bir kuramın mantıksal tutarlılığına uygulama değerinden daha fazla önem verirler. Özümleyen öğrenme stili, bilgi ve bilim kariyerinde önemlidir. Formal eğitim ortamlarında, özümleyen öğrenme stiline sahip bireyler, okumayı, anlatmayı, analitik modelleri araştırmayı ve düşünmeye zaman ayırmayı tercih ederler (Kolb, 2005).

Özümleyen öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri, mantıklı karar verme, kuramsal modeller oluşturma, tümevarımsal sonuç çıkarma, düşüncelerini geniş bir çerçevede özümseme yeteneği, anlamlı düşünceye yoğunlaşma, çoklu bakış açısı yaratabilme, sistematik ve bilimsel yaklaşım izleme, analitik, soyut ve nitelikli işlerde görev alma, bilgiyi iyi bir şekilde düzenleme, deneyimleri iyi tasarlamadır. Bu stile sahip bireylerin zayıf özellikleri ise, insanlara ya da duygulara fazla yoğunlaşamama, sanatsal olmama, karar verebilme yeteneğinin azlığı, eylem eğilimli olmama, kişisel dahil olmama eğilimi, diğer insanları fazla etkileyememe, kuramları/modelleri uygulama ve bunları mantıksal açıklamada bütünleştirememe olarak sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski,1999:250; aktaran: Karakış, 2006). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler biyoloji, eğitimcilik, öğretmenlik, hukuk, sosyoloji, kütüphanecilik, matematik gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Ayrıştıran (Converger) öğrenme stili

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, fikirlerin ve kuramların pratiğe nasıl uygulanacağını bulmada en iyidirler. Yani düşünceleri gerçek hayata aktarmada

başarılıdırlar. Soruların veya problemlerin çözümünü bulmaya dayalı olarak karar verme ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Sosyal ve kişiler arası konulardan çok teknik konular ve sorunlarla ilgilenmeyi tercih ederler. Bu öğrenme becerileri, uzmanlık ve teknoloji kariyeri yapmak için önemlidir. Formal eğitim ortamlarında, ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, yeni fikirleri deneme, simülasyonlar, labratuar görevleri ve pratik uygulamaları tercih ederler (Kolb, 2005).

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri, sorun çözme yeteneği, karar verme yeteneği, bir şeyler yaptırabilme yeteneği, konuya yoğunlaşma, fikirleri pratik bir biçimde uygulama, tek iyi ve doğru yanıt seçebilme, mantıklı olma, sistematik ve bilimsel yaklaşım, diğer insanları ve durumları etkileyebilme, teknik hedefler ve sorunları belirleme, yeni düşünme ve harekete geçme yolları yaratabilmedir. Bu stile sahip bireylerin zayıf özellikleri ise, ilgilerin sınırlılığı, nispeten duygusuzluk, insanlara ve duygulara az dikkat gösterme, açık fikirli olmama, hayal gücünün zayıflığı, sezgisel anlama yetersizliği, yeterince sanatsal olmama, kesin ‘gerçek’ e az ilgi duyma, olarak sıralanabilir (Jonnassen ve Grobowski,1999:250; aktaran: Karakış, 2006). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Yerleştiren (Accomodator) öğrenme stili

Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimi içerisinde yer almaktadır. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme durumunda bireyler açık fikirli ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar (Kolb, 1984). Bu stilde, yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Yerleştirme öğrenme stiline sahip bireylerin aktif öğrenme becerileri gelişmiştir. Planlarını uygulama ve kendilerini yeni ve meydan okuyucuyu deneyimlere sokmaktan hoşlanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, problem çözme sürecinde, kendi teknik analizlerinden çok daha fazla diğer insanların bilgisine güvenirlir. Bu öğrenme stili, pazarlama veya satış gibi, aktiviteye dayalı işlerde başarılı olmak için önemlidir. Formal eğitim ortamlarında, yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler, bir işi tamamlamak için diğer insanlarla birlikte çalışmanın gerektiği durumlarda, amaç

belirleme, alan çalışması yapma, bir projeyi tamamlamak için farklı yaklaşımları denemeyi tercih edeler (Kolb, 2005).

Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin üstün yönleri, eylem ve sonuç odaklı olma, planları gerçekleştirme, yeni deneyimler peşinde koşmaktan hoşlanma, fırsatların peşinden koşmaktan hoşlanma, risk alma, yeni durumlara iyi uyum sağlama, gerçeklere ve şu anki gerçeklere inanma, sezgisel ve sanatsal olma, açık fikirli olma, diğer insanları ve durumları etkileyebilme, yararcı olma, işlerini yaptırabilme, kişisel olarak dahil olmaktan hoşlanmadır. Bu stile sahip bireylerin zayıf özellikleri ise, diğer insanlarla ilgili bilgiye güvenme, kendi analitik gücüne güvenmeme, bazen sabırsız olma, bilimsellik ve sistematiklik konusunda yetersiz olma, denetimden hoşlanmama, sorunların çözümünde deneme-yanılma hatası yapma, kuramı önemsememe, gerçeklere az ilgililik olarak sıralanabilir (Jonassen ve Grobowski, 1999:250; aktaran: Karakış, 2006). Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler pazarlamacılık, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih etmektedirler (Ekici, 2003).

Tablo 2-5. Kolb öğrenme stili modeline göre öğrencilerin tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarına örnekler (Stice, 1991, aktaran: Ekici, 2003).

Yerleştiren	Değiştiren
Açık uçlu problemler çözme,	Soru-cevap çalışmaları yapma.
Grup çalışmaları yapma,	Motive edici hikayeler okuma.
Rol oynama, bir konu hakkında sunumlar yapma, Grup olarak proje raporu hazırlama.	Simülasyonlar yapma.
Simülasyonlar yapma.	Grup olarak problem çözme çalışmaları yapma.
Açık uçlu laboratuvar çalışmaları yapma.	Tartışarak ders anlatımı yapma.
Dersin soru cevap şeklinde işlenmesi.	Etkileşimli anlatımlar yapma.
Grup tartışması yapma.	Bilgilerin iyi düzenlendiği anlatımlar yapma.
Öznel örnekler verme.	Grup tartışmaları yapma.
Düşünmeye yoğunlaştıran sorular sorma.	Düz anlatım yapma.
Ayrıştıran	Grup projeleri üzerinde çalışma.
Bilgisayar simülasyonları kullanma.	Özümseyen
Ev ödevleri yapma.	Anlatım yapma.
İyi rehberlik verilen laboratuvar çalışmaları yapma.	Görsel Araçlarla anlatım yapma.
Problem çözme.	Ders kitapları okuma.
Bireysel araştırma raporları hazırlama.	Öğretmen tarafından problem çözme.
Bilgisayar destekli öğretim yapma.	Bilgileri basılı materyallerle verme.
Gösterilerle birlikte anlatım yapma.	Büyük seminerler düzenleme.
	Televizyon gösterileri izleme.
	Bağımsız araştırmalar yaptırma.
	Konular hakkında bilgi toplamak amacıyla kütüphane çalışmaları yaptırma.
	Problemlerin bir uzman tarafından çözülmesi.
	Gösterilerin uzman kişi tarafından yapılması
	Ders kitaplarında örnek problem çözümlerine yer verilmesi.

Honey ve Mumford öğrenme stili

Honey ve Mumford (1992), Kolb'un öğrenme çemberinden etkilenecek dört öğrenme stili belirlemiştir. Bunlar, eylemci, yansıtıcı, kuramcı ve yararcıdır.

Eylemciler etkinliğe dayalı olarak, yaşantılar yoluyla öğrenirler. Bu stile sahip bireyler, en iyi deneyimler yoluyla ve problem çözerken öğrenirler. Eylemci stile sahip öğrenciler, açık fikirlidirler, uygulama boyutuna çok verir ve grup çalışmalarından hoşlanırlar.

Kuramcılar keşfetmek için yeterli zamana ihtiyaç duyarlar ve bir sonuca varmadan önce fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri ve problemleri aşama aşama düşünürler. Olguları mantıklı bir çerçeveye yerleştirmekten hoşlanırlar ve mükemmeliyetçi olma eğilimindedirler. Düşünmelerinde, öznel ve duygusal olmaktan ziyade mantıklı ve tarafsız olmaktan hoşlanırlar.

Yararcılar, bilgilerin işlevselliğine önem verirler, uygulama değeri olan şeyleri öğrenmek isterler. Pratikler ve çok uzun tartışmalardan sıkılırlar. Bu bireyler, en iyi konu ve iş arasında net bir ilişki olduğu zaman, örneğin rol oynama tekniği gibi etkinliklerle öğrendiklerini deneme şansları olduğunda, net avantajlar sağlayacak teknikler gösterildiği zaman ve örnek alabilecekleri bir model sunulduğu zaman öğrenirler.

Yansıtıcılar, en iyi gözlemleyerek ve deneyimlerini gözden geçirerek öğrenirler. Bir duruma farklı bakış açılarından bakmayı sevdiklerinden dolayı, geride durup kendilerine sunulan kavramları uzun uzun düşünürler ve aktivitelere katılan en son kişi olabilirler. Kendi ilerlemelerini takip edebilirler. Bir konuyla ilgili veri toplarlar ve bu konuyla ilgili bir karara varmadan önce çok düşünürler.

Kagan ve diğerlerinin öğrenme stili modeli

Kagan, Rosman, Day, Albert ve Phillips (1964), dürtüsel ve yansıtıcı şeklinde

iki öğrenme stili geliştirmiştir. Dürtüsel bireyler, doğru yanıtların istendiği öğrenme durumlarında, genellikle akıllarına ilk gelen yanıtı, hızlı şekilde verme eğilimindedirler. Bu bireyler, dikkatli bir gözlem yapmadıkları için aceleci davranırlar ve hata oranları yüksektir, kendi tepkilerini denetim altında tutmada güçlük çekerler

Yansıtıcı bireyler ise, derin düşünerek, tüm olasılıkları göz önüne alarak daha ihtiyatlı tepkiler verirler. Yansıtıcılar, her uyarıcı durumu, yeni ve farklı bir bağlam olarak görürerek ivedi davranmak yerine, belirsizliği anlamaya çalışırlar ve bu amaçla seçenekleri dikkatle gözden geçirirler. Dolayısıyla, yavaş tepki gösterirler ama doğru karar verirler.

Çalışmanın buraya kadar olan bölümünde, bilişüstü, kişilik ve öğrenme stilleri ile ilgili kuramsal bir çerçeve sunulmuştur. Aşağıda ilgili değişkenlerin ele alındığı, yurtiçi ve yurtdışı araştırma araştırma bulgularına yer verilmiştir.

2.4. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Konuyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde doğrudan kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilişüstü ile ilgili yapılan çalışmaların genelinin, deneysel çalışmalar olduğu, deney gruplarına bilişüstünü geliştirmeye yönelik verilen öğretimin çeşitli derslerdeki başarıya, tutuma, okuduğunu anlamaya, dil becerilerini geliştirmeye vb. etkisinin incelendiği görülmektedir. Kişilik ile ilgili araştırmaların ise kişiliğin iş başarısına etkisi, belli meslekleri yürüten bireylerin kişilik özellikleri gibi, daha çok akademik başarıyla ilgili olmayan alanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların ise, öğrencilerin en fazla tercih ettiği öğrenme stillerinin neler olduğu, öğrenme stiline uygun ders planlamanın başarıyı nasıl etkilediği, öğrenme stillerine göre öğrencilerin başarılarında bir farklılaşma olup olmadığı konularında yoğunlaştığı görülmüştür. İlgili çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada üst bilişsel strateji kullanımının

okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişim düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, yani öğretilen üstbiliş stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise üstbilişsel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, başka bir deyişle deney grubunda uygulanan üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Çakıroğlu, 2007).

Canca (2005) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerin yalnız başlarına değil, toplu olarak, matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, bunun yanında, söz konusu stratejilerden, kızlarda ayrıntılandırma, örgütleme, eleştirel düşünme ve bilişüstü öz düzenlemenin birlikte matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, erkeklerde ise stratejilerin matematik başarıları üzerinde böyle bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur (Canca, 2005).

Matematik dersi başarıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisini araştıran Ekenel (2005), matematik dersi başarılarında sınav kaygısını azaltmanın ve bilişötesi öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğu bulmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sınav kaygısını azaltıcı, planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının öğrencilerin matematik dersi başarılarını arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır (Ekenel, 2005).

İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisini inceleyen Özsoy (2007), deney grubundaki öğrencilerin uygulama

süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde artış olduğu; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun yanında, deney grubu öğrencilerinin Problem Çözme Başarı Testi'nden aldıkları Plan Yapma puanındaki artış, diğer aşamalarındaki artıştan daha yüksek bulunmuştur. Kontrol grubunda ise herhangi bir anlamlı artış gözlenememiştir. Elde edilen sonuçlar, üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermiştir (Özsoy, 2007).

Dülger (2007) tarafından yapılan yazma becerilerini geliştirme, tutumlar ve başarı üzerinde bilişüstü stratejilerin etkisinin araştırıldığı çalışmada, istatistiksel olarak bilişötesi stratejilerin yazmada erişimi ve kalıcılığa katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ancak, sonuçlar deney ve kontrol grupları arasında yazmaya karşı tutum bakımından anlamlı farklılıklar göstermemiştir (Dülger, 2007).

İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin, bu öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarına olabilecek etkisini araştıran Muhtar (2006), araştırma sonucunda, deney grubunun okuma başarısında, kontrol grubunun başarısına kıyasla anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, deney grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme elde edilmesi, strateji eğitiminin olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir (Muhtar, 2006).

Özcan (1998) tarafından yapılan çalışmada bilişüstü becerilerin 6. Sınıf öğrencilerine öğretilmesinin bu öğrencilerin matematik başarılarına yapacağı etki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, bilişüstü becerilerin öğrencilere öğretilmesinin matematik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bilişüstü becerilerin deney grubu üzerinde olumlu etkisi görülmesine rağmen, uygulama sonrasında deney grubu ile kontrol grubunun bilişüstü becerilerinde belirgin bir fark ortaya çıkmamıştır. Uygulama öncesi kontrol grubunun matematiğe karşı tutumları belirgin bir şekilde daha olumlu olmasına rağmen uygulama sonrası bu farkın kapandığı gözlemlenmiştir (Özcan, 1998).

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada Yıldız (2010), düşünme stilleri ve matematik öz kavramının matematik başarısında anlamlı yordayıcılar olduğunu, buna karşın, bilişüstü stratejilerin matematik başarısını anlamlı yordamadığı bulgusuna ulaşmıştır. Düşünme stilleri ve matematik öz kavramının matematik başarısındaki varyansın yüzde 52'sini açıkladığı görülmüştür. Yapılan yol analizinde düşünme stilleri, matematik öz kavramı ve bilişüstü stratejiler örtük değişkenlerinden matematik başarısına giden oklar üzerinde bulunan yol katsayıları her bir örtük değişkenin matematik başarı değişkenini ne düzeyde yordadığını göstermiştir. Buna göre, matematik başarısını en yüksek düşünme stilleri (.59), sonra matematik öz kavramı (.18), en düşük ise bilişüstü stratejiler (.11) yordamıştır. Modelin bilişüstü stratejiler ile matematik başarısı arasındaki t değerinin 0.88 olduğu görülmüştür. Model çalışmalarında t değerinin 2'den düşük olması istatistiksel olarak anlamlı değildir. Matematik başarısının yordanmasında bilişüstü stratejilerinin etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Yıldız, 2010).

Balcı (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık beceri düzeyleriyle problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ile problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, bilişsel farkındalık beceri düzeyleri ve problem çözme başarı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını, sosyoekonomik seviyelerine göre problem çözme beceri düzeyleriyle bilişsel farkındalık beceri düzeyleri açısından ise alt-orta ve alt-üst düzey arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilişsel farkındalık beceri puanları ile problem çözme beceri puanları arasındaki korelasyon ilişkisinin 0.865 ($p < 0.01$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerileri ile problem çözme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir (Balcı, 2007).

Ektem (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin, öğrencilerin

erişilerine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelenmiştir. Araştırmanın sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin erişilerini ölçmek için yapılan erişi ön testinden elde edilen puanlara göre iki grup arasında uygulama öncesi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eriş testi son testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.
2. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin yürütücü biliş becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.
3. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.
4. Öğrenci görüşleriyle ilgili kompozisyonlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin geometriye ve matematik dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu artışın temel nedeninin öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu öğrencilerin; problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, planlı çalışma, sürecini kontrol etme ve farkında olma becerilerini de kazandıkları gözlemlenmiştir (Ektem, 2007).

Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini araştıran Pilten (2008), deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişe dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Pilten, 2008).

Gültekin (2009) tarafından yapılan çalışmada, polislerin temel kişilik özelliklerinin iş başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, polislerin temel kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik ile iş başarısı arasında olumsuz yönde ve anlamlı ilişki olduğu ($r = -0.205$, $p < .01$), kişiliğin sorumluluk ($r = 0.249$, $p < .01$); açıklık ($r = 0.269$, $p < .01$) ve uyumluluk ($r = 0.200$, $p < .01$) faktörleri ile iş başarısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, kişiliğin dışadönüklük boyutu ile iş başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin ($r = 0.135$, $p < .01$) olmadığı bulunmuştur (Gültekin, 2009).

Yenice ve Saracaloğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri profillerini belirleyerek öğrenme stilleri ile fen dersleri akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ağırlıklı olarak Somut Random (%49,9) ve Soyut Ardışık (%47,7) öğrenme stillerine sahip oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve cinsiyetle de bağlantılı olmadığı saptanmıştır (Yenice ve Saracaloğlu, 2009).

Özkan ve Tekkaya (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stillerinin 10. sınıf öğrencilerinin biyoloji başarısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin biyoloji başarısına etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “Özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğunu ve bu öğrencilerin “Yerleştiren”, “Değiştiren” ve “Ayrıştıran” öğrenme stillerine sahip olan diğer öğrencilere oranla biyoloji testinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Özkan ve Tekkaya, 2004).

Fen Bilgisi öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmanın sonucunda Sülün ve Bahar (2009), ayrıştıran (2,66) ve özümseyen (2,70) öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarının yerleştiren (2,54) ve değiştiren (2,49) öğrencilerin not ortalamalarından daha yüksek olduğunu ancak, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre aradaki farkın anlamlı olmadığını belirlemiştir (Sülün ve Bahar, 2009).

Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet ve öğrenme stilinin gezinme stratejisi ve başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı bulunmuştur (Kılıç ve Karadeniz, 2004).

Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmanın sonucunda, yerleştiren, değiştiren, ayırtıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (Özen, 2011).

Çelik (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve kısa cevaplı test formatlarından aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu, ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin puan ortalamaları da yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. En düşük puanı yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler alırken, en yüksek puanı ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrenciler almışlardır (Çelik, 2010).

Erdoğan (2008) tarafından yapılan araştırmada, fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stilleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır (Erdoğan, 2008).

İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Koç (2007)'un elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin en çok özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Değiştiren-özümseyen ve değiştiren-ayırtıran, öğrenme stiline sahip öğrencilerin fen tutumları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stiline sahip öğrencilerin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değiştiren-

özümseyen ve değiştiren ayırıştırıcı öğrenme stilineki öğrencilerin fen başarıları arasında da anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Her bir öğrenme stilineki öğrencilerin başarıları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş; değiştiren ve yerleştiren öğrenme stilineki kız öğrencilerin başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Koç, 2007).

Kaya (2007) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğrenciler başarı düzeyleri arttıkça ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerini daha çok benimsemektedirler (Kaya, 2007).

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran Yurtseven (2010)'in bulgularına göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarında öğrenme stillerine göre, arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarı notu ortalaması, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir (Yurtseven, 2010).

Öğrenme stilleri ile ilgili bir meta analiz niteliğinde araştırma yapan Aşkın (2006), 1995-2005 yılları arasında öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yayımlanan toplam yüz elli çalışmayı yıllara, öğrenme stil modellerine, yapıldığı ülkeye, araştırmacı yazar sayısına, çalışma alanına, öğrenme stil tercihlerine, temel etkenlere, araştırma yöntemine ve araştırma türüne göre analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların 2002-2005 döneminde arttığı, genellikle Kolb öğrenme stil modelini temel aldığı, büyük çoğunluğunun ABD'de yapıldığı, tekil ve ikili araştırmalardan oluştuğu, yükseköğretim alanında yoğunlaştığı, bilişsel öğrenme stil tercihini ele aldığı, temel etken olarak psikolojik etkeni incelediği, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği ortaya çıkmıştır (Aşkın, 2006).

Kolay (2008) tarafından yapılan çalışmada, farklı öğretim stilleri ile farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Kolay, 2008).

Gencel (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler programının bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının, onların öğrenme stillerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programının bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflerine erişim puanları incelendiğinde, öğrenme stilleri özümseme ve ayrıştırma olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Gencel, 2006).

Güven (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin orta, iyi ve çok iyi akademik başarı düzeylerine göre sahip oldukları öğrenme stillerinin birbirinden farklılık gösterdiği bulunmuştur. Orta başarı düzeyindeki öğrencilerin %43.1'i ayırt edici öğrenme stiline, %36'sı özümleyici öğrenme stiline ve %11.5'i uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Bu öğrencilerin %9,4 gibi çok küçük bir bölümü ise dönüştürücü öğrenme stiline sahiptir. İyi başarı düzeyindeki öğrencilerin %45.8'i özümleyici öğrenme stiline, %27.1'i ayırt edici öğrenme stiline, %16.8'i dönüştürücü öğrenme stiline ve %10.3'ü de uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptirler. Çok iyi başarı düzeyinde olan öğrencilerin ise %51.9'u özümleyici öğrenme stiline, %20.6'sı ayırt edici öğrenme stiline ve %19.7'si dönüştürücü öğrenme stiline sahiptirler. Orta başarı düzeyinde olduğu gibi, çok iyi başarı düzeyinde olan öğrencilerin de %7.8 gibi çok küçük bir bölümü uyum sağlayıcı öğrenme stiline sahiptir. Orta, iyi ve çok iyi başarı düzeylerindeki öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin değerler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir (Güven, 2004).

2.5. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Noftle ve Robins (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin Genel Not Ortalaması (GPA) ve Akademik Yeterlik Sınavı (SAT) puanlarının kişiliğin beş büyük faktörüyle olan ilişkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgularda, kişiliğin açıklık faktörünün, SAT sözlü sınav puanlarında başarının en güçlü göstergesi olduğu anlaşılrken, sorumluluk faktörünün lise ve üniversite not ortalamasındaki başarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler, 4 bağımsız örneklem ve 4 farklı kişilik envanterinde tekrarlanarak incelenmiştir. Analizler, sorumluluğun üniversite not ortalamasının bir yordayıcısı olduğunu, sorumluluk ve üniversite not ortalaması arasındaki ilişkinin eşzamanlı ve uzun dönemli olarak akademik çabanın ve akademik kabiliyet algı düzeyinin artmasıyla dolaylı ilişkili olduğunu göstermiştir. Açıklık boyutu ve SAT sözlü sınavı puanları arasındaki ilişkinin akademik başarıdan bağımsız olduğu ve de algılanan sözel zekâyla hem eşzamanlı hem de uzun dönemli olarak dolaylı ilgili olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular, kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde bağımsız ve değişken etkileri olduğunu göstermiştir (Noftle ve Robins (2007).

Kişilik özellikleri, öğrenme stratejileri ve performans arasındaki ilişkileri araştıran Blickle (1996), iki çok değişkenli çalışma yürütmüştür. İlk çalışmada okul not ortalamasındaki varyansın yaklaşık %17'sinin kişilik ve öğrenme stratejileri tarafından açıklandığını, ikinci çalışmada ise not ortalamasındaki varyansın yaklaşık %31'inin öğrenme stratejilerinden kaynaklandığını belirlemiştir. Yapılan yol analizlerinde temel kişilik özellikleri ve not ortalaması arasındaki ilişkiye öğrenme stratejilerinin aracılık ettiği ortaya çıkmıştır (Blickle, 1996).

Akademik performansın yordayıcıları olarak kişilik, bilişsel yetenek ve zekayla ilgili inançları inceleyen Furnham, Chamorro-Premuzic ve McDougall (2003), kişilikle zekayla ilgili inançlar arasında ilişki olduğu, sorumluluk özelliği yüksek öğrencilerin zekanın yaşam boyu geliştiğine, sorumluluk özelliği düşük öğrencilerin ise zekanın değişmez bir özellik olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Sorumluluk ile akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin, dışadönüklükle akademik performans arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan hiyerarşik

regresyon analizleri, beş faktör kişilik özelliklerinin akademik başarıyı yordamada, bilişsel yetenek, zekayla ilgili inançlar ve cinsiyetten daha etkili olduğunu göstermiştir. Kişiliği oluşturan beş büyük faktör arasından da akademik başarıyı en güçlü yordayanın sorumluluk boyutu olduğu belirlenmiştir (Furnham; Chamorro-Premuzic; McDougall, 2003).

Chamorro-Premuzic ve Furnham (2003) tarafından yapılan çalışmada, hangi kişilik özelliklerinin akademik başarıyı ne miktarda yordadığı, boylamsal yöntem kullanılarak iki farklı İngiliz üniversitesinden oluşan iki örnekleme araştırılmıştır. Akademik başarı üç yıl boyunca pek çok ölçüte göre (final sınavları, yılsonu projeleri, makale yazma, öğretmen tahminleri, devamsızlık gibi) değerlendirilmiştir. Birinci örnekleme Beş Büyük kişilik kişilik faktöründen, duygusal dengesizlik ve sorumluluk faktörlerinin akademik başarıyla ilişkili olduğu, final sınavlarından alınan notlardaki varsayansın %10'dan fazla bir kısmını bu iki değişkenin açıkladığı görülmüştür. Beklendiği gibi, sorumluluk faktörünün başarıyı olumlu yönde etkilediği, duygusal dengesizliğin ise akademik başarıyı düşürdüğü ortaya çıkmıştır. İkinci örnekleme, kişiliği ölçmek için, EPQ-R (Eysenck ve Eysenck, 1985) ölçeği kullanılmış ve üç faktörün akademik başarının önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve psikotizm faktörleri sınav sonuçlarındaki varyansın yaklaşık %17'sini açıklamıştır. Bu sonuçlar, kişilik faktörlerinin akademik başarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir (Chamorro-Premuzic; Furnham, 2003).

Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000) tarafından yapılan çalışmada yükseköğretimde akademik başarının yordayıcıları olarak zihinsel yetenek, öğrenme stili, kişilik ve başarı motivasyonu araştırılmıştır. Psikoloji eğitimi alan 409 birinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmanın sonucunda kişiliğin sorumluluk faktörünün akademik başarıyla olumlu yönde, dışadönüklüğün ise olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunurken, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve duygusal dengesizliğin akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir (Busatoa, Prins, Elshout ve Hamaker, 2000).

Pang (2008) tarafından çalışmada akademik başarının yordayıcıları olarak aile

ilişkisi ve kişilik özelliklerinin rolü araştırılmıştır. Kişilik özellikleri arasından sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık ile akademik not ortalaması (GPA) arasında pozitif korelasyon bulunurken, duygusal dengesizlik ve başarı arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Aile ilişkisinin ise başarı ile bir ilişkisi bulunamamıştır. Beş büyük kişilik faktörü arasından sorumluluğun başarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizlerinde, duygusal dengesizlik faktörü ile aile ilişkilerinin tüm boyutları arasında bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Ailenin aşırı müdahalesi ve nörotik özellikler akademik başarıyı düşürmektedir. Çalışmanın sonucunda nörotik özellikleri azaltmanın ve uygun bir öğrenci-aile ilişkisini sürdürmenin kararlı bir başarı için gerekli olduğu belirtilmiştir (Pang, 2008).

Letourneau (2009) tarafından yapılan çalışmada akademik başarının yordanmasında kişiliğin kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırma sonucunda kişiliği oluşturan beş temel faktörden deneyime açıklık ve sorumluluğun başarıyla pozitif korelasyona sahip olduğu, diğer üç temel faktör olan duygusal dengesizlik, yumuşak başlılık ve dışadönüklüğün başarıyla herhangi bir ilişkisinin olmadığı bulunmuştur (Letourneau, 2009).

Beş faktörlü kişilik modeli ve özdüzenlenmiş öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştıran Bidjerano ve Yun Dai, yaptıkları literatür taramasında şu sonuçlara ulaşmıştır (Bidjerano; Yun Dai, 2007:71):

Beş faktör kişilik kuramı içerisinde, sorumluluk, motivasyonla ve özellikle de çaba harcama ve azimle ilişkilendirilmiştir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003). Geisler-Brenstein, Schmeck ve Hetherington (1996), sorumlulukla metotlu ve analitik öğrenme arasında pozitif korelasyon olduğunu saptamıştır. Deneyime açıklığın öğrenmeye derinlemesine yaklaşımla, detaylandırıcı öğrenmeyle (Geisler-Brenstein vd, 1996; Slaats, Van der Sanden ve Lodewijks, 1997), anlam odaklı öğrenme ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Busato, Prins, Elshout, ve Hamaker, 1999). Yumuşakbaşlılık ile çaba ve yüzeysel (ezberleme) öğrenme arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür (Slaats, Van der Sanden ve Lodewijks; Vermetten, Lodewijks ve Vermunt, 2001). Bu bulguları açıklarken, Vermetten,

Lodewijks ve Vermunt (2001), Yumuşakbaşlılığın uyumluluk ve işbirliklikli çalışmayı içerdiğini ve yumuşak başlı kişilerin öğrendiklerini pekiştirmeye ve ders çalışma alışkanlıklarını dış taleplere göre düzenlemeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Öğrenmede çaba sarf etme istekliliği, yumuşak başlı kişilerin karakteristik bir özelliği olan ağırbaşlılık niteliğiyle de tutarlılık göstermektedir (McCrae ve Costa, 1987; aktaran: Bidjerano; Yun Dai, 2007:71). Dışadönüklük veya Duygusal Kararsızlıkla öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, karmaşık olabilir. Bir yandan, Dışadönüklük, yardım isteme ve akran öğretimi gibi sosyal davranışları destekleyebilmektedir. Diğer yandan, dışadönük kişilerin, bilişsel yönlerine yeterince odaklanamamaları sebebiyle yansıtıcı problem çözmede başarısız olduğu görülmüştür (Matthews, 1997; Matthews ve Zeidner, 2004). Buna ek olarak, yüksek öğretim çoğunlukla büyük oranda kaynak yatırımını gerektiren karmaşık görevleri içermektedir. Dışadönüklüğün yapılanmasıyla görülen sosyallik, dürtüsellik ve dikkat dağınıklığı, bu niteliği taşıyan bireylerin bu tür görevlerde zaman ve çabayı etkili bir biçimde düzenlemesini engellemektedir. Duygusal Kararsızlık ise etkili bilişsel becerilerin yetersizliğiyle bağlantılıdır (Eysenck, 1967). Ancak, Duygusal Dengesizliğin, kaygılı kişilerin bir başarısızlığı öngörmede öncü olmak için çabalarını artırmada kullandıkları savunmacı karamsarlıkta olduğu gibi, motivasyonu ve çaba harcanımını geliştirdiğine yönelik kanıtlar da bulunmaktadır (Norem ve Cantor, 1986). Ancak, genel anlamda Duygusal Dengesizliğin etkisi olumlu olmaktan ziyade olumsuz yönde gerçekleşir (Matthews ve Zeidner, 2004). Duygusal Dengesizliğin, yüksek bir ihtimalle, üst düzey bilişsel işleyişi durdurmaya eğiliminden dolayı, bu faktör, zayıf eleştirel düşünme, analitik beceri ve kavramsal anlayışla ilişkilendirilmiştir. Duygusal Dengesizlik düzeyi yüksek olan bireylerin, öğrenmede yüzeysel bir yaklaşım sergilemeye, yani çalışılan materyalin daha derinlemesine ve anlamlı bir biçimde kavranmasından ziyade ezberlenmesi ve yüzeysel niteliklerine odaklanmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Entwistle, 1988). Genel olarak, Sorumluluk, Deneyime Açıklık ve Yumuşakbaşlılıkla öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin bileşenleri arasındaki bağlar, Dışadönüklük ve Duygusal Dengesizliğin arasındaki bağlara göre kuramsal ve deneysel olarak daha iyi gerekçelendirilebilmektedir (Bidjerano; Yun Dai, 2007:71).

Kişilik, öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki karşılıklı

ilişkiler, birkaç araştırmada incelenmiştir. Kuramsal olarak, kişilik bireylerin okul performansında merkezden uzak fakat hissedilen bir etki olarak görülebilir; ancak etkileri akademik başarıya özgü olmayabilir. Buna karşılık, öz düzenleyici öğrenme akademik başarının daha yakın bir belirleyicisidir ve aslında akademik notlarla daha doğrudan bir etkisi olmalıdır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile kişilik arasındaki ilişkiyi değerlendirmede kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Buna ek olarak, çoklu doğrusal regresyon, beş faktör kişilik kuramı yordayıcı ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri de aracı değişken olacak biçimde, akademik başarıyı yordamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma, öğrenme ve kişiliğe ilişkin davranışsal düzenlilikleri belirlemesi açısından başarılı olmuş ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin daha genel kişilik işleyişiyle iç içe olabileceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları, bireylerin genellikle öğrenme durumlarında başvurduğu öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin belirli bir düzeye kadar kişilik boyutlarıyla başkalaşabildiğini ortaya koymuş, öz düzenleyici öğrenmenin genel olarak kişilik temelli olabildiğini vurgulamıştır. Araştırma, kolej öğrencilerinin başvurduğu öğrenme stratejilerinde bir tutarlılık olduğu düşüncesini desteklemiştir; bu da kısmen kişilik özellikleri kuramının ortaya koyduğu alışlagelmiş davranış örneklerinden kaynaklanmaktadır. Kanonik korelasyon analizi, kişilik faktörlerinin ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin makul oranda örtüştüğünü göstermiştir; kişilik boyutları ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri en az iki farklı yönden kümelenmektedir (Bidjerano; Yun Dai, 2007:77).

Kanonik çeşitliliklerin ilk ikilisi, kişilik ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki önemli ilişkilerle ilgili olarak, yüksek Bilinç ve Deneyime Açıklık düzeylerinin zaman yönetimi ve çaba düzenlemesine yüksek eğilimlilik düzeyleriyle ve detaylandırma, eleştirel düşünme ve üstbiliş gibi üst düzey bilişsel becerilerle bağıntılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Sorumluluğun öğrencilerin öğrenme çabalarını yönetme ve zamanlama ve öğrenme ortamlarını yapılandırma eğilimleriyle önemli oranda ilişkili olması şaşırtıcı değildir. Sorumluluk bilincine sahip ve kendilerini işbirlikçi olarak tanımlayan öğrenciler, ders çalışmak için belirli tek bir yeri veya daha iyi odaklanabilecekleri bir yeri seçmeye ve çalışma sürelerini beceriyle yönetmeye ve iyi kullanmaya daha yatkındır. Sorumluluk ve zaman- çaba düzenlemesinin kendiliğinden birbirine bağlı olması beklenebilecek bir durumdur; sorumluluğun yapısı, öz disiplin,

dikkat ve itina, çalışkan bir yaklaşım, düzenlilik, bilinç, uyumluluk ve soğukkanlılıkla ifade edilir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003; McCrae ve Costa, 1987). Deneyime açıklık ve üst düzey özen, eleştirel düşünme ve üstbilinç arasındaki deneysel bağlantı da kavramsal açıdan anlamlıdır. Öğrencilerin bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme, kendi öğrenmelerinde yansıtma ve bir görevi yerine getirirken kendi düşünme süreçlerini düşünme eğilimleri kısmen bilginin edinimi ve işlenmesinin alışkanlığa bağlı yollarıyla açıklanabilir (Bidjerano; Yun Dai, 2007:77).

Kanonik çeşitliliklerin ikinci önemli ikilisi, iki setin ilişkili değişkenlerini bağlantılandırarak kişilik ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin eğitim bağlamında birlikte hareket edebileceği ilgi çekici bir olası mekanizmayı açığa çıkarmıştır. Değişkenlerin gruplandırılması, sorumluluk bilinci daha gelişmiş, yumuşak başlı ve duygusal anlamda tutarlı olup Deneyime Açıklık skoru düşük olan öğrencilerin, düşük eleştirel düşünme becerilerine rağmen zaman ve çabalarını etkili olarak düzenlemeye daha yatkın olabildiklerini göstermiştir. Bu bulgu, Yumuşakbaşlılık, Sorumluluk ve Duygusal Tutarlılığın bireyleri yalnızca daha fazla zaman ve çaba harcamaya yönlendirmediğini, aynı zamanda çeşitli akademik ortamlarda ortaya çıkan bilişsel mücadelelerin karmaşıklığıyla baş edebilmedeki zihinsel potansiyeli yetersiz olan öğrenciler için önemli telafi edici mekanizmalar olabileceklerini göstermektedir (Bidjerano; Yun Dai, 2007:78).

Kişiliğin yordayıcı etkililiği ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin akademik başarı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, kişilik özellikleri öğrenci başarısını tam olarak açıklayamasa da, öz düzenlemenin yapısıyla ilgili faktörler de önemlidir; çaba düzenlemesi ve Deneyime Açıklık öğrencilerin akademik not ortalamasının yordanmasında diğer kurguların dışında kalır. Bu bulgular, özel öğrenme durumlarının kendine özgü özelliklerinden bağımsız olarak, çabalarını düzenleme eğiliminde olan ve kendilerini derin, entelektüel, yaratıcı, hayal gücü kuvvetli ve yeni bilgilere açık olarak nitelendiren öğrencilerin, bu niteliklere sahip olmayan akranlarına göre akademik ortamlarda daha iyi performans sergileyebildiklerini sunmaktadır. Buna ek olarak, araştırma, öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin, özellikle de çaba düzenlemesinin Sorumlulukla akademik başarı ve Yumuşakbaşlılıkla akademik başarı arasındaki ilişkiyi

desteklediğini açığa çıkarmıştır (Bidjerano ve Yun Dai, 2007: 78).

Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson tarafından yapılan araştırmada, kişilik, öğrenme yaklaşımı ve akademik performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Beş Faktör Kişilik Kuramı ve öğrenmeyi tanımlayıcı üç yaklaşım arasındaki ilişkinin, %22.7 ila %43.6 arasında değişen çoklu korelasyonlar gösterdiği belirtilmiş ve ilişkilerin şaşırtıcı oranda güçlü olduğu ifade edilmiştir. Bulgular, öğrenme yaklaşımlarının kişilikte temellendiği hipotezini kısmen desteklemektedir. Yaş, cinsiyet ve eğitsel başarı geçmişi gibi arka plandaki değişkenler bu modele eklendiğinde, çoklu korelasyonların karesi, %33.0 ila %46.7 arasında değişecek biçimde artış göstermiştir. Bu sonuçlar, yaş, cinsiyet, kişilik ve eğitsel başarı geçmişi gibi önsezi sağlayan faktörlerin bireylerin öğrenme yönelimlerinin önemli belirleyicileri olduğunu iddia eden araştırma hipotezi modelini önemli oranda desteklemektedir (Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004:1917).

De Raad ve Schouwenburg (1996)'a göre, beş temel kişilik faktöründen dışadönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık eğitim ortamıyla en fazla ilişkili boyutlardır. Bu araştırmada, deneyime açıklık ve dışadönüklüğün korelasyon katsayılarının çok güçlü olmamasına rağmen her üç faktörün de akademik başarıyla pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000), sorumluluğun akademik başarıyla en yüksek ilişkili boyut olduğu bulmuştur. Duygusal kararsızlığın akademik başarıyla negatif korelasyona sahip olması bulgusu, De Raad ve Schouwenburg (1996: 326)'un “özellikle üniversite düzeyinde duygusal dengesizliği yüksek öğrencilerin, bu özelliğe düşük miktarda sahip olan öğrencilere göre daha handikaplı olduğu” bulgusuyla tutarlıdır (Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004: 1917).

Regresyon analizi, genel düzeyde kişilik ve öğrenme yaklaşımının akademik performansın yordanmasında yetersiz olduklarını açıkça ortaya koymaktadır. Ancak, bu bulgu dikkatle yorumlanmalıdır. Ramsden'in (1992) öğrencilerin öğrenme biçimlerine yönelik bağlamsal modeli, çevresel değişkenlerin ve öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarının bir öğrenme aktivitesini gerçekleştirirken uyguladıkları strateji veya

yaklaşımları etkilediğini belirtmektedir. Öğrenme ortamı, doğal olarak sınıftan sınıfa farklılık gösterecektir. Dikkate alınması gereken bir diğer faktör de, öğrenme modeline yönelik yaklaşımın yordayıcı gücünü etkileyecek olan değerlendirmenin doğasıdır. Örneğin, Duff (2003) işletme yönetimi uzmanlığı öğrencilerinden bir örneklem oluşturduğu araştırmasında, Yenilenmiş Öğrenme Yaklaşımı Envanteri skorlarının sınıf çalışmalarında veya yazılı proje değerlendirme faaliyetlerinde performansın iyi bir yordayıcısı olduğunu belirtirken, bu aracın kitap kullanmanın yasak olduğu sınav ortamlarında veya sözlü sınavlarda uygulandığında yordama geçerliğinin düştüğünü belirtmektedir. Bir diğer örnek, yüzeysel yaklaşım skorlarının, ezbere dayalı öğrenmeyi gerektiren (örn. muhasebe derslerinde vergilendirme kurallarını sorgulayan) bilgi testlerinde performansı yordayıcı olabildiğidir. Derinlemesine yaklaşım skorları ise, bir değerlendirme analiz, sentez ve eleştirel düşünmeyi gerektiriyorsa performansı yordamada kullanılabilir. Yenilenmiş Öğrenme Yaklaşımı Envanteri gibi araçlar, öğrencilerle bireysel düzeyde öğrenme davranışlarındaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılabilir. Bu envanter, aynı zamanda kötü çalışma stratejileri sebebiyle 'risk altında' olan öğrencilerin saptanması gibi durumlarda öğrencilerle bireysel düzeyde kullanıldığında tanılayıcı da olabilir (Tait ve Entwistle, 1996; aktaran: Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004:1918).

Araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modellemesi, öğrenme yöneliminin bir ölçüye kadar kişiliğin bir alt kümesi olduğu düşüncesini desteklemektedir. Ancak, akademik performans, Beş Faktör Kişilik Kuramı'nın diğer dört faktörüne kıyasla, öğrenme boyutlarına yaklaşımla daha yakından ilgili olduğu için, bireyin öğrenme yöneliminin, kişiliğinin öğrenilmiş bir bileşeni olarak düşünülebileceğini göstermektedir. Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin daha önce yapılmış araştırmalar dinamik ve eğitim ortamının öğrencilerin üzerindeki taleplerine bağlıdır. Öğrenilmiş kişilik bileşenleri de zaman içerisinde değişken ve dinamik olabilir ve öğrenme yaklaşımlarının kişiliğin tamamına kıyasla neden kişilik yordayıcısı olarak daha iyi olduğunu açıklamaktadır (Furnham vd, 1999; aktaran: Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004:1918).

Öğrenme stili tercihleri ile akademik başarı arasındaki ilişki araştıran

Khasawneh, Abu-Tineh ve Obeidat (2006), öğrenme stillerine göre öğrencilerin başarılarında farklılaşma olduğunu bulmuştur. Farklılaşmanın kaynağını araştıran araştırmacılar, özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik not ortalamalarının diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlemiştir. Bunun dışında, cinsiyete, eğitim seviyesine ve belli alana göre öğrenme stilinde bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Khasawneh, Abu-Tineh ve Obeidat, 2006)

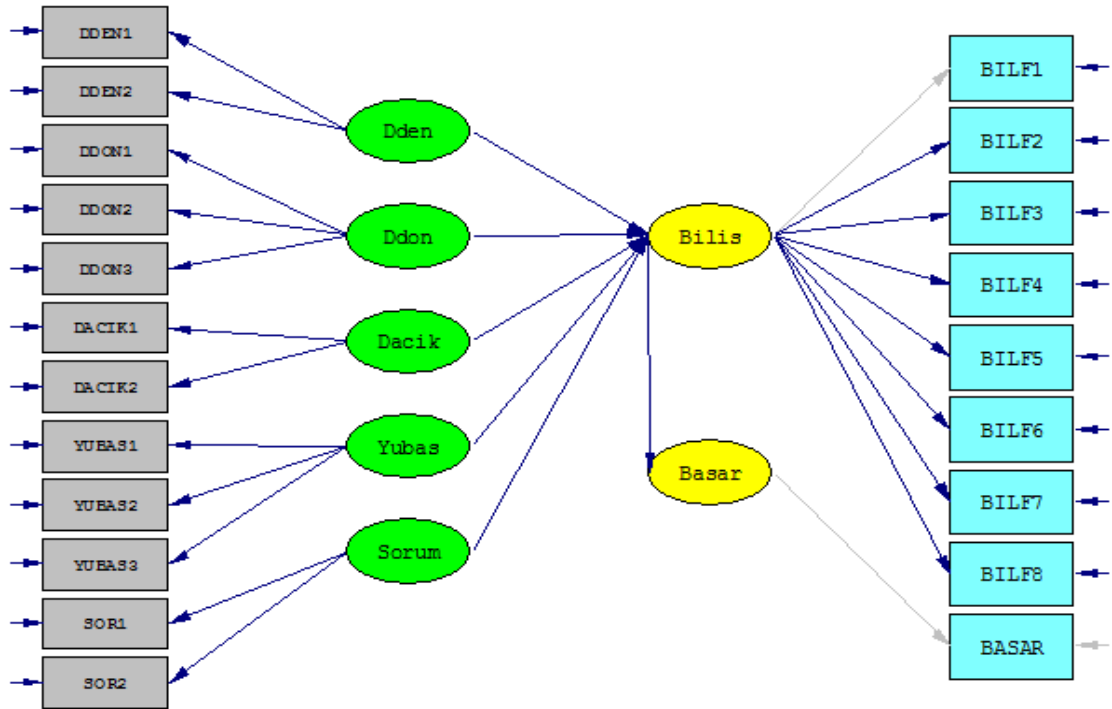
BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir (Karasar, 1999).

Araştırmada test edilmek üzere oluşturulan kavramsal model aşağıdaki Şekil 3-1’de gösterilmektedir.



Şekil 3-1. Araştırma kullanılan yapısal eşitlik modellemesinin kavramsal gösterimi

Bu modelde, "bilis" öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyini göstermektedir. Bundan sonraki beş değişkenin tamamı beş faktör kişilik kuramında kişiliği oluşturan beş temel faktörü göstermektedir. Bu faktörler sırasıyla "Dden" duygusal dengesizlik, "Ddon" dışadönüklük, "Dacik" deneyime açıklık, "Yubas" yumuşak başlılık, "Sorum" kişiliğin sorumluluk alt boyutlarını temsil etmektedir. Modelin bağımlı değişkeni durumundaki başarı ise modelde "basar" şeklinde gösterilmiştir. Yapısal eşitlik terminolojisinde bu değişkenlere "örtük değişkenler" denilmektedir. Başka değişkenler aracılığıyla açıklanabildikleri için böyle tanımlanmaktadırlar. Şekil 3-1'de, örtük değişkenlerin yanında yer alan ve dikdörtgenler ile simgelenen değişkenler gözlenen ya da ölçülebilen değişkenler olarak adlandırılır. Örtük değişkenler, gözlenen değişkenler aracılığı ile açıklanırlar. Gözlenen değişkenler doğal olarak kullanılan ölçeğe ait ifadelerdir. Yapısal eşitlik modellerinde, gözlenen bağımsız değişkenler gri, dışsal örtük (gizil, latent) değişkenler yeşil, gözlenen bağımlı değişkenler turkuaz ve içsel örtük değişkenler sarı renkle gösterilmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemine ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, 2008-2009 öğretim yılında, öğrenimlerine devam eden 1207 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma örneklemini belirlenirken, eğitim fakültesindeki tüm bölümlerin temsil edilmesinin garanti altına alınması amacıyla, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bu amaçla, öncelikle evren, iki ya da daha çok tabakaya (alt evrene) ayrılmakta, daha sonra her tabakadan basit bir yansız örneklem alındıktan sonra alt örneklemler toplam örneklemini elde etmek üzere birleştirilmektedir (Balcı, 1997:100). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin bölümlere, sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3-1. Örneklemen Analizi

Bölüm	f	%
Bilgisayar ve Tek. Öğr.	87	7,2
Sınıf Öğretmenliği	125	10,4
Rehberlik ve P.D.	113	9,4
Zihin Engelliler Öğr.	95	7,9
Türkçe Öğretmenliği	131	10,9
İngilizce Öğretmenliği	86	7,1
Sosyal Bilgiler Öğr.	101	8,4
Okulöncesi Öğr.	119	9,9
Matematik Öğr.	85	7,0
Fen Bilgisi Öğr.	108	8,9
Müzik Öğr.	84	7,0
Resim Öğretmenliği	73	6,0
Toplam	1207	100,0

Sınıf	f	%
1	350	29,0
2	349	28,9
3	293	24,3
4	215	17,8
Toplam	1207	100,0

Cinsiyet	f	%
Erkek	427	35,4
Kız	780	64,6
Toplam	1207	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre dağılımı incelendiğinde %7,2'sinin (n=87) bilgisayar öğretmenliği, %10,4'ünün (n=125) sınıf öğretmenliği, %9,4'ünün (n=113) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %7,9'unun (n=95) zihin engelliler öğretmenliği, %10,9'unun (n=131) Türkçe öğretmenliği, %7,1'inin (n=86) İngilizce öğretmenliği, %8,4'ünün (n= 101) sosyal bilgiler öğretmenliği, %9,9'unun (n= 119) okulöncesi öğretmenliği, %7'sinin (n=85) matematik öğretmenliği, %8,9'unun (n=108) fen bilgisi öğretmenliği, %7'sinin (n=84) müzik öğretmenliği, %6'sının (n=73) resim öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Örneklemen sınıflara göre dağılımına bakıldığında ise %29'unun (n= 350) 1. Sınıf, %28,9'unun (n= 349) 2. Sınıf, %24,3'ünün (n=293) 3. Sınıf, %17,8'inin (n=215) 4. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %64,6'sı (n=780) kız, %35,4'ü ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Bilişötesi farkındalık envanteri

Bu çalışmada öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan, Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) kullanılmıştır. Bu ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik bilgileri şu şekildedir (Akın, Abacı, Çetin, 2007):

Dilsel eşdeğerlik

Envanterin dilsel eşdeğerliğini belirlemek için İngilizce ve Türkçe form puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve korelasyonların ölçeğin bütünü için .93, açıklayıcı bilgi için .96, prosedürel bilgi için .94, durumsal bilgi için .96, planlama için .95, izleme için .96, değerlendirme için .97, hata ayıklama için .96 ve bilgi yönetme için .97 olduğu görülmüştür.

Yapı geçerliği

BFE'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 13490.274 ($p < .001$) bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceğini göstermektedir.

Toplam sekiz faktörde oluşan ölçeğin birinci faktörü olan “açıklayıcı bilgi” altında toplanan maddeler daha çok, bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içerir. Faktör yükleri .49 ile .72 arasında değişen bu faktör, toplam varyansın %4.4'ünü açıklamakta ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait maddelere örnek olarak *zihinsel anlamda güçlü ve zayıf*

*yönlerimin farkındayım*dır gösterilebilir. İkinci faktör olarak bulunan “prosedürel bilgi” 4 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini değerlendirmektedir. Prosedürel bilgiye ait maddelerin faktör yükleri .36 ile .63 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın %5’ini açıklamaktadır. Bu maddelere örnek olarak *çalışırken ne tür stratejiler kullandığının farkında olurum* gösterilebilir. Üçüncü faktör olarak bulunan yapı “durumsal bilgi”dir. Bu faktöre ait maddeler, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ölçmektedir. Faktör yükleri .35 ile .74 arasında değişen ve toplam varyansın %7.1’ini açıklayan bu alt boyut 6 maddeden oluşmaktadır. Durumsal bilgiye örnek bir madde olarak *hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim* gösterilebilir. Açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi bilişin bilgisi temel boyutu altında yer almaktadır.

Dördüncü alt boyut “planlama”dır. Bu faktörde toplanan maddeler bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koymasını içerir. Faktör yükleri .38 ile .65 arasında değişen ve toplam varyansın %5.7’sini açıklayan planlama alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere örnek olarak *bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim* gösterilebilir. Beşinci faktör olarak belirlenen “izleme” 8 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Faktör yükleri .32 ile .83 arasında değişen bu alt boyut toplam varyansın %7.5’ini açıklamaktadır. Bu faktör altında yer alan maddelere örnek olarak *amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim* gösterilebilir.

Altıncı faktör “değerlendirme”dir ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktördeki maddeler daha çok bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini ölçmektedir. Faktör altında sıralanan maddelerin yükleri .35 ile .70 arasında değişmekte ve bu faktör toplam varyansın %6.1’ini açıklamaktadır. Değerlendirme boyutu altında yer alan maddelere *çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim* maddesi

örnek olarak verilebilir. Envanterdeki yedinci faktör “hata ayıklama”dır. Bu faktör altında bulunan maddeler bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir. Bu maddelerin faktör yükleri .32 ile .55 arasında değişmekte ve toplam varyansın %4.9’unu açıklamaktadır. 5 maddeden oluşan bu alt boyuttaki maddelere örnek olarak *bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm* gösterilebilir. Sekizinci ve son faktör ise “bilgiyi yönetme”dir. Bu faktör altında yer alan maddeler bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir. Bilgi yönetmeye ilişkin maddelerin faktör yükleri .32 ile .75 arasında sıralanmaktadır. Toplam varyansın %6.1’ini açıklayan bu faktör 9 maddeden oluşmaktadır. Maddelere örnek olarak *ders çalışırken, yapacağım çalışmalarını küçük adımlara ayırırım* gösterilebilir. Planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme faktörleri bilişin düzenlenmesi temel boyutu altında yer almaktadır. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler de incelenmiş ve aralarındaki pearson momentler çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3-2’de verilmiştir.

Tablo 3-2. BFE faktörler arası korelasyon katsayıları

Faktör	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	1,00							
F2	.20**	1,00						
F3	.15**	.15*	1,00					
F4	.30**	.20**	.20**	1,00				
F5	.25**	.11*	.18**	.30**	1,00			
F6	.27**	.23**	.23**	.27**	.23**	1,00		
F7	.25**	.23*	.17*	.23**	.22**	.23**	1,00	
F8	.24**	.22**	.13*	.26**	.16*	.24**	.20*	1,00

* p< .05; ** p< .01

Güvenirlilik

BFE’nin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları envanterin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi için .87, prosedürel bilgi için .83, durumsal bilgi için .80, planlama için .78, izleme için .75, değerlendirme için .73, hata ayıklama için .70 ve bilgi yönetme için .66 olarak bulunmuştur. En düşük düzeltilmiş madde-toplam katsayısına sahip 7. maddenin çıkartılması durumunda iç tutarlılık katsayısının .9482 olduğu görülmektedir. Buna göre çıkartılması durumunda envanterin toplam iç tutarlılık düzeyini değiştirebilecek herhangi bir maddenin olmadığı söylenebilir. Envanterin test-tekrar test

güvenirlilik katsayılarının ölçeğin bütünü için .95, açıklayıcı bilgi için .95, prosedürel bilgi için .94, durumsal bilgi için .96, planlama için .98, izleme için .94, değerlendirme için .95, hata ayıklama için .93 ve bilgi yönetme için .98 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak BFE'nin eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.3.2. Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT)

Bu araştırmada öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından Beş Faktör Kişilik Kuramı'na dayalı olarak geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) kullanılmıştır. Aşağıda bu testin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin değerler sunulmuştur (Bacanlı, İlhan, Aslan, 2009).

Yapı geçerliği

SDKT'in yapı geçerliğini test etmek için 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Scree Plot grafiğinin öngörülerinden hareketle araç beş faktöre zorlanmış ve Direct Oblimin döndürme yapılmıştır. Analiz sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın %52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Dışadönüklük, faktör yükleri .568 ile .790 arasında değişen dokuz maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %23.20'ini açıklamaktadır. Benzer şekilde Yumuşak başlılık, yükleri .778 ile .605 arasında değişen dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu dokuz maddenin SDKT'ye ait varyansın %10.45'ini açıkladığı görülmektedir. Sorumluluk, faktör yükleri .861 ile .665 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %9.15'ini açıklamaktadır. Duygusal dengesizlik, yükleri .719 ile .367 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %5.26'sını açıklamaktadır. Son olarak Deneyime açıklık boyutu, yükleri .793 ile .491 arasında değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %4.56'sını açıklamaktadır. Tablo 3-3'e bakıldığında Dışadönüklük boyutuna ait maddelerin Deneyime Açıklık boyutuna da yüklendiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum her iki boyut arasındaki orta düzeyde ilişkiden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak bakıldığında boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen

sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkâr düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3-3. Sıfatlara dayalı kişilik testinin yapı matrisi

Maddeler	Faktörler				
	Dışadönüklük	Yumuşakbaşlılık	Sorumluluk	Duygusal Dengesizlik	Deneyime Açıklık
1.Silik		.790			.419
2.Durgun		.758			.368
3.Arka planda kalan		.743			.442
4.Etkisiz		.738	.337		.392
5.Uyuşuk		.722			
6.Donuk		.718			.463
7.Dikkat çekmez		.696			.443
8.Neşesiz	.605	-.443			.354
9.Yalnız	.568				
10.Acımasız		-.778			
11.Asi		-.711		-.374	
12.Hoşgörüsüz		-.702	.408		.319
13.Bencil		-.693	.475		
14.Kayıtsız		-.675	.349		.332
15.Kindar		-.664			
16.Kibirli		-.628	.356		
17.İnatçı		-.605		-.478	
18.Rekabetçi		-.583			
19.Disiplinsiz			.861		
20.Sorumsuz			.797		
21.Hazırlıksız			.794		
22.Gayretsiz			.771		
23.Dikkatsiz			.695		
24.Düzensiz		-.316	.690		
25.Hırslı değil			.655		
26.Sabırlı				.719	
27.Rahat				.700	
28.Sakin		.434		.668	
29.İyimser	-.329			.659	
30.Kaygısız				.651	
31.Huzurlu				.368	
32.Tutarlı	-.327			.367	
33.İlgileri dar	.397				.793
34.Alışılmış	.353				.669
35.Meraksız					.661
36.Dar görüşlü	.316				.612
37.Yeni ilişkilere kapalı	.418				.605
38.Hayal gücü zayıf					.602
39.Sanata ilgisiz					.514
40.Tutucu					.491
Varyansı					
Açıklama Yüzdesi	23.202	10.454	9.155	5.260	4.567
Toplam Yüzde	23.202	33.656	42.811	48.071	52.638

Not: N=285

Dış geçerlik çalışması

SDKT'in boyutlarının dış geçerlik için kullanılan ölçeklerle orta düzeyde ve anlamlı bir yapı ortaya koyduğu ve bu sonuçların dış geçerlik açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3-4. SDKT ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiler

Boyutlar	NPD-PD	NPD-ND	SKE	ÇTÖ-P	ÇTÖ-PÇ	ÇTÖ-K	ÇTÖ-T	SOÖ-S
Duygusal Dengesizlik	-.27*	.58**	.53**	-.28*	-.25	.03	-.24	.34*
Dışadönüklük	.54**	-.41**	-.39**	.04	-.02	.07	.04	.43**
Deneyime Açıklık	.55**	-.26*	-.07	.27*	.08	.12	.21	.09
Yumuşakbaşlılık	.13	-.27*	.11	.42**	.22	.32*	.41**	-.01
Sorumluluk	.48**	-.26*	-.09	.33*	.30*	.15	.34**	.41**
N	63	63	63	63	63	63	63	56

* p<.05; ** p<.01

Not: NPD-PD: Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği-Pozitif Duygu; NPD-ND: Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği-Negatif Duygu; SKE: Sürekli Kaygı Envanteri; ÇTÖ-P: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Pazarlık; ÇTÖ-PÇ: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Problem Çözme; ÇTÖ-K: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Kavga; ÇTÖ-T: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Toplam Puan; SOÖ-S: Sosyotropi-Otonomi Ölçeği-Sosyotropi

SDKT'in boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş, aynı zamanda bu ilişkiler Türkiye'de Beş Faktör Kuramına dayalı olarak öğrenci ve yetişkin örneklemini üzerinde yapılan bir kişilik envanteri geliştirme çalışmasından elde edilen sonuçlar (Somer, Tatar ve Korkmaz, 2001, aktaran: Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009) karşılaştırılmıştır.

Tablo 3-5. SDKT ve 5FKE boyutlarının interkorelasyon katsayıları

Boyutlar	Dışadönüklük			Yumuşakbaşlılık			Sorumluluk			Duygusal Dengesizlik		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Yumuşakbaşlılık	.19	.23	.27									
Sorumluluk	-.04	-.14	.32	.47	.40	.40						
Duygusal Dengesizlik	-.30	-.31	-.15	-.34	.40	-.36	.31	.26	.03			
Deneyime Açıklık	.44	.47	.54	.46	.44	.31	.31	.06	.27	.28	.35	.18

Not: 1=5FKE-Öğrenci; 2=5FKE-Yetişkin; 3=SDKT-Öğrenci

Tablo 3-5'e bakıldığında her üç uygulamadan elde edilen katsayıların birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Yalnızca 5FKE ile SDKT'in, Sorumluluk-Dışadönüklük boyutları ve Duygusal Dengesizlik-Sorumluluk boyutlarının korelasyon

değerleri açısından farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. 5FKE'nin öğrenci uygulamasında Sorumluluk, Dışadönüklük ile $-.04$ düzende bir ilişki gösterirken, SDKT'in aynı boyutlarının birbirleriyle $.32$ düzeyinde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Gerçi, 5FKE'nin öğrenci ve yetişkin örnekleme üzerinde yapılan uygulamasında da benzer farklılığa rastlanmaktadır. Benzer şekilde, 5FKE'nin Duygusal Dengesizlik ve Sorumluluk boyutları arasındaki ilişki her iki uygulamada birbirine yakın ilişkiler vermişken SDKT'inin sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun, gerek ölçme araçlarının yapısal farklılığından, gerekse örneklem gruplarından kaynakladığı söylenebilir.

Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT) 'nin güvenilirliğine ilişkin bulgular

SDKT'in güvenilirlik çalışmaları kapsamında 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde aracın iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve 90 katılımcıya ise iki hafta arayla SDKT uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3-6'da sunulmuştur.

Tablo 3-6. SDKT'in madde-toplam korelasyonları, iç tutarlık katsayıları ve test tekrarı korelasyon katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde-toplam korelasyon ranjı (N=285)	α (N=285)	r_{tt} (N=90)
Duygusal dengesizlik	9	.26-.55	.73	.85**
Dışadönüklük	9	.44-.75	.89	.85**
Deneyime açıklık	7	.33-.68	.80	.68**
Yumuşak başlılık	7	.45-.69	.87	.86**
Sorumluluk	8	.53-.79	.88	.71**

** $p < .01$

Tablo 3-6'ya bakıldığında SDKT'in boyutlarının iç tutarlık katsayılarının $.73$ ile $.89$ aralığında değiştiği görülmektedir. En yüksek iç tutarlık katsayısının ise Dışadönüklük ($.89$), en düşük iç tutarlık katsayısının Duygusal Dengesizlik ($.73$) boyutuna ait olduğu görülmektedir. Duygusal Dengesizlik boyutunun iç tutarlık değerinin diğer boyutlara göre düşük çıkmasının bir nedeni madde toplam korelasyon ranjı incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır ($.26-.55$). Diğer taraftan, aracın test tekrarına ilişkin bulgulara bakıldığında en yüksek ilişkiyi Yumuşakbaşlılık ($r=.86^{**}$, $p<.01$), en düşük ilişkiyi ise Deneyime Açıklık Boyutunun ($r=.68^{**}$, $p<.01$) ortaya

koyduğu görülmektedir. Sonuç olarak, kişilik boyutlarının iç tutarlık katsayıları kabul edilen .70 değerinin (Nunnally ve Bernstein, 1994, aktaran: Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009) üzerinde olması SDKT'in güvenilirliğinin bir kanıtı olarak görülmektedir.

3.3.3. Kolb öğrenme stilleri envanteri

Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini ölçmek için David A. Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993)'nun Türkçe uyarlamasını yaptığı Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır.

Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri (1985), bireyler için hangi öğrenme stiline daha uygun olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen bu envanter, bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan Öğrenme Stilleri Envanterinin norm çalışmasına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993):

Güvenirlik

Öğrenme stili envanteri Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 4 temel öğrenme biçimi (SK, YG, SY, AY) puanları ve birleştirilmiş [(SK -SY) ve (AY - YG)] puanların güvenilirliği Crohbach-alpha ($n = 103$) ile hesaplanmıştır. Güvenirlik Katsayıları Tablo 3-7'de gösterilmiştir.

Tablo 3-7. Öğrenme biçimlerinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayıları

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

Tablo 3-7’de görüldüğü gibi, Kolb'un Öğrenme Stili Envanteri’nin Türkçe uyarlaması ile ilgili olarak elde edilen güvenilirlik katsayıları bu ölçme aracının tatmin edici derecede, güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Akademik başarı ortalaması

Bu çalışmada akademik başarı, öğrencilerin tek derste elde ettiği başarı anlamında değil, lisans öğrenimleri süresince aldıkları tüm derslerin başarı ortalaması anlamında ele alınmıştır. Bu nedenle akademik başarıyı belirlemek için öğrencilerin dönem sonu not çizelgelerinde (transkriptlerinde) yer alan, genel not ortalamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin dönem sonu not ortalamaları, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı’ndan gerekli izinler alınarak elde edilmiştir. Akademik başarı hakkında karar verirken öğrencilerin genel not ortalamalarını kullanmanın hem avantajı hem de dezavantajı bulunmaktadır. Bu not ortalamaları, tek dersle sınırlı olmayıp tüm derslerin başarı ortalamasını dikkate aldığı için avantajlıdır. Bununla birlikte, genel not ortalamaları, öğrencilerin öğrenimleri sürecince devam ettikleri derslerdeki vize ve final notları, ödevler, projeler vb. etkinliklerden aldıkları puanlardan oluştuğu için bu ortalamaların güvenilirlik ve geçerlikleri, ilgili derslerin sorumlu öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve yeterlikleri ile sınırlı olmaktadır.

3.3.5. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, yaş, cinsiyet, bölüm, bölümü tercih sırası, ailenin gelir düzeyi, ebeveyn tutumlarını vb. belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu çalışmada öğrencilerin başarılarında, öğrenme stilinden kaynaklanan bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için “tek yönlü varyans analizi” kullanılmıştır.

Kişilik, bilişüstü ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Çalışmada YEM kullanılmasının çeşitli nedenleri vardır. Öncelikle, nedensel ilişkiler yalnızca deneysel desenlerle ortaya konulabilirken, yapısal eşitlik modeli kavramı çerçevesinde yapılan çalışmalar, değişkenler arasında nedensel ilişkilerin tanımlanması tartışmalarına çok önemli bir boyut kazandırmış ve kazandırmaya devam etmektedir. Galton ile başlayan korelasyon kavramından, bugün yapısal eşitlik modeli ile ilgili kavramlara kadar gelen tartışmalar, bilim tarihi açısından son derece önemli ve heyecan vericidir. Üstelik bu konudaki bilgiler, gün geçtikçe çok hızlı bir biçimde artmaktadır. Schumacker ve Lomax (1996, aktaran: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), nedensel modellerin regresyon analizi, yol analizi (path analysis), doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) ve yapısal eşitlik modeli biçiminde tarihsel bir sıra izlediğini ifade etmektedirler.

Yapısal eşitlik modellemeyi sosyal bilimler alanında oldukça popüler hale getiren nedenler şöyle özetlenebilir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006, aktaran: Taşkın ve Akat, 2010:3):

1. Hipotezlerdeki ilişkilerden kaynaklanan ölçüm hatalarının etkilerini kontrol altına alarak teorik modeldeki regresyon katsayılarının ölçümüne olanak sağlar.
2. Deney sonucu elde edilen verilerle teorik modelin uygunluğunun bir bütün olarak test edilmesi mümkündür.
3. Farklı faktör yapıları test edilebilir ve farklı gruplarla karşılaştırma yapılabilir. Bu şekilde değişik teorik modelleri deneme ve bunlardan hangisinin elde edilen verilere daha uygun olduğunu belirleme fırsatı verir.
4. Aynı anda çok fazla regresyon analizini bir çatı altında birleştirebilir.
5. Örtük değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye imkan tanır.
6. Örtük Değişkenler arası dolaylı, dolaysız etkileri ve toplam etkiyi gösterir.
7. Her bir örtük değişkene birden fazla gözlenebilir değişken atayarak ve güvenilirliğini test ederek aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizini kullanarak ölçüm hatasını minimize eder.
8. Modelin daha iyi anlaşılmasını sağlayan grafiksel ara yüzü vardır.

9. Neden-sonuç ilişkileri arasına giren aracı değişkenleri açıklayabilme özelliği vardır.

Bu çalışmada yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında, ölçme modelinden kaynaklanabilecek hataların önceden tespit edilip, ayıklanması için ilgili literatürde sıklıkla önerilen bir yaklaşım olan, iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Birinci aşamada, "üst düzey (ikinci düzey) doğrulayıcı faktör analizi" ile geçerliliği test edilmiş bir ölçme modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçme modeliyle, örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlere nasıl bağlantılı olduğu gösterilmiştir. İkinci aşamada ise, ölçme modelinde yer alan "örtük değişkenler" arasındaki yapısal ilişkiler test edilerek bir yapısal model ortaya konmuştur. Oluşturulan yapısal modelle örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler belirlenerek bu nedensel etkiler tanımlanmıştır. Yapısal eşitlik çalışmaları, Lisrel 8.8 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Araştırmada Kullanılan Modellerin Uyum İyiliklerini Değerlendirme İndeksleri ve Ölçütleri

Herhangi bir modelin bir bütün olarak kabul edilebilir olması için, modeldeki ilişkilerin datayla ne kadar tutarlı olup olmadığını yordamaya çalışan bazı uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde çıkması gerekmektedir. Bu uyum kriterlerinin temeli olan Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için modelin uygunluğunu denetlemek için kullanılması uygun olmasa da, Jöreskog ve Sörbom (2001, aktaran: Şimşek, 2007:47), yine de bu değer uyum iyiliği kriteri olarak değilse de modellerin karşılaştırılmasında "uyum kötülüğü" kriteri olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Buna göre, bir model testi sonrasında üretilen χ^2 değerinin serbestlik derecesi ile karşılaştırıldığında göreceli olarak yüksek olması kötü bir fitin göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu bir anlamda, daha önceki kısımda belirttiğimiz gibi iki değer arasındaki oranın belirlenmesiyle birlikte uyum iyiliğine ilişkin bir karara varmayla benzetilmektedir. Ancak yazarlar bunun ötesinde bu değer modelin iyiliğini artırmak için modele yeni parametreler eklenmesi sürecinde ortaya çıkabilecek tesadüfi uyum iyiliklerinin tespit edilmesinde de işe yarayabileceğini

belirtmektedirler.

Ki-kare değerinin tüm modelin iyiliğine ilişkin gerçekçi bir değer olarak değerlendirilemez olması nedeniyle, birçok yeni uyum iyiliği istatistiği geliştirilmiştir. Kelloway'e (1998) göre sonradan geliştirilmiş olan uyum istatistikleri içinde RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) hem yorumlama kolaylığı ve güven aralığı sağlama hem de örneklem büyüklüğünden bağımsız tahminler sağlama açısından özel bir öneme sahiptir. Gerçekten de RMSEA değeri, Kelloway'ın belirttiği üstünlüklerinin yanı sıra, modeldeki serbestlik derecesini de dikkate alarak, modelin karmaşıklığından etkilenmemektedir (Byrne, 1998; Jöreskog ve Sörbom, 1993, aktaran: Şimşek, 2007). Bunun yanı sıra, bu istatistik, güven aralıkları sağlaması açısından da daha sağlıklı kararlar vermeye yardımcı olmaktadır. Hair vd (1998), .10'dan fazla farka sahip olan güven aralıklarının sağlıklı karar vermede güvenilir olamayacağını belirtmektedirler. Byrne da aynı şekilde güven aralıklarının çok geniş olmasının bu değer yorumlanmasını güvensiz kıldığını belirterek, güven aralıklarının genişliğinin örneklem büyüklüğü ve modelde tahmin edilen (hesaplanan) parametre sayısına göre yani modelin karmaşıklığına göre değişeceğini ifade etmektedir. Buna göre eğer örneklem küçükse ve modelde tahmin edilen parametre sayısı fazlaysa, güven aralığı da fazlalaşacaktır. Bu nedenle, karmaşık bir modelde daha dar bir güven aralığı sağlayabilmek için örneklem büyüklüğünün genişletilmesi gerekmektedir. Öte yandan göreceli olarak küçük bir örnekleme parametre sayısının az olması, yeterince dar bir güven aralığı sağlayacaktır. Bir modelin kabul edilebilmesi için RMSEA değerinin .08 veya altında olması istenmektedir (Şimşek, 2007: 48).

Model uyumunun değerlendirilmesinde yine örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir diğer test ise, CFI'dir (Comparative Fit Index). Bu test, NFI'nin (Normed Fit Index) örneklem büyüklüğüne duyarsızlaştırılmış halidir. Aynı şekilde IFI (Incremental Fit Index) de hem örneklem büyüklüğünü hem de modeldeki karmaşıklığı dikkate alan bir başka uyum kriteri olarak dikkati çekmektedir. Bu gruptaki uyum kriterleri için .90 ve üzeri yeterli bir uyumun, .95 ve üzeri ise iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Byrne, 1998; Hoyle ve Panter, 1995; Ullman, 2001). West, Finch ve Curan (1995) CFI ve IFI'nin normal dağılım

varsayımının ihlal edilmediği durumlarda oldukça güvenilir ve yanlı olmayan kestirimler yaptığını belirtmektedirler (aktaran: Şimşek, 2007: 48).

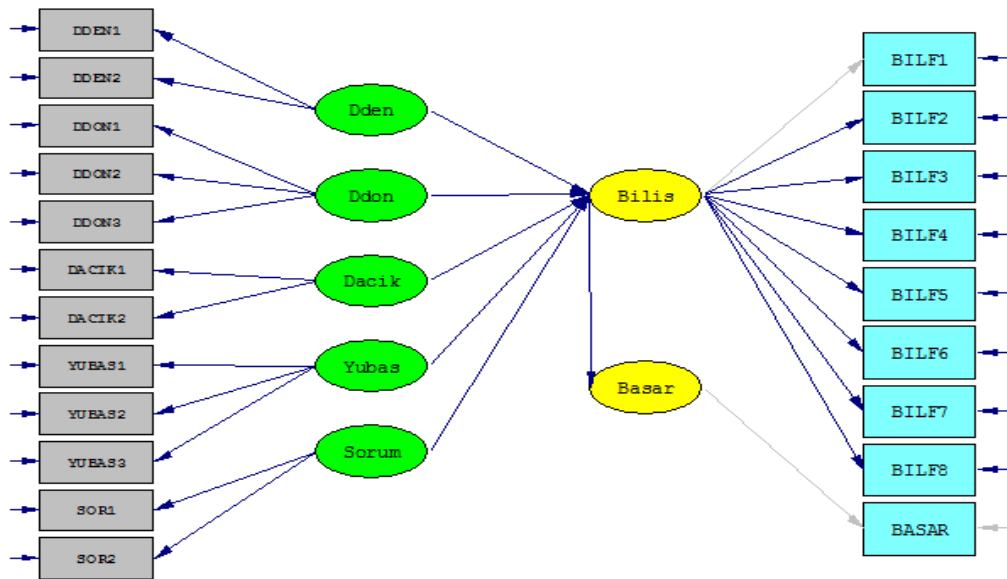
Uyum iyiliğini değerlendirmede kullanılan bir başka indeks olan Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü, kısaca SRMR (Standardized root mean square residual), korelasyon ölçümündeki kalıntıların karelerinin toplamının kareköküdür. Diğer bir ifade ile gözlenen kovaryans ile tahmin edilen kovaryans arasındaki standardize edilmiş farktır. Bu değerin sıfıra yaklaşması mükemmel uyumun, 0,08 altında olması iyi uyumun göstergesidir (Bayram, 2010: 72).

Hu ve Bender (1999, aktaran: Şimşek, 2007: 49) yapmış oldukları çalışma sonrasında, bu uyum kriterinin oldukça iyi sonuçlar verdiğini belirtmektedirler. Ayrıca araştırmacılar I. ve II. tip hatadan kaçınmak için, SRMR (ya da RMSEA) ile birlikte bağımsız modellerle karşılaştırmaya dayalı istatistiklerinden birisinin (örn. NFI) kullanılmasını tavsiye etmektedirler.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada öğrencilerin kişilik, bilişüstü ve akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesi ve başarıdaki öğrenme stili farklılıkları araştırılmıştır. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için "yapısal eşitlik modellemesi" yöntemi kullanılırken başarıdaki öğrenme stili farklılıklarını test etmek için "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik çalışmalarında, ölçme modelinden kaynaklanabilecek hataların önceden tespit edilip, ayıklanması için ilgili literatürde sıklıkla önerilen iki aşamalı yaklaşım kullanılmıştır. Birinci aşamada, "üst düzey (ikinci düzey) doğrulayıcı faktör analizi" ile geçerliliği test edilmiş bir ölçme modeli oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise, ölçme modelinde yer alan "örtük değişkenler" arasındaki yapısal ilişkiler test edilerek bir yapısal model ortaya konmuştur. Araştırmada test edilmek üzere oluşturulan kavramsal model Şekil 4-1'de gösterilmektedir.



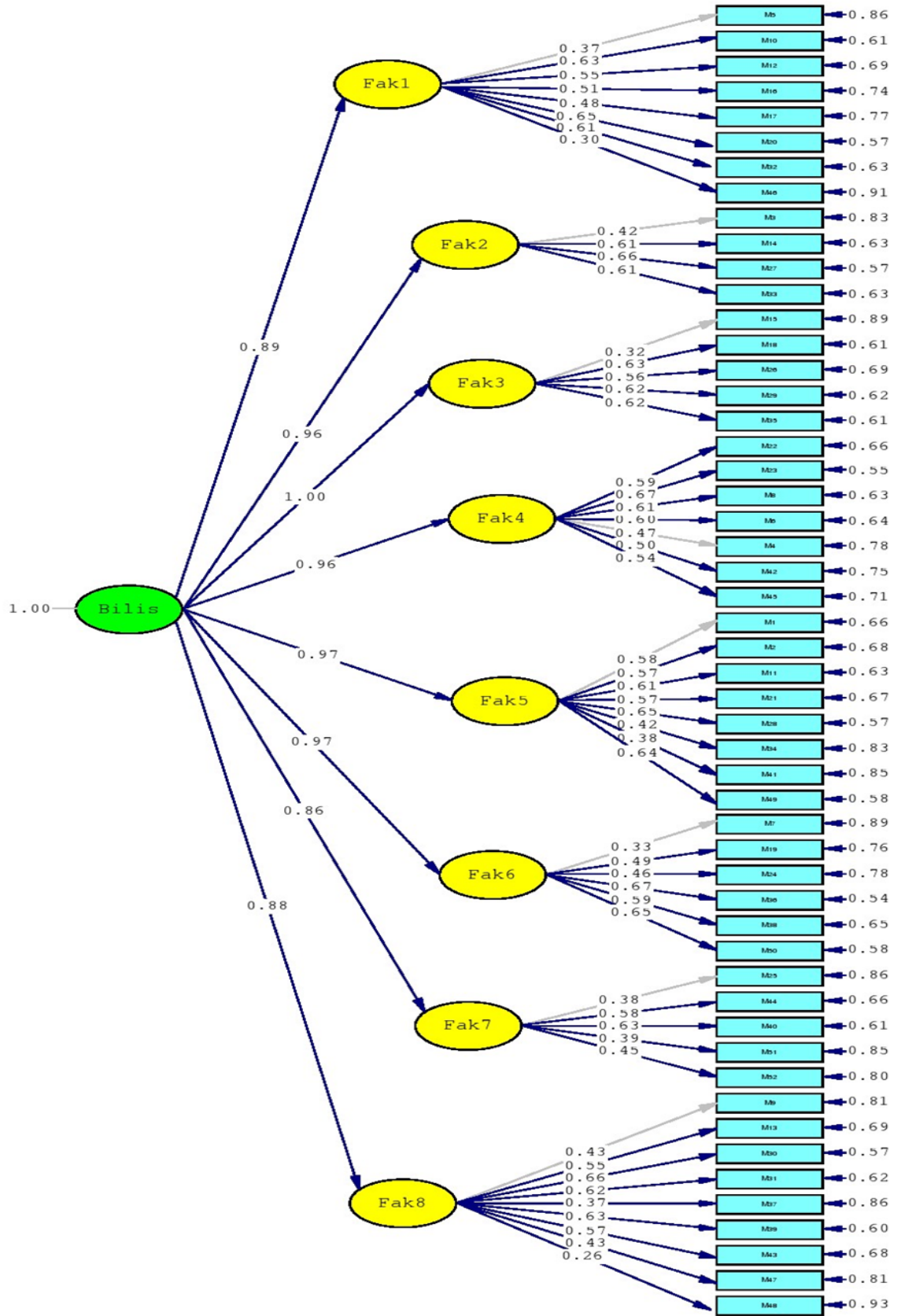
Şekil 4-1. Araştırmada test edilmek üzere oluşturulan kavramsal model

Bu modelde, "bilis" öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü farkındalık düzeyini göstermektedir. Bundan sonraki beş değişkenin tamamı beş faktör kişilik kuramında kişiliği oluşturan beş temel faktörü göstermektedir. Bu faktörler sırasıyla “Dden” duygusal dengesizlik, “Ddon” dışadönüklük, “Dacik” deneyime açıklık, “Yubas” yumuşak başlılık, “Sorum” ise, kişiliğin sorumluluk alt boyutlarını temsil etmektedir. Modelin bağımlı değişkeni durumundaki başarı ise modelde “basar” şeklinde gösterilmiştir. Araştırmada bilişüstünü ve kişiliği ölçmek amacıyla iki farklı ölçek kullanıldığı için öncelikle bunların ölçme modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak “bilişüstü” sonra da “kişilik” ölçeklerinin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması gerekmektedir. Ölçeklerle ilgili doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Doğrulayıcı Faktör Analizleri

4.1.1. Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Çalışmada öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyini ölçmek için kullanılan “Bilişötesi Farkındalık Envanteri” sekiz faktörden oluşan bir ölçektir. Bu faktörler, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetmedir. Bu ölçekle ilgili olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. “Bilişötesi Farkındalık Envanteri”ne ait ikinci-düzy (higher-order) faktör analizi sonuçlarına ait path diyagramı, Şekil 4-2’de, bilgilerin tablo halinde gösterimi ise Tablo 4-1’de sunulmuştur.



Şekil 4-2. Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yol şeması

Yukarıdaki şekilde bilişin bilgisi ve bilişin kontrolü olmak üzere iki temel boyut ve açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere sekiz faktör ve 52 maddeden oluşan Bilişüstü Farkındalık Envanterine ait path diyagramı verilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü, sekiz maddeden oluşan “açıklayıcı bilgidir”. Bu faktöre ait maddeler 5, 10, 12, 16,17, 20, 32 ve 46’dır. Birinci faktör olan “açıklayıcı bilgi” altında toplanan maddeler daha çok, bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içermektedir.

İkinci faktör olarak bulunan “prosedürel bilgi” 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3, 14, 27 ve 33’tür. Bu faktör altında toplanan maddeler, problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireylerin bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini değerlendirmektedir.

Ölçeği oluşturan üçüncü alt faktör “durumsal bilgi”dir. Bu faktöre ait maddeler, 15, 18, 26, 29, 35’tir. Durumsal bilgi, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ölçmektedir. Açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi bilişin bilgisi temel boyutu altında yer almaktadır.

Dördüncü alt boyut “planlama”dır. Yedi maddeden oluşan bu faktörde toplanan maddeler 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45’tir. Planlama faktörü, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koymasını içerir.

Beşinci faktör olarak belirlenen “izleme” sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 1, 2, 11, 21, 28, 34, 41, 49’dur. Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Altıncı faktör “değerlendirme”dir ve altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 7, 19, 24, 36, 38, 50’dır. Bu faktördeki maddeler daha çok bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini ölçmektedir.

Envanterin yedinci faktörü “hata ayıklama”dır. Beş maddeden oluşan bu faktör altında bulunan maddeler 25, 40, 44, 51, 52’dir. Hata ayıklama faktörü, bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini ifade etmektedir.

Sekizinci ve son faktör ise “bilgiyi yönetme”dir. Toplam dokuz maddeden oluşan bu faktör altında yer alan maddeler 9, 13, 30, 31, 37, 39, 43, 47 ve 48’dir. Bilgiyi yönetme faktörü, bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir. Planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme faktörleri bilişin düzenlenmesi temel boyutu altında yer almaktadır.

Yukarıdaki path diyagramında faktörleri ve maddeleri arasında yüksek bir uyum görülen Bilişüstü Farkındalık Envanterini oluşturan 52 maddenin standardize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığını gösteren t-değerleri ve her bir maddede açıklanan varyans (R^2) miktarı aşağıdaki Tablo 4-1’de verilmiştir.

Tablo 4-1. Bilişötesi farkındalık envanterinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Standardize edilmiş yol katsayısı	t değeri	Açıklanan varyans (R^2)
M1: Amaçlarıma ulaşip ulaşmadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	0.57	23.33	0.34
M2: Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	0.53	23.43	0.32
M3: Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	0.36	23.85	0.17
M4: Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	0.47	23.75	0.22
M5: Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	0.56	23.89	0.14
M6: Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	0.58	22.95	0.36
M7: Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	0.50	24.24	0.11
M8: Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	0.62	22.84	0.37
M9: Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	0.45	23.64	0.19
M10: Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	0.52	21.82	0.39
M11: Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	0.60	23.11	0.37
M12: Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1.11	22.72	0.31
M13: Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	0.47	22.81	0.31
M14: Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	0.62	22.13	0.37

M15 Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	0.24	24.34	0.11
M16 Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	0.49	23.12	0.26
M17 Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	0.48	23.35	0.23
M18 Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	0.62	22.79	0.39
M19 Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	0.52	23.68	0.24
M20 Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	0.59	21.41	0.43
M21 Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	0.58	23.38	0.33
M22 Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	0.62	23.03	0.34
M23 Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	0.65	22.09	0.45
M24 Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	0.50	23.79	0.22
M25 Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	0.39	23.53	0.14
M26 İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	0.50	23.48	0.31
M27 Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	0.60	21.22	0.43
M28 Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	0.67	22.68	0.43
M29 Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	0.59	22.91	0.38
M30 Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	0.58	21.48	0.43
M31 Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	0.60	22.09	0.38
M32 Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	0.56	22.08	0.37
M33 Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	0.93	22.23	0.37
M34 Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	0.46	24.08	0.17
M35 Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	0.59	22.83	0.39
M36 Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	0.66	21.80	0.46
M37 Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	0.47	23.94	0.14
M38 Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	0.62	22.97	0.35
M39 Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	0.58	21.88	0.40
M40 Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	0.60	19.99	0.39
M41 Öğrenmeye yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	0.42	24.16	0.15
M42 Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	0.51	23.65	0.25
M43 Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	0.80	22.69	0.32
M44 Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	0.52	21.13	0.34

M45 Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	0.56	23.42	0.29
M46 İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	0.40	24.16	0.088
M47 Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	0.45	23.65	0.19
M48 Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	0.26	24.28	0.067
M49 Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	0.66	22.78	0.42
M50 Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	0.63	22.23	0.42
M51 Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	0.45	23.44	0.15
M52 Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	0.49	22.95	0.20

Tablo 4-1’de yer alan beta değerleri (standardize edilmiş katsayılar) ilişkilerin etki gücüne karşılık gelmektedir. Standardize edilmiş katsayıların ulaşabileceği en yüksek değer 1’dir. 0’a yakın değerler düşük etkiyi, 1’e yakın değerler ise yüksek bir etkiyi ifade etmektedir (Hair, Ralph, Tahtam ve Black, 1998:614). Kline standardize edilmiş katsayıları etki büyüklüklerine (effect size) göre; 0,10 ve altındaki değerleri küçük etki, 0,30 civarındakileri ortalama etki, 0,50 ve üzerindeki değerleri ise büyük etki olarak sınıflamaktadır (Kline, 1998:118). Buna göre, Tablo 4-1’de verilen bilgiler incelendiğinde ölçeği oluşturan 52 maddeye ait standardize edilmiş yol katsayılarının ve açıklanan varyans değerlerinin yüksek ve tüm maddelerin t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örtük değişkenleri tanımlamak için kullanılan maddelerin iyi işleyen maddeler olduğu ve bu anlamda güvenilirliğe katkıda bulundukları kolaylıkla ifade edilebilir.

Çalışmada ikinci düzey (higher-order) faktör analizi yapıldığı için her bir alt faktörde açıklanan varyans değerleri de aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-2. Bilişötesi Farkındalık Envanterini Oluşturan Alt Faktörlerde Açıklanan Varyans Değerleri

Faktör No	Faktör Adı	Açıklanan Varyans (R²)
Faktör 1	Açıklayıcı bilgi	0.78
Faktör 2	Prosedürel bilgi	0.92
Faktör 3	Durumsal bilgi	0.99
Faktör 4	Planlama	0.91
Faktör 5	İzleme	0.95
Faktör 6	Değerlendirme	0.94
Faktör 7	Hata ayıklama	0.75
Faktör 8	Bilgi yönetme	0.78

Tablo 4-2 incelendiğinde Bilişötesi Farkındalık Envanterini oluşturan sekiz faktörün tamamının açıkladıkları varyans değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Tablodaki değerlere göre, ölçeğin üçüncü faktörü olan “Durumsal Bilgi”nin 0,99 ile en yüksek, yedinci faktör olan “Hata Ayıklama”nın ise 0,75 değerle en düşük varyansı açıklamaktadır.

Bilişötesi Farkındalık Envanterini’nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilip edilmeyeceğine karar verebilmek için model iyiliği değerlerinin çeşitli indekslerle karşılaştırılması ve iyilik değerlerinin belli sınırlar içinde olması gerekmektedir. Araştırmada kullanılan modelin uyum iyiliğine yönelik değerler Tablo 4-3’te aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-3. Bilişötesi farkındalık envanteri ölçme modelinin uyum değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriteri	Modelin Uyum İyiliği Değeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	≤ 0.08	0.057
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	≤ 0.08	(0.055 ; 0.058)
Normed Fit Index (NFI)	≥ 0.90	0.95
Non-Normed Fit Index (NNFI)	≥ 0.90	0.96
Comparative Fit Index (CFI)	≥ 0.90	0.96
Incremental Fit Index (IFI)	≥ 0.90	0.96
Standardized RMR	≤ 0.08	0.048

Tablo 4-3’te verilen değerlere göre Bilişötesi Farkındalık Envanterininin sekiz faktörden oluşan yapısı, verilen model uyumunu değerlendiren indekslerinin tamamının ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Verilen uyum indeksi ölçütlerine göre bu ölçek için oluşturulan ölçme modeli doğrulanmıştır.

4.1.2. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Çalışmada öğrencilerin kişiliklerini ölçmek için kullanılan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi birbirine zıt 40 çift sıfattan oluşmakta ve sıfatlar 1–7 arasında Likert tipi derecelendirilmektedir. Öğrenciler kendilerini her iki uçta yer alan sıfattan hangisine daha yakın görüyorsa ilgili boşluğu işaretlemektedir. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi beş faktör ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü, yedi maddeden oluşan

“Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm”dir. Bu faktöre ait maddeler 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31’dir. Nevrotiklik boyutu, insanları duygusal kararlılık ve kişisel uyum sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirir. Duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı değişiklik gösteren insanlar, nevroitiklik boyutunda yüksek bir puan alacaktır. Nevrotiklik düzeyi yüksek insanlar, düşük olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar.

Ölçeğin ikinci faktörü, dokuz maddeden oluşan “Dışadönüklük”tür. Bu faktöre ait maddeler 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 39’dur. Bu boyutun bir ucunda aşırı dışadönükler, diğer ucunda ise içedönükler bulunur. Dışadönükler oldukça sosyal kişilerdir; aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkendirler. İçedönükler genellikle bu özellikleri göstermemektedir. İçedönük bireyler asosyal ve enerjisi olmayan kişiler değil, çekingen ve ağır adımlılık özellikleri daha ön planda olan bireylerdir.

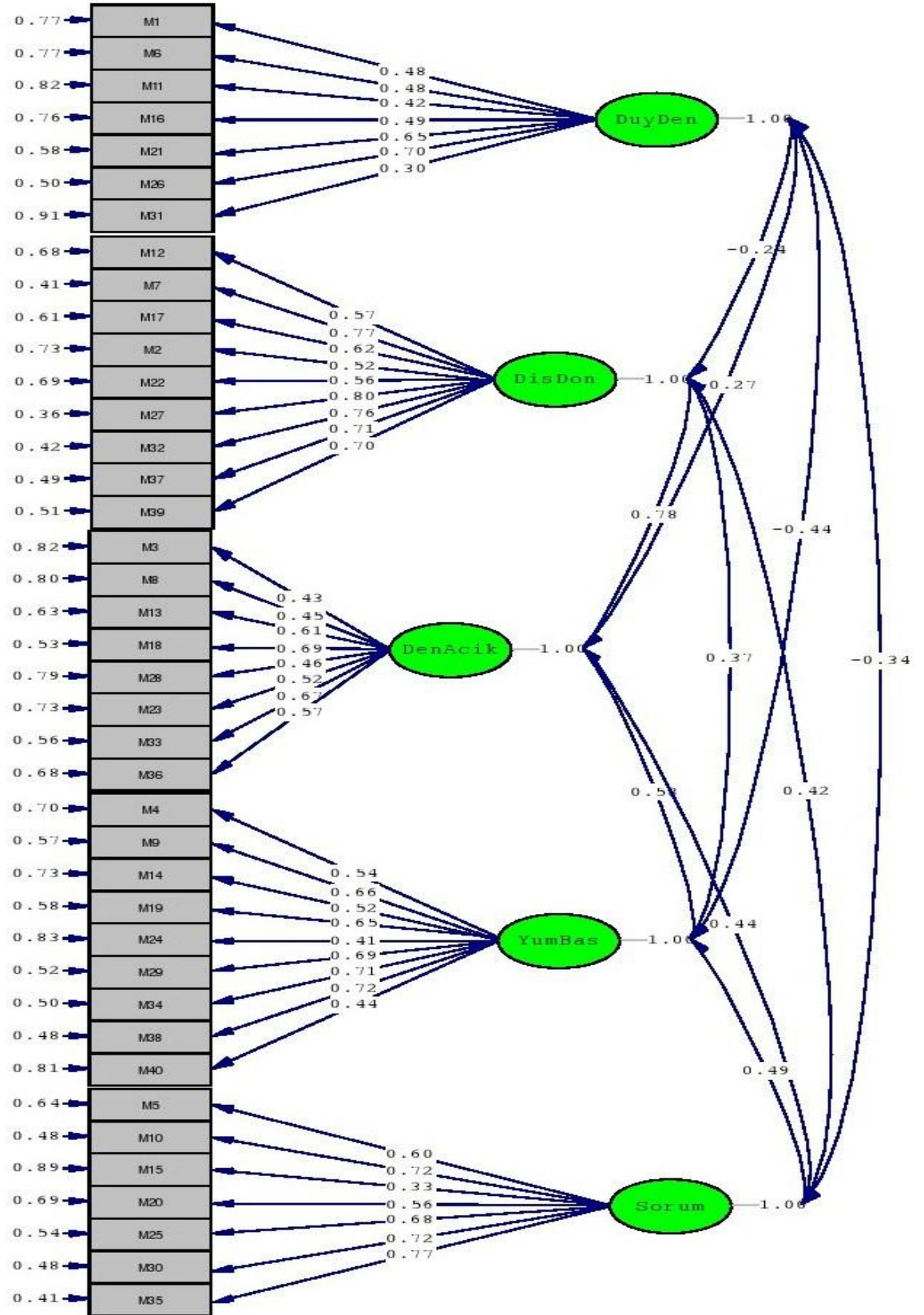
Ölçeğin üçüncü faktörü, sekiz maddeden oluşan “Deneyime Açıklık”tır. Bu faktöre ait maddeler 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 36’dır. Deneyime Açıklık boyutundan yüksek puan bireyler, analitik, karmaşık, meraklı, yaratıcı, bağımsız, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, artistik, doğal, açık fikirli gibi özelliklere sahiptir.

Ölçeğin dördüncü faktörü, dokuz maddeden oluşan “Yumuşakbaşlılık”tır. Bu faktöre ait maddeler 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 38, 40’dır. Bu faktör, olumlu ucunda nazik, ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli gibi özelliklerle tanımlanmakta ve yumuşak başlılık/uzlaşılabilirlik olarak isimlendirilmektedir. Ölçeğin bu boyutundan yüksek puan alan bireyler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir. Bu boyutun diğer ucunda ise düşmanca ve kuşkulu insanlar vardır. Uyumlu insanlar işbirliğini rekabete tercih eder. Uyumluluğu düşük insanlar, çıkarları ve inançları için kavgayı göze alır.

Ölçeğin beşinci faktörü ise yedi maddeden oluşan “Sorumluluk”tur. Bu faktöre ait maddeler 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35’tir. Sorumluluk boyutu kişinin ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu gösterir. Bu boyutun yüksek ucunda yer alan kişiler düzenli,

plan doğrultusunda hareket eden, kararlı kişilerdir. Düşük ucunda yer alanlar ise dikkatsiz, dikkati kolay dağılan ve güvenilmez kişilerdir.

“Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”ne ait ikinci-düzey (higher-order) faktör analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.



Şekil 4-3. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının yol şeması

Yukarıdaki path diyagramında faktörleri ve maddeleri arasında yüksek bir uyum görülen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testini oluşturan 40 maddenin standardize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığını gösteren t-değerleri ve her bir maddede açıklanan varyans (R^2) miktarı aşağıdaki Tablo 4-4'te verilmiştir.

Tablo 4-4. Sıfatlara dayalı kişilik testinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Standardize edilmiş yol katsayısı	t değeri	Açıklanan varyans değeri (R^2)
M1 Sakin-sinirli	0.50	22.35	0.25
M2 Yalnızlığı tercih eden-Sakin	0.55	23.65	0.30
M3 Sanata ilgisiz- Sanatla ilgili	0.45	23.63	0.20
M4 Kindar-Affedici	0.59	23.09	0.34
M5 Düzensiz-Düzenli	0.63	22.35	0.40
M6 Sabırlı-Sabırsız	0.50	22.35	0.25
M7 Silik-Atak	0.80	20.76	0.64
M8 Hayal gücü zayıf-Hayal gücü kuvvetli	0.48	23.44	0.23
M9 Başkalarına kayıtsız-Yardımsever	0.72	21.46	0.52
M10 Sorumsuz- Sorumluluk sahibi	0.78	19.37	0.61
M11 Rahat-Tedirgin	0.44	22.95	0.19
M12 Uyuşuk, eliağır- Canlı	0.60	23.37	0.36
M13 Dargörüşlü-Geniş görüşlü	0.66	21.78	0.43
M14 Rekabetçi-İşbirliği yapan	0.56	23.29	0.31
M15 Hırslı değil- Hırslı	0.35	24.11	0.12
M16 Tutarlı-Tutarsız	0.52	22.03	0.27
M17 Durgun-Delidolu	0.65	22.99	0.42
M18 Alışılmış-Yenilikçi	0.72	20.54	0.52
M19 Kibirli-Alçakgönüllü	0.70	21.84	0.49
M20 Dikkatsiz-Dikkatli	0.59	22.85	0.34
M21 İyimser-Karamsar	0.69	18.44	0.47
M22 Neşesiz-Neşeli	0.60	23.36	0.36
M23 Meraksız -Meraklı	0.56	22.91	0.31
M24 Asi -Yumuşak başlı	0.44	23.89	0.19
M25 Gayretsiz- Gayretli	0.73	20.89	0.53
M26 Huzurlu-Huzursuz	0.74	16.54	0.54
M27 Arka planda kalan-Öne çıkan	0.83	19.95	0.68
M28 Tutucu- Liberal	0.48	23.48	0.23
M29 Acımasız- Merhametli	0.76	20.62	0.58
M30 Hazırlıksız -Hazırlıklı	0.75	20.30	0.56
M31 Kaygısız-Kaygılı	0.32	23.82	0.10
M32 Dikkat çekmeyen-Baskın, belirgin	0.79	20.99	0.62
M33 İlgileri dar-İlgileri geniş	0.71	20.79	0.51
M34 Bencil-Fedakâr (diğergam)	0.76	20.73	0.57
M35 Disiplinsiz-Disiplinli	0.80	18.53	0.64
M36 Yeni ilişkilere kapalı-Yeni ilişkilere açık	0.61	22.42	0.37
M37 Etkisiz-Etkili	0.75	21.76	0.57
M38 Hoşgörüsüz-Hoşgörülü	0.79	19.69	0.63
M39 Donuk-Coşkulu	0.74	21.89	0.55
M40 İnatçı-Uzlaşmacı	0.47	23.75	0.22

Tablo 4-4'e göre, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'ni oluşturan 40 maddeye ait

standardize edilmiş yol katsayılarının ve açıklanan varyans değerlerinin yüksek ve tüm maddelerin t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin model iyiliği değerleri Tablo 4-5'te verilmiştir.

Tablo 4-5. Sıfatlara dayalı kişilik testi'nin uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriteri	Modelin Uyum İyiliği Değeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	≤ 0.08	0.070
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	≤ 0.08	(0.068 ; 0.072)
Normed Fit Index (NFI)	≥ 0.90	0.92
Non-Normed Fit Index (NNFI)	≥ 0.90	0.93
Comparative Fit Index (CFI)	≥ 0.90	0.93
Incremental Fit Index (IFI)	≥ 0.90	0.93
Standardized RMR	≤ 0.08	0.077

Yukarıda verilen uyum iyiliği istatistikleri (Goodness of Fit Indices) bu modelin bir bütün olarak data tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kurgulanan model doğrulanmıştır. Model tarafından belirtilen tüm ilişkiler yüksek ve anlamlıdır.

4.2. Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Yapısal Eşitlik Modeli çalışmalarında, hipotezlerin değerlendirilmesi öncesinde, seçilen örneklemden toplanan verinin öngörülen çalışma modeline ne denli uyduğuna bakılmaktadır. Bu çalışmada model testi iki aşamalı yaklaşıma göre yapılmıştır. Buna göre önce modelde yer alan tüm örtük değişkenlerin olduğu bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Burada örtük değişkenleri oluşturmak için şöyle bir yöntem izlenmiştir: Bilişüstü örtük değişkeni için her bir faktörün toplam puanı alınarak bir gözlenen değişken yaratılmıştır ve bu şekilde örtük değişken tanımlanmıştır. Kişilik değişkeninin her bir boyutu için ise parseller oluşturulmuştur. Madde sayısının fazla olduğu boyutta üç, diğer boyutlarda ise iki parsel yaratılmıştır. Madde parselleme yöntemi, maddelerin kendi faktörünün toplam puanıyla gösterdikleri korelasyonlara

göre yüksek ve düşük korelasyon gösteren maddelerin dengeli bir şekilde parsellere dağıtılmasına dayanmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme modeli ve yapısal modelle ilgili bilgilere geçmeden önce tüm bu yaratılan gözlenen değişkenler arasındaki korelasyonlar ve betimsel istatistiklerin verilmesi yararlı olacaktır. İlgili değerler Tablo 4-6'da verilmiştir.

Tablo 4-6. Gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	.699**	.760**	.763**	.733**	-.177**	-.108**	.178**	.309**	.206**	.189**	.240**	.147**	.094**	.101**	.331**	.327**	.333**
2		.714**	.725**	.712**	-.218**	-.122**	.195**	.308**	.222**	.224**	.254**	.179**	.116**	.120**	.293**	.294**	.263**
3			.786**	.788**	-.213**	-.120**	.203**	.335**	.228**	.196**	.221**	.175**	.103**	.120**	.351**	.329**	.329**
4				.766**	-.214**	-.138**	.191**	.333**	.221**	.208**	.240**	.169**	.112**	.111**	.335**	.325**	.332**
5					-.221**	-.117**	.206**	.329**	.234**	.169**	.236**	.199**	.139**	.143**	.368**	.354**	.309**
6						.541**	-.170**	-.191**	-.188**	-.096**	-.147**	-.247**	-.187**	-.164**	-.172**	-.150**	-.042
7							.020	-.017	.003	-.054	-.083**	-.225**	-.231**	-.164**	-.071*	-.060*	-.001
8								.653**	.686**	.418**	.415**	.218**	.120**	.189**	.230**	.269**	.017
9									.685**	.485**	.532**	.253**	.126**	.190**	.409**	.446**	.106**
10										.432**	.461**	.294**	.130**	.211**	.221**	.254**	.043
11											.511**	.244**	.177**	.212**	.225**	.273**	.026
12												.328**	.213**	.275**	.264**	.295**	.049
13													.546**	.469**	.239**	.196**	.039
14														.515**	.322**	.256**	.114**
15															.220**	.194**	.034
16																.670**	.302**
17																	.231**
18																	

*p < .05; **p < .01.

Not: 1=BIL5P1; 2= BIL5P2; 3= BIL5P3; 4= BIL5P4; 5= BIL5P5; 6= DDEN1; 7= DDEN2; 8= DDON1; 9= DDON2; 10= DDON3; 11= DACIK1; 12= DACIK2; 13=YUBAS1; 14= YUBAS2; 15= YUBAS3; 16= SOR1; 17= SOR2; 18= BASAR

Tablo 4-6'ya göre bilişüstünü oluşturan parsellerle kişiliği oluşturan parseller arasındaki ilişkilerin tamamının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu yani bilişüstü ve kişiliğin yüksek derecede ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişüstünü oluşturan 5 parselin tamamı ile kişiliği oluşturan parsellerden DDEN1 ve DDEN2 yani kişiliğin duygusal dengesizlik faktörü arasındaki ilişkiler negatif yönlü, bunun dışında kalan bilişüstü parsellerle kişilik parselleri arasındaki ilişkilerin tamamı pozitif yönlü ve yüksek ilişkiye sahiptir. Bilişüstünü oluşturan 5 parselin kendi aralarındaki ilişkilerin tamamı pozitif yönde ve yüksektir. Bilişüstünü oluşturan parsellerle öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde yüksek ilişki görülmektedir. Kişiliğin beş faktörünü oluşturan parsellerden duygusal dengesizlik ile diğer dört kişilik faktörü olan dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluğun negatif yönde yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Kişiliği oluşturan faktörlerden dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk faktörleri arasında pozitif yönde ve yüksek ilişki vardır. Kişiliği oluşturan faktörlerden duygusal dengesizlik ile akademik başarı arasında negatif yönde ancak anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Dışadönüklüğü oluşturan üç parselden ikinci parselle akademik başarı arasında pozitif yönlü yüksek ilişki varken dışadönüklüğün birinci ve üçüncü parselleri ile başarı arasında pozitif ancak anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Kişiliğin deneyime açıklık faktörü ile başarı arasında pozitif ancak anlamlı olmayan bir ilişki vardır. Kişiliğin yumuşak başlılık faktörünü oluşturan üç parselden ikinci parselle başarı arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki varken diğer iki parselin başarıyla ilişkisi anlamlı değildir. Kişiliğin sorumluluk faktörünü oluşturan her iki parselin de akademik başarıyla olan ilişkisi pozitif yönde ve yüksektir. Tablo 4-6'ya genel olarak bakıldığında bilişüstü ile başarı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkinin olduğu görülmektedir. Kişiliği oluşturan faktörlerin akademik başarıyla olan ilişkilerine bakıldığında ise duygusal dengesizliğin negatif yönlü yüksek ilişkiye sahip olduğu, deneyime açıklık faktörü ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, dışadönüklük ve yumuşak başlılığı oluşturan parsellerden sadece ikisinin akademik başarıyla pozitif yönlü yüksek ilişkili olduğu, sorumluluk faktörünün ise başarıyla yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin sahip olduğu kişilik özellikleri ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında 0.01 düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Kişiliğin bazı faktörleriyle akademik başarı arasında yüksek ilişki olsa da her faktör başarıyla ilişkili değildir. Sonuç olarak kişilik

özellikleri bilişüstü farkındalık düzeyi ile yüksek derecede ilişkilidir, bilişüstü ise akademik başarıyla yüksek derecede ilişkilidir. Bu durumda bilişüstü, kişilik ve akademik başarı arasındaki ilişkide aracı (mediator) durumundadır.

Bilişüstü ve kişilik ile ilgili olarak yaratılan gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 4-7’de verilmiştir.

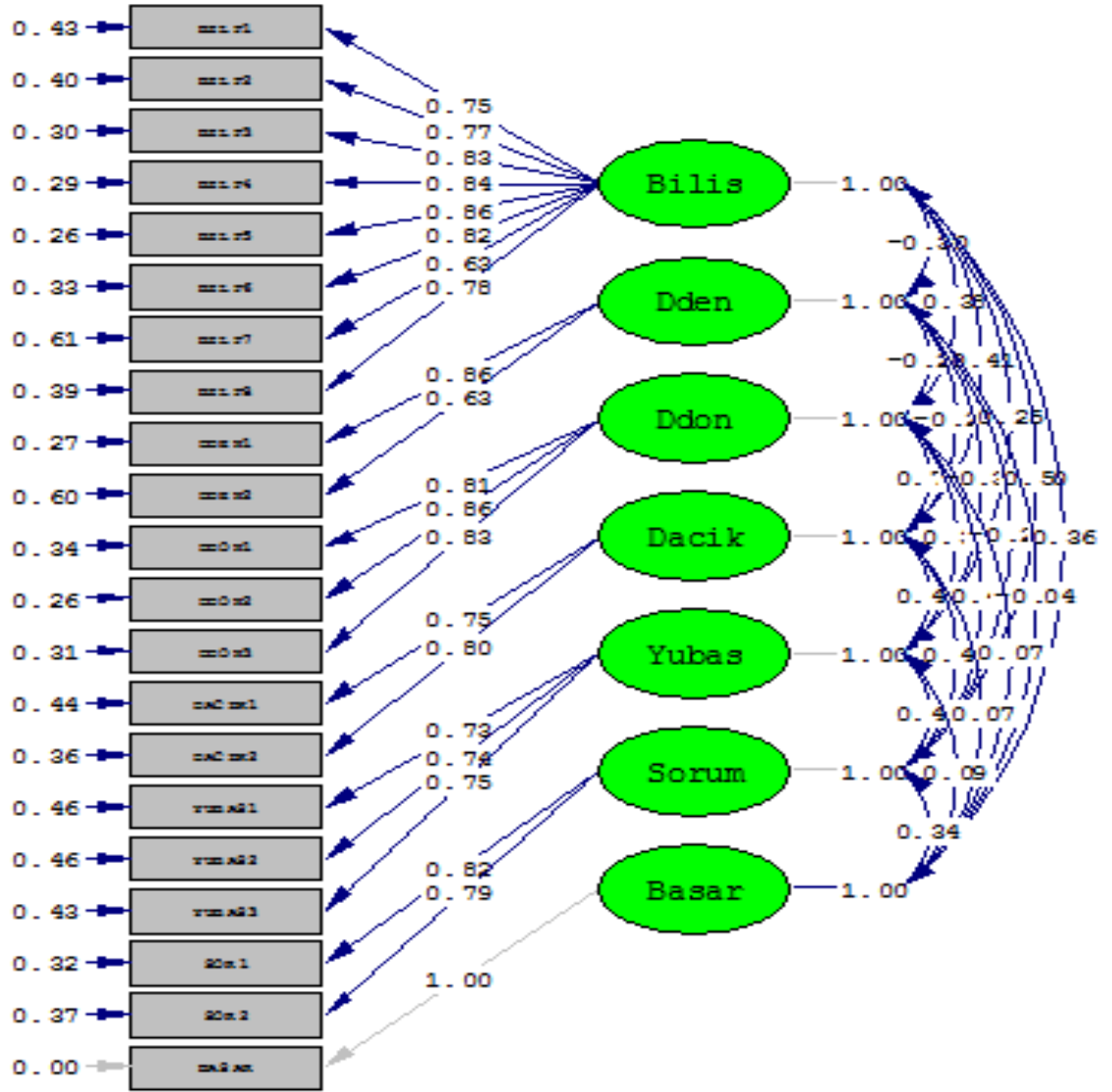
Tablo 4-7. Gözlenen değişkenlere ait betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	SS
BILF1	1207	30.7829	4.94289
BILF2	1207	13.9130	2.92412
BILF3	1207	18.8376	3.01409
BILF4	1207	24.8409	4.57764
BILF5	1207	27.6147	5.05327
BILF6	1207	21.1955	3.99625
BILF7	1207	18.2055	3.28939
BILF8	1207	33.7316	5.18073
DDEN1	1207	13.0721	4.28685
DDEN2	1207	10.4921	4.04408
DDON1	1207	15.8012	3.74102
DDON2	1207	16.2336	3.23052
DDON3	1207	15.3761	3.88338
DACIK1	1207	22.3563	4.34316
DACIK2	1207	22.5626	4.09111
YUBAS1	1207	16.5104	3.52645
YUBAS2	1207	17.0323	3.12903
YUBAS3	1207	17.6802	3.57142
SOR1	1207	16.6636	3.40464
SOR2	1207	21.6114	4.07504
BASAR	1207	2.6630	.45990
Toplam	1207		

4.2.1. Ölçme modelinin sonuçları

Daha önce de belirtildiği üzere, yapısal eşitlik çalışmasında iki aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir. İki aşamalı yaklaşımda birinci aşamada ölçme modeli, ikinci aşamada yapısal model test edilmektedir. Buna göre öncelikle ölçme modelinin test edilmesi gerekmektedir. Aşağıda ölçme modelinin standardize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığına ilişkin t değerleri ve modelin bir bütün olarak

kabul edilip edilmeyeceğini gösteren model iyiliği indeksleri verilmiştir.



Şekil 4-4. Ölçme modeline ilişkin standardize yol katsayılarının yol şeması

Yukarıdaki şekilde, gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en yüksek hata varyansının Bilis olarak ifade edilen bilişüstünün 7. Gözlenen değişkenine ait olduğu BİLİF7 (.61) en düşük hata varyansının ise bilişüstünün 5. BİLİF5 (.26) ve aynı değerle dışadönüklüğün 2. Gözlenen değişkenine ait olduğu görülmektedir. Ölçme modeline ilişkin standardize yol katsayıları incelendiğinde örtük değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin yüksek olduğu, gözlenen değişkenlere ait hata

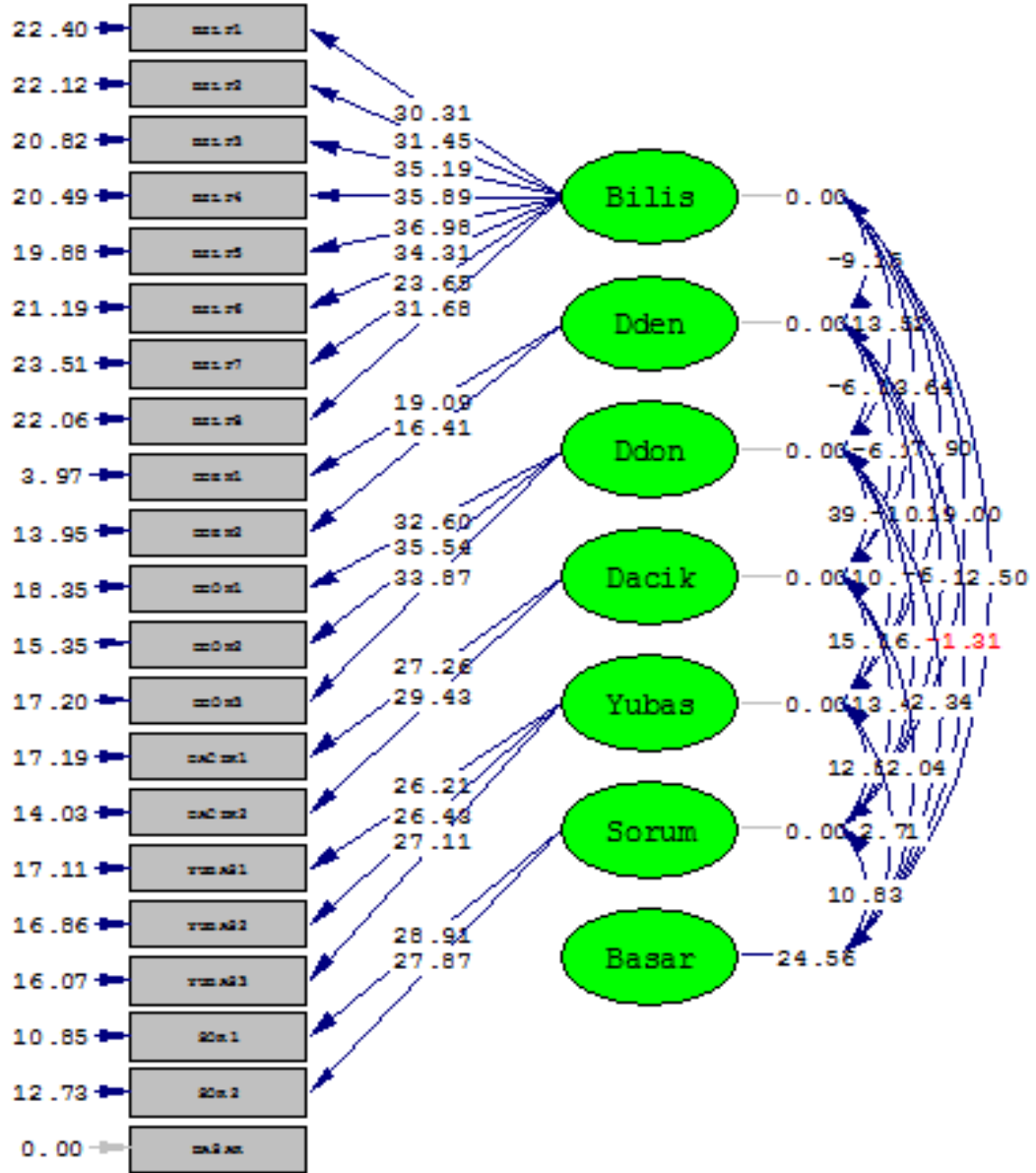
varyanslarının da düşük olduğu görülmektedir. Bu durum ise ölçme modelinin data ile uyumlu ve kabul edilebilir bir model olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4-8. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin açıklanan varyans değerleri

Faktör	Path Diyagramındaki Kısaltmaların Açılımı	Açıklanan Varyans (R ²)
Bilişin 1. Faktörü	Bilişüstünün açıklayıcı bilgi faktörü	0.57
Bilişin 2. Faktörü	Bilişüstünün prosedürel bilgi faktörü	0.60
Bilişin 3. Faktörü	Bilişüstünün durumsal bilgi faktörü	0.70
Bilişin 4. Faktörü	Bilişüstünün planlama faktörü	0.71
Bilişin 5. Faktörü	Bilişüstünün izleme faktörü	0.74
Bilişin 6. Faktörü	Bilişüstünün değerlendirme faktörü	0.67
Bilişin 7. Faktörü	Bilişüstünün hata ayıklama faktörü	0.39
Bilişin 8. Faktörü	Bilişüstünün bilgi yönetme faktörü	0.61
Dden 1. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 1. faktörü	0.73
Dden 2. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 2. faktörü	0.40
Ddon 1. Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 1. faktörü	0.66
Ddon 2. Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 2. faktörü	0.74
Ddon.3 Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 3. faktörü	0.69
Dacik 1. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 1. faktörü	0.56
Dacik 2. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 2. faktörü	0.64
Yubas 1. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 1. faktörü	0.54
Yubas 2. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 2. faktörü	0.54
Yubas 3. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 3. faktörü	0.57
Sorum 1. Faktörü	Kişiliğin sorumluluk alt boyutunun 1. faktörü	0.68
Sorum 2. Faktörü	Kişiliğin sorumluluk alt boyutunun 2. faktörü	0.63
Basar	Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları	1

Tablo 4-8’de verilen ölçme modelini oluşturan faktörlerin R² değerleri incelendiğinde bilişüstünü oluşturan sekiz faktör arasında en yüksek açıklanan varyans değerlerine sahip faktörün 0.74 R² değeri ile bilişüstünün 5. Faktörü olduğu görülmektedir. Bu faktör bilişüstünün düzenleme boyutunda yer alan “izleme” faktörüdür. Bir öğrenme görevi esnasında bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesini ifade etmektedir. Bilişüstünü oluşturan diğer faktörler ise 0.71-0.39 arasında açıklanan varyans değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Kişiliği oluşturan faktörler arasında ise en yüksek R² değerinin 0.74 ile dışadönüklüğün 2. Faktörüne ait olduğu görülmektedir. Diğer faktörlerin açıklanan varyans değerlerinin 0.73-0.40 arasında olduğu görülmektedir. Tablo 4-8 bir bütün olarak incelendiğinde gerek bilişüstünün faktörleri gerekse kişiliğin faktörlerinin açıkladıkları varyans değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçme modelinin standardize çözüm değerleri incelendikten sonra, t değerlerine de bakılması gerekmektedir. Herhangi bir t değeri 1,96'dan küçük olduğu takdirde, o yol anlamsız demektir. Şekil 4-5'te ölçme modelinin t değerleri verilmektedir.



Şekil 4-5. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin t değerleri şeması

Şekil 4-5'te görüldüğü üzere, gizli değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde anlamlıdır. Bu

çerçeve, Şekil 4-5 incelendiğinde gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yolların tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yukarıdaki şekilde path diyagramı olarak verilen değerler aşağıda tablo şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 4-9. Ölçme modelini oluşturan faktörlerin *t* değerleri

Faktör	Path Diagramındaki kısaltmaların açılımı	t Değerleri
Bilişin 1. Faktörü	Bilişüstünün açıklayıcı bilgi faktörü	30.31
Bilişin 2. Faktörü	Bilişüstünün prosedürel bilgi faktörü	31.45
Bilişin 3. Faktörü	Bilişüstünün durumsal bilgi faktörü	35.19
Bilişin 4. Faktörü	Bilişüstünün planlama faktörü	35.89
Bilişin 5. Faktörü	Bilişüstünün izleme faktörü	36.98
Bilişin 6. Faktörü	Bilişüstünün değerlendirme faktörü	34.31
Bilişin 7. Faktörü	Bilişüstünün hata ayıklama faktörü	23.68
Bilişin 8. Faktörü	Bilişüstünün bilgi yönetme faktörü	31.68
Dden 1. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 1. faktörü	19.09
Dden 2. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 2. faktörü	16.41
Ddon 1. Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 1. faktörü	32.60
Ddon 2. Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 2. faktörü	35.54
Ddon.3 Faktörü	Kişiliğin dışa dönüklük alt boyutunun 3. faktörü	33.87
Dacik 1. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 1. faktörü	27.26
Dacik 2. Faktörü	Kişiliğin deneyime açıklık alt boyutunun 2. faktörü	29.43
Yubas 1. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 1. faktörü	26.21
Yubas 2. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 2. faktörü	26.43
Yubas 3. Faktörü	Kişiliğin yumuşak başlılık alt boyutunun 3. faktörü	27.11
Sorum 1. Faktörü	Kişiliğin sorumluluk alt boyutunun 1. faktörü	28.91
Sorum 2. Faktörü	Kişiliğin sorumluluk alt boyutunun 2. faktörü	27.87

Tablo 4-9’da gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yolların tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme modelinin bir bütün olarak kabul edilebilmesi için uyum iyiliği değerlerinin belli aralıklar arasında olması gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda model uyumunu belirlemede yaygın olarak kullanılan çeşitli uyum iyiliği indekslerine göre ölçme modelinin sahip olduğu değerlere yer verilmiştir.

Ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri

Modelin sahip olduğu uyum iyiliği değerleri Tablo 4-10’da verilmiştir.

Tablo 4-10. Ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriteri	Ölçme Modelinin Uyum İyiliği Değeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	≤ 0.08	0.065
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	≤ 0.08	(0.061 ; 0.069)
Normed Fit Index (NFI)	≥ 0.90	0.97
Non-Normed Fit Index (NNFI)	≥ 0.90	0.97
Comparative Fit Index (CFI)	≥ 0.90	0.97
Incremental Fit Index (IFI)	≥ 0.90	0.97
Standardized RMR	≤ 0.08	0.042

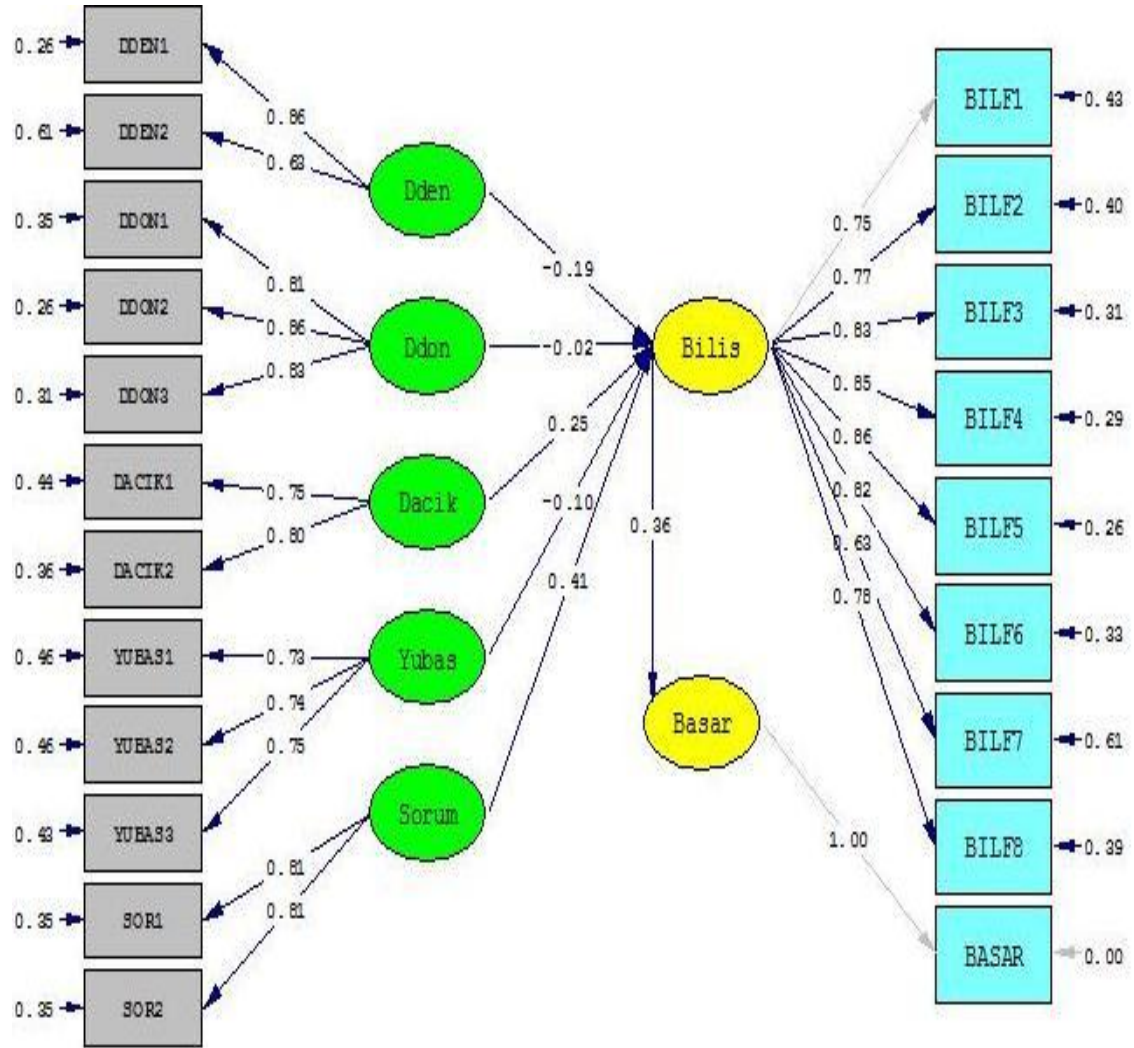
Ölçme modelinin uyum iyiliği istatistikleri sırayla değerlendirildiğinde şu sonuçlar çıkmaktadır. RMSEA değeri 0.065'tir Bu değer ≤ 0.08 olması durumunda modelin dataya iyi uyum gösterdiği kabul edildiğinde ölçme modelinin 0.065'lik değerle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. NFI değerinin ≥ 0.90 = iyi uyum olduğu kabul edildiğinde ölçme modelinin sahip olduğu NFI= 0.97'lik değer, modelin dataya mükemmele yakın uyum sağladığını göstermektedir. Aynı durum 0.97'lik değere sahip olan NNFI için de geçeridir. CFI ≥ 0.90 = iyi uyum kritik değerine göre ölçme modelinin sahip olduğu 0.97 CFI değerinin yine mükemmele yakın bir değer olduğu görülmektedir. IFI ≥ 0.95 'in iyi uyum olduğu kabul edildiğinde ölçme modelinin sahip 0.97'lik değer yine modelin iyi uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak SRMR'de iyi uyum kriteri ≤ 0.05 olduğuna göre, modelin sahip olduğu 0.042'lik değer iyi uyum göstergesi olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen uyum iyiliği istatistikleri bu modelin bir bütün olarak data tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklendiğini göstermektedir. Model tarafından belirtilen tüm ilişkiler oldukça yüksek ve anlamlıdır. Bu bulgulara göre ölçme modeli doğrulanmıştır.

4.2.2.Yapısal modelin oluşturulması ve test edilmesi

Araştırmada benimsenen iki aşamalı yapısal eşitlik çalışmasının birinci aşamasında, uyum iyiliği istatistikleri açısından oldukça iyi bir ölçme modeli oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki

yapısal ilişkileri açıklayan bir yapısal model oluşturulmuş ve test edilmiştir. Aşağıda yapısal modelin standardize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığına ilişkin t-değerleri ve modelin bir bütün olarak kabul edilip edilmeyeceğini gösteren model iyiliği indeksleri verilmiştir.

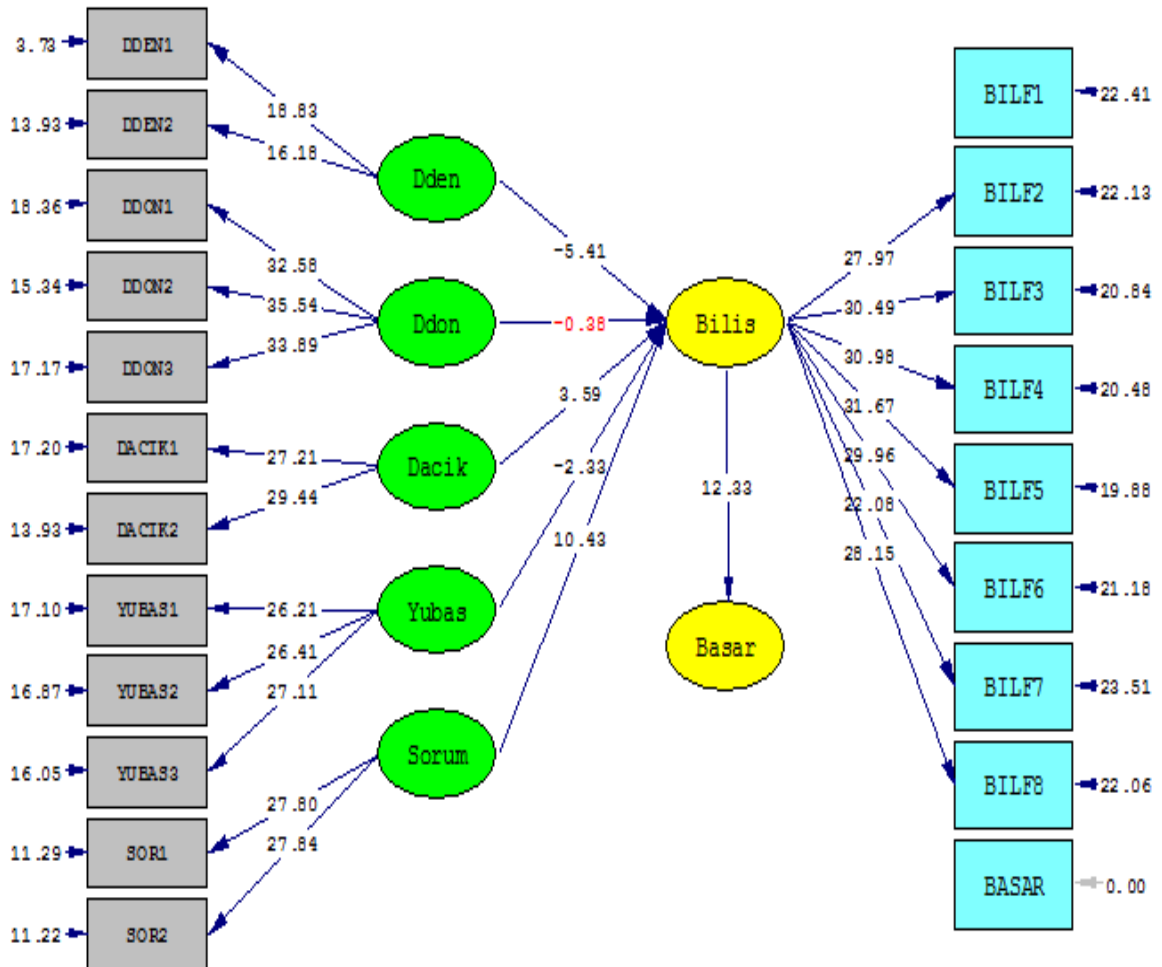


Şekil 4-6. Yapısal modelin standardize yol katsayılarının şeması

Yukarıdaki modelde, gözlenen bağımsız değişkenler gri, dışsal gizil (örtük) değişkenler yeşil, gözlenen bağımlı değişkenler turkuaz ve içsel gizil değişkenler sarı renkle gösterilmiştir.

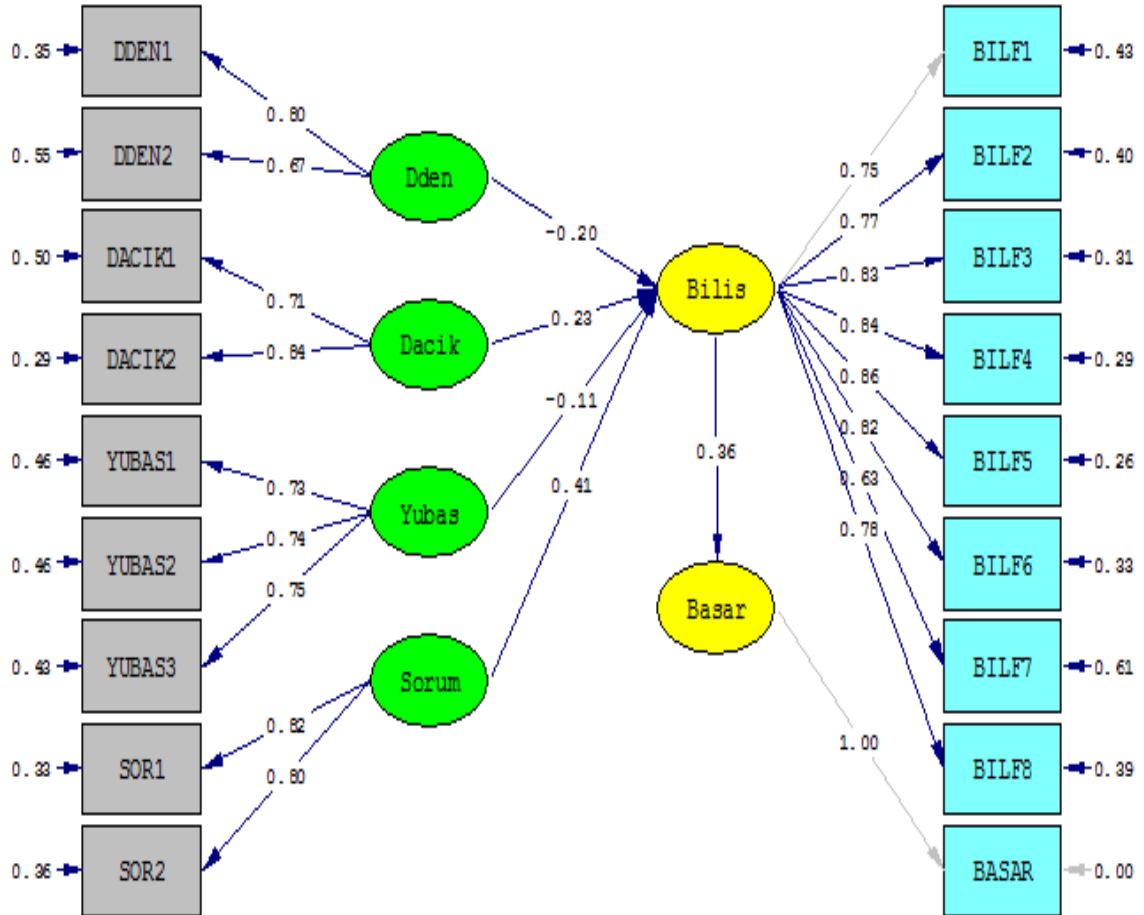
Şekil 4-6 incelendiğinde kişiliği oluşturan duygusal dengesizlik (Dden), dışa dönüklük (Ddon), deneyime açıklık (Dacik), yumuşak başlılık (Yubas) ve sorumluluk

(Sorum) faktörlerinin kendi gözlenen değişkenleri ile ilişkilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bilişüstünün (Bilis) de kendi gözlenen değişkenleri ile yüksek ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Kişiliği oluşturan faktörlerin bilişüstü ile ilişkilerine yönelik standardize yol katsayılarına bakıldığında en yüksek yol katsayısının kişiliğin sorumluluk boyutu ile bilişüstü arasında olduğu görülmektedir. Kişiliği oluşturan faktörlerden bilişüstüne giden yollar arasında en düşük yol katsayısına sahip faktör ise dışadönüklüktür. Modelde bilişüstünden başarıya giden yolun 0.36 yol katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Yukarıdaki yol şemasında yer alan değişkenler arasındaki yol katsayılarının anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak t-değerlerinin de incelenmesi gerekmektedir. Şekil 4-7’de yapısal modele ilişkin t-değerlerine yer verilmiştir.



Şekil 4-7. Yapısal modele ilişkin t değerleri şeması

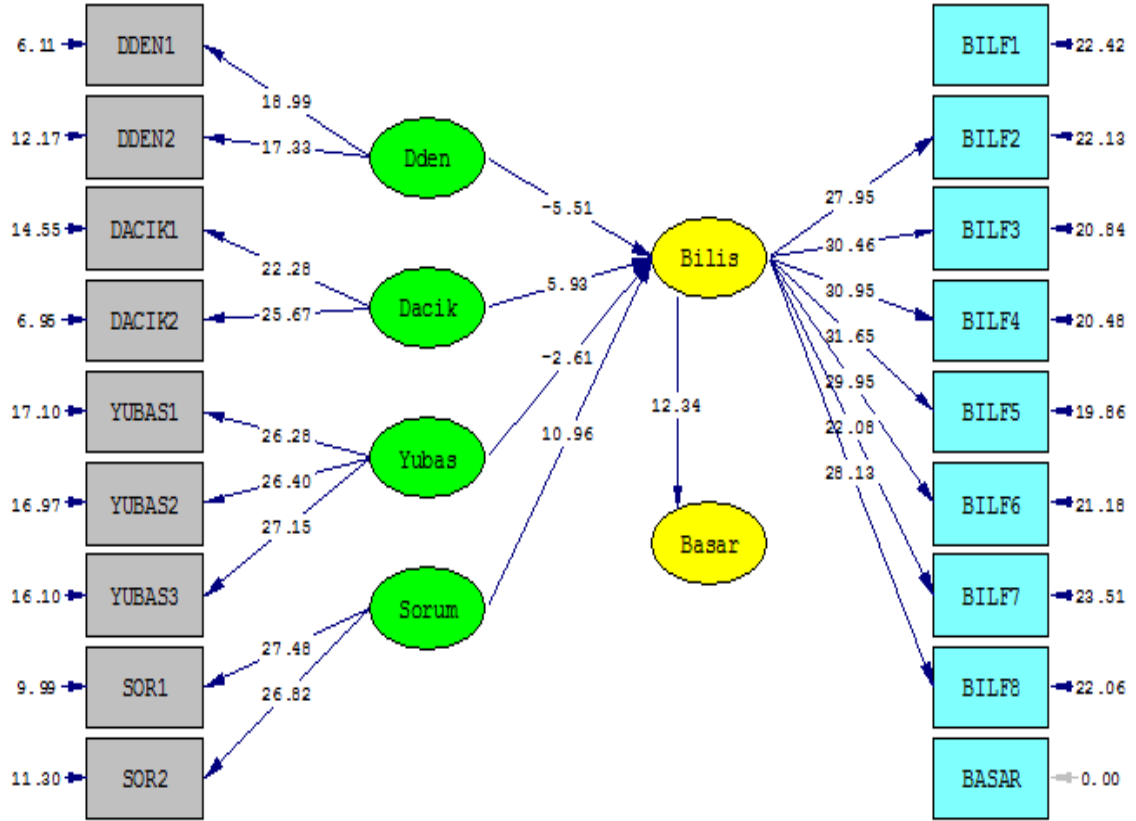
Şekil 4.7’de gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56’yı aşarsa .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna göre, yapısal modelde yer alan dışadönüklükten bilişüstüne giden yolun t değeri -0.38 dir. Bu değer, kritik değer olan 1,96’nın altında olduğu için istatistiksel olarak anlamlı değildir ve modelden çıkarılması gerekmektedir. Buna göre, kişinin dışadönüklük boyutundan bilişüstüne giden yol anlamlı olmadığı için modelden çıkarılmış ve model tekrar test edilmiştir. Oluşturulan yeni modelin standardize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığına ilişkin t değerleri ve modelin bir bütün olarak kabul edilip edilmeyeceğini gösteren model iyiliği indeksleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 4-8. Dışadönüklüğün çıkarılması sonucu oluşan yapısal modelin standardize yol katsayılarının şeması

Şekil 4-8’deki yol şemasına göre, kişiliğin alt boyutlarından olan sorumluluk

ile bilişüstü arasındaki yolun 0.41, yumuşak başlılık ile bilişüstü arasındaki yolun -0.11, deneyime açıklık ile bilişüstü arasındaki yolun 0.23 ve duygusal dengesizlik ile bilişüstü arasındaki yolun -0,20 katsayıya sahip olduğu görülmektedir. Bilişüstünden başarıya giden yolun katsayısı ise 0.36'dır. Yukarıdaki katsayıların anlamlı olup olmadığına ilişkin *t* değerleri Şekil 4-9'da verilmiştir.



Şekil 4-9. Dışadönüklüğün çıkarılması sonucu oluşan yapısal modelin *t* değerleri şeması

Yukarıdaki diyagramda dışsal örtük değişkenlerden kendi gözlenen değişkenlerine giden yolların tamamı .01 düzeyinde anlamlıdır. Dışsal örtük değişkenlerden içsel örtük değişkene giden yolların tamamı da .01 düzeyinde anlamlıdır. Aracı içsel değişken olan bilişüstünden hem gözlenen değişkenlerine giden hem de içsel örtük değişken olan başarıya giden yolların tamamı .01 düzeyinde anlamlıdır.

Yapısal modelin uyum iyiliği değerleri

Kuramsal yapı ile toplanan veri arasındaki uyumun iyiliğini değerlendiren uyum indekslerinin her birinin güçlü ve zayıf yanlarının olması nedeniyle birden fazla uyum indeksine bakmak gerekmektedir. Bu araştırmada da literatürde en sık kullanılan uyum iyiliği indekslerinden RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI, SRMR indekslerine yer verilmiştir. Modelin sahip olduğu uyum iyiliği değerleri Tablo 4-11’de verilmiştir.

Tablo 4-11 Yapısal modelin uyum iyiliği değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriteri	Yapısal Modelinin Uyum İyiliği Değeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	≤ 0.08	0.065
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	≤ 0.08	(0.061 ; 0.070)
Normed Fit Index (NFI)	≥ 0.90	0.97
Non-Normed Fit Index (NNFI)	≥ 0.90	0.97
Comparative Fit Index (CFI)	≥ 0.90	0.97
Incremental Fit Index (IFI)	≥ 0.90	0.97
Standardized RMR	≤ 0.08	0.037

Yapısal modelinin uyum iyiliği istatistikleri sırayla değerlendirildiğinde şu sonuçlar çıkmaktadır. RMSEA değeri 0.065’tir Bu değer ≤ 0.08 olması durumunda modelin iyi uyum gösterdiği kabul edildiğinde yapısal modelin 0.065’lik değerle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. NFI değerinin ≥ 0.90 = iyi uyum olduğu kabul edildiğinde ölçme modelinin sahip olduğu NFI= 0.97’lik değer, modelin dataya mükemmele yakın uyum sağladığını göstermektedir. Aynı durum 0.97’lik değere sahip olan NNFI için de geçerlidir. CFI ≥ 0.90 = iyi uyum kritik değerine göre yapısal modelin sahip olduğu 0.97 CFI değerinin yine mükemmele yakın bir değer olduğu görülmektedir. IFI ≥ 0.95 ’in iyi uyum olduğu kabul edildiğinde ölçme modelinin sahip 0.97’lik değer yine modelin iyi uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak SRMR’de iyi uyum kriteri ≤ 0.05 olduğuna göre, modelin sahip olduğu 0.037’lik değer iyi uyum göstergesi olduğu görülmektedir.

Yukarıda verilen uyum iyiliği istatistikleri bu modelin bir bütün olarak data tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kurgulanan model doğrulanmıştır. Model tarafından belirtilen tüm ilişkiler oldukça

yüksek ve anlamlıdır.

4.2.3. Yapısal modele ilişkin bulgular

Şekil 4.8’de verilen yapısal model testinin sonuçlarına göre, öğrencilerin kişilik özellikleri bilişüstü farkındalık düzeylerini etkilemekte, bilişüstü farkındalık düzeyleri ise onların akademik başarılarını etkilemektedir. Yine Şekil 4.8’e göre kişiliğin başarıyı doğrudan etkilemediği, bilişüstü aracı değişkeni aracılığıyla başarıyı etkilediği görülmektedir. Modelde öğrencilerin kişilik özelliklerini oluşturan beş temel faktörden dördü yani duygusal dengesizlik (Dden), deneyime açıklık (Dacik), yumuşak başlılık (Yubas) ve sorumluluk değişkenleri bilişüstü değişkeninin yordayıcısı durumundadır. Kişilik tarafından yordanan bilişüstü ise akademik başarının yordayıcısıdır. Şekil 4.8’e göre, örtük değişken olan kişilik, dört faktörden oluşmaktadır. Bu örtük değişkenlerin kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerine bakıldığında, sorumluluk faktörünü oluşturan iki parselin $SOR1=0.82$, $SOR2=0.80$; yumuşak başlılık faktörünü oluşturan üç parselin $YUBAS1=0.71$, $YUBAS2=0.74$, $YUBAS3=0.75$; deneyime açıklık faktörünü oluşturan iki faktörün $DACIK1=0.71$, $DACIK2=0.84$ ve duygusal dengesizliği oluşturan iki faktörün $DDEN1=0.80$, $DDEN2=0.67$ değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, örtük değişkenlerin hepsinin kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Yapısal modelin diğer örtük değişkeni olan bilişüstünün kendi gözlenen değişkenleri olarak sekiz alt boyut vardır. Bu alt boyutlarla bilişüstünün ilişkileri sırasıyla $BILF1=0.75$, $BILF2=0.77$, $BILF3=0.83$, $BILF4=0.84$, $BILF5=0.86$, $BILF6=0.82$, $BILF7=0.63$, $BILF8=0.78$ ’dir. Bu bulgulara göre, bilişüstünün kendi gözlenen değişkenlerini açıklama gücü yüksektir. Kişiliği oluşturan faktörlerin bilişüstünü açıklama güçlerine bakıldığında ise sorumluluğun 0.41 , yumuşak başlılığın -0.11 , deneyime açıklığın 0.23 , duygusal dengesizliğin -0.20 açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Yapısal modele ilişkin elde edilen bu bulgulara yönelik açıklamalar, yorumlar ve bulguların ilgili literatürle karşılaştırılması, alt problemlere göre bulguların verildiği bölümde yapılacaktır. Aşağıda bu çalışma kapsamında incelenen kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları sunulmuştur. Öncelikle yapısal modelde kurgulanan şekliyle, kişilik faktörleri

ile bilişüstü, daha sonra ise bilişüstü ile akademik başarı arasındaki yapısal eşitlik sonuçlarına yer verilecektir.

4.2.3.1. Kişilik faktörleri ile bilişüstü arasındaki yapısal eşitlikler

Kişiliği oluşturan faktörlerden yapısal modele dahil edilen duygusal dengesizlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluğun öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü farkındalık düzeyindeki varyansı ne miktarda açıkladığına ilişkin değerler aşağıda verilmiştir.

$$\text{Bilişüstü} = -0.20 * \text{Duygusal dengesizlik} + 0.23 * \text{Deneyime açıklık} + -0.11 * \text{Yumuşak başlılık} + 0.41 * \text{Sorumluluk}, \text{Errorvar.} = 0.67, R^2 = 0.33$$

Bu değerlere göre öğrencilerin kişilik özellikleri onların sahip oldukları bilişüstündeki varyansın 0,33'lük kısmını açıklamaktadır. Yani bilişüstünün 1/3'lük bir bölümü kişilik faktörleri tarafından yordanmaktadır. Buna göre kişilik, bilişüstünün önemli bir açıklayıcısı durumundadır. Bu verilerin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler ise Tablo 4-12'de verilmiştir.

Tablo 4-12. Kişilik faktörleri ile bilişüstü arasındaki yapısal eşitlikler

p	(0.035)	(0.039)	(0.041)	(0.037)	(0.047)
t	-5.51	5.93	-2.61	10.96	14.22

Tablo 4-12'deki yapısal eşitlikler incelendiğinde, kişiliğin alt boyutları olan duygusal dengesizlik ($t=-5,51$, $p<,05$), deneyime açıklık ($t=5,93$, $p<,05$), yumuşak başlılık ($t=-2,61$, $p<,05$) ve sorumluluk ($t=10,96$, $p<,05$) alt faktörlerin toplamı ($t=14,22$, $p<,05$) öğrencilerin bilişüstü düzeylerindeki toplam varyansın 0.33'ünü açıklamaktadır. Modeldeki t değerlerine bakıldığında bilişüstünü en iyi açıklayan, en önemli faktörün sorumluluk olduğu görülmektedir. Bu faktör, bilişüstü düzeyinin neredeyse yarısını (0.41) açıklamaktadır.

4.2.3.2. Bilişüstü ile akademik başarı arasındaki yapısal eşitlikler

Kişiliği oluşturan faktörlerden yapısal modele dahil edilen dört faktör tarafından toplam varyansının 0.33'ü açıklanan bilişüstünün öğrencilerin akademik

başarılarındaki varyansı açıklama derecesi aşağıda verilmiştir.

$$\text{Başarı} = 0.17 * \text{Bilişüstü}, \text{Errorvar.} = 0.18, R^2 = 0.13$$

Bu bulguya göre, öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılaşmanın 0,13'lük bir bölümü bilişüstü tarafından açıklanmaktadır. Elde edilen verilerin anlamlılık düzeyine ilişkin değerler Tablo 4-13'de verilmiştir.

Tablo 4-13. Bilişüstü ile akademik başarı arasındaki yapısal eşitlik

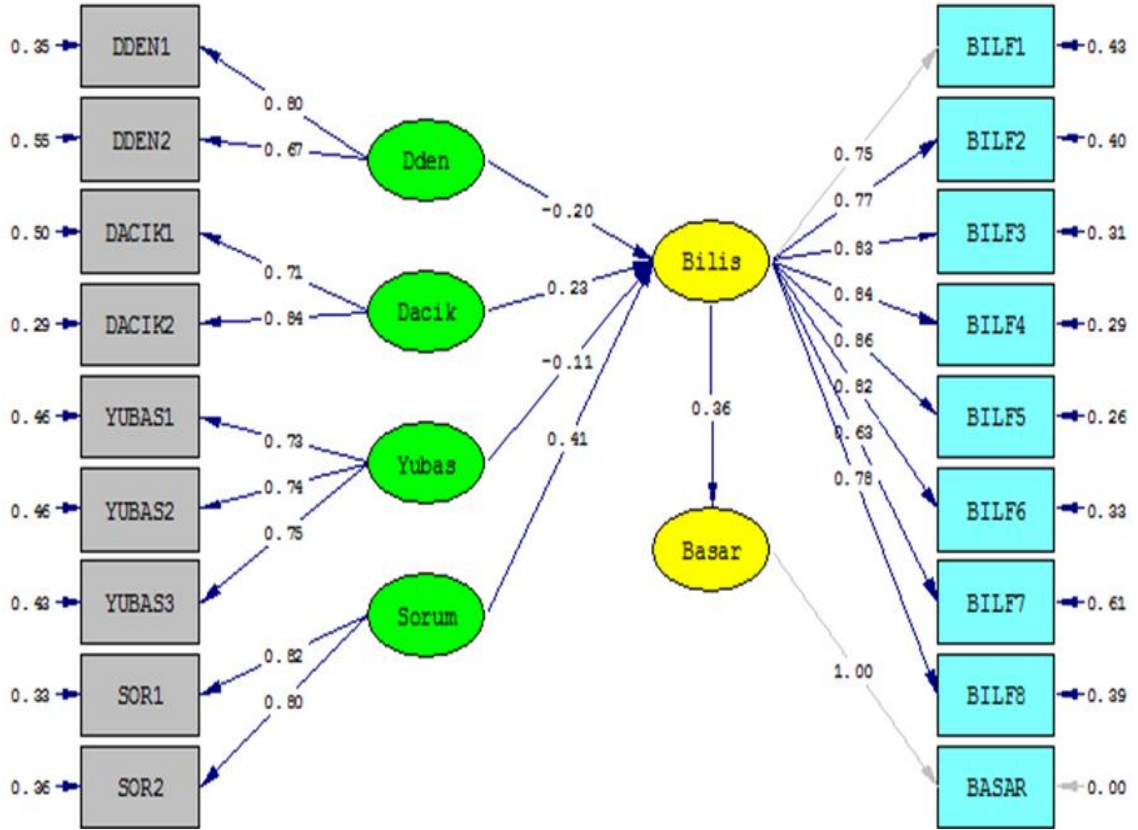
p	(0.013)	(0.0076)
t	12.34	24.31

Yukarıda verilen bilgilere göre, bilişüstü ($t=12,34$, $p<,05$) öğrencilerin akademik başarılarındaki toplam varyansın 0.13'ünü açıklamaktadır

Yapısal modele ilişkin olarak verilen bu bilgiler aşağıda, her bir alt problem kapsamında ele alınarak, bulgulara, açıklama ve yorumlara yer verilmiş, sonuçların ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlılığı tartışılmıştır.

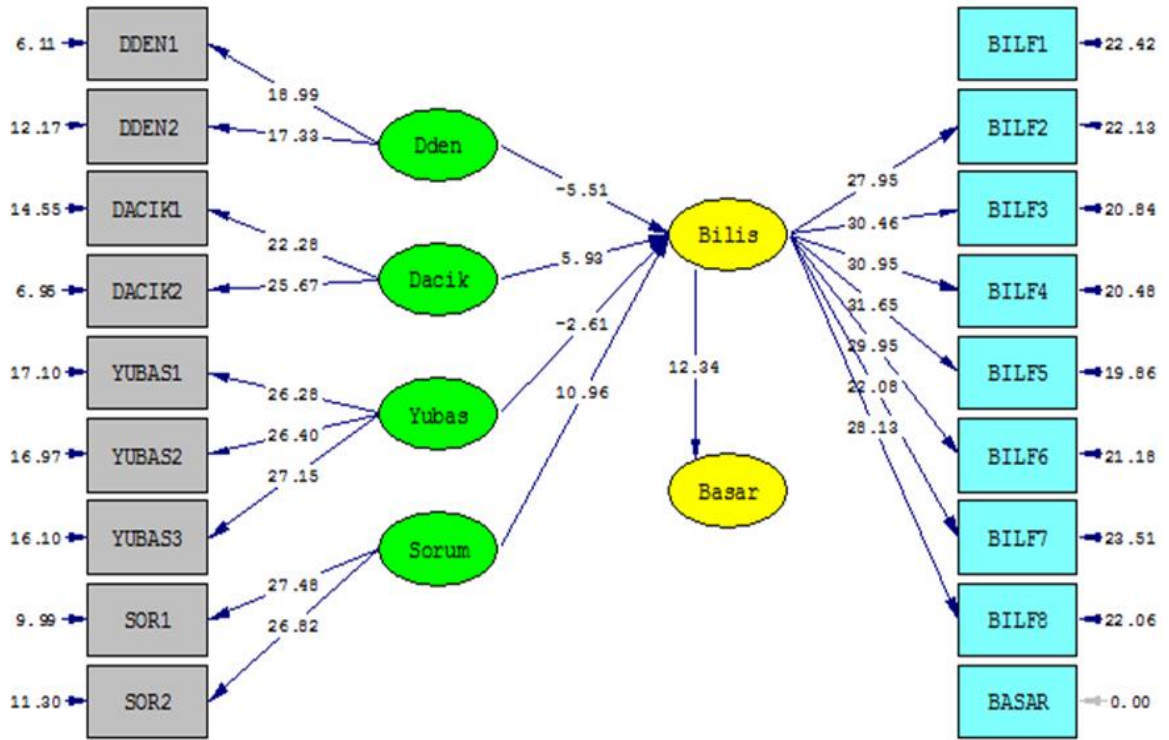
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Kişilik ve bilişüstü değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4.10'da gösterilmiştir.



Şekil 4-10. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesinin yol şeması

Şekil 4-10'da örtük dışsal (egzojen) değişkenlerden duygusal dengesizlik, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluğun içsel örtük değişkenlerden bilişüstü ve başarıyla olan ilişkileri verilmiştir. Bu modelde bilişüstü, kişilik ve başarı arasındaki aracı değişken (mediator) durumundadır. Yani kişiliğin başarıyla olan ilişkisi bilişüstü aracılığıyla gerçekleşmektedir. Şekil 4-10'da sunulan modeldeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek için *t* değerlerini incelemek gerekmektedir. Şekil 4-11'de bu modele ilişkin *t*-değerleri verilmiştir.



Şekil 4-11. Kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesine ilişkin *t* değerleri şeması

Şekil 4-11’de dışsal örtük değişkenlerden kendi gözlenen değişkenlerine giden yolların tamamı .01 düzeyinde anlamlıdır. Dışsal örtük değişkenlerden içsel örtük değişkene giden yolların tamamı da .01 düzeyinde anlamlıdır. Aracı içsel değişken olan bilişüstünden hem gözlenen değişkenlerine giden hem de içsel örtük değişken olan başarıya giden yolların tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki modelde bilişüstü değişkeni, kişilik ve başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği için öncelikle kişilik ve bilişüstü arasındaki ilişkiler, daha sonra ise bilişüstü ile akademik başarı arasındaki ilişki ele alınacaktır. Bu araştırmada kişilik değişkeni, Beş Faktör Kişilik Kuramı’na göre ele alındığı için kişilik ile bilişüstü arasındaki ilişkiler her bir alt faktör için ayrı ayrı incelenecektir. Buna göre kişiliğin alt faktörleri ile bilişüstü arasındaki ilişkiler, alt problemlere göre, aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Kişiliği oluşturan beş temel faktör ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

4.3.1.1. Kişiliğin duygusal dengesizlik faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

Bu alt problem kapsamında kişiliği oluşturan beş temel faktörden biri olan duygusal dengesizlik (Dden) ile bilişüstü (Bilis) arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 4-10'da, bulguların anlamlı olup olmadığına ilişkin t-değerleri ise Şekil 4-11'de verilmiştir.

Şekil 4-10'a göre, örtük dışsal (egzojen) değişken durumundaki duygusal dengesizliğin kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerine bakıldığında DDEN1 0.80, DDEN2 0.67 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Kişiliğin duygusal dengesizlik faktörünün, yapısal modelin içsel örtük değişkenlerinden biri olan bilişüstünü açıklama gücünün ise -0.20 olduğu görülmektedir. Bu değer anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak Şekil 4-11'e bakıldığında ise duygusal dengesizlik ile bilişüstü arasındaki yolun ($t=-5,51$, $p<,05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin duygusal dengesizlik düzeyleri arttıkça başarıları azalmaktadır. Yani duygusal dengesizlik akademik başarıyı azaltıcı bir etki yapmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan yapısal eşitlik modellemesinde, kişiliğin akademik başarıyla ilişkisinin bilişüstü aracılığıyla gerçekleştiği kabul edildiği için, ilgili araştırma bulguları, kişilik ve başarı ilişkisini inceleyen araştırma bulgularına tartışılmıştır. Buna göre, bu çalışmada ulaşılan, duygusal dengesizliğin (nevrotikliğinin) akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulgusu ile De Raad ve Schouwenburg (1996:326)'un "özellikle üniversite düzeyinde duygusal dengesizliği yüksek öğrencilerin, bu özelliğe düşük miktarda sahip olan öğrencilere göre, daha handikaplı olduğu" (Duff; Boyle; Dunleavy; Ferguson, 2004:1917); Chamorro-Premuzic ve Furnham (2003)'in duygusal dengesizliğin akademik başarıyı düşürdüğü; Pang (2008)'in duygusal dengesizlik ve başarı arasında negatif korelasyon olduğu; De Fruyt ve Mervielde (1996)'in erkek öğrencilerde duygusal dengesizlik ve akademik başarı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu ve Eysenck (1967)'in duygusal kararsızlığın etkili bilişsel becerilerin yetersizliğiyle bağlantılı olduğu bulgularıyla tutarlıdır.

Matthews ve Zeidner (2004)'in de belirttiği gibi, genel anlamda, duygusal dengesizliğin başarıya etkisi olumlu olmaktan ziyade olumsuz yönde gerçekleşmektedir. Duygusal dengesizliğin, yüksek bir ihtimalle, üst düzey bilişsel işleyişi durdurmaya yönelik eğiliminden dolayı, bu faktör, zayıf eleştirel düşünme, analitik beceri ve kavramsal anlayışla ilişkilendirilmiştir. Duygusal dengesizlik düzeyi yüksek olan bireylerin, öğrenmede yüzeysel bir yaklaşım sergilemeye, yani çalışılan materyalin daha derinlemesine ve anlamlı bir biçimde kavranmasından ziyade ezberlenmesi ve yüzeysel niteliklerine odaklanmaya eğilimli oldukları görülmüştür (Entwistle, 1988). Duygusal dengesizliğin akademik başarıyı engelleyici rolüyle ilgili önemli bulgular olmasına rağmen Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000) ve Letourneau (2009)'nun duygusal dengesizlik ile başarı arasında herhangi bir ilişkinin olmadığına yönelik araştırma bulguları da vardır. Hatta duygusal dengesizliğin, kaygılı kişilerin, bir başarısızlığı öngörmeye öncü olmak için çabalarını artırmada kullandıkları savunmacı karamsarlıkta olduğu gibi, motivasyonu ve çaba harcanımını geliştirdiğine (Norem; Cantor, 1986); duygusal dengesizliğin başarıyla pozitif korelasyona sahip olduğuna, genel not ortalamasını olumlu olarak yordadığına yönelik bulgular da (Musgrave, Marquart, Bromley ve Dalley, 1997) bulunmaktadır. Duygusal dengesizlik ile başarı arasında olumlu ilişki bulan araştırma sonuçlarının muhtemel bir açıklamasını yapan McKenzie'ye (1989) göre, duygusal dengesizlik ve başarı arasındaki ilişki, çok açık bir şekilde, ortaya konmamıştır. McKenzie, Furneaux faktörü olarak da adlandırılan, duygusal dengesizlik ve yüksek düzeyde bir süperego gelişimi arasındaki etkileşimin akademik başarıya olumlu yönde etki edebileceğini belirtmiştir. Genel anlamda problem çözme davranışları ele alındığında, duygusal dengesizlik gösteren kişilerin görev stratejisinde uyum sağlayıcı bir esneklik düzeyi gösterdikleri iddia edilmektedir. Bu kişiler, görev performansını düşürme eğilimi gösteren duygu-odaklı başa çıkma stratejilerini (bilinçli olarak veya bilinçsizce) benimsemeye yatkın görülmektedir. Ancak, bazı durumlarda görevi yerine getirmeye yönelik daha yüksek bir çabayla ilişkili olarak görev-odaklı stratejileri de benimseyebilmektedirler. Bu durumda duygusal dengesizlik, başarı üzerinde hem olumlu hem de olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir.

Nevrotiklik düzeyi yüksek kişiler, duygusal sıkıntı yaşayan ve duyguları aşırı

değişiklik gösteren bireylerdir. Bu kişiler, nevrotiklik düzeyi düşük olan insanlara göre günlük olaylar karşısında daha sık stres yaşarlar ve genellikle endişeli, güvensiz, kendisiyle uğraşan, sinirli ve kaygılı özellikleri vardır. Nevrotiklik normal bir kişilik boyutu olsa da bu özelliğe sahip bireyler psikolojik huzursuzluğu deneyimlemeye daha yatkındır. McCrae ve Costa (1987), birçok araştırmacının nörotisizmin temelinde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde olduklarına işaret etmektedirler. Diğer bazı araştırmacıların da, nörotisizmi rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarında yetersizlikle bağlantılı gördüklerini belirtmektedirler. Yazarlar, nörotiklik boyutunda yüksek kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraşmak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan başa çıkma mekanizmalarına başvurabildiklerini ifade etmektedirler. Bu kişiler, yaşadıkları olumsuz duygularla uygunluk gösteren, kendini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar. McCrae ve Costa, nörotisizm boyutunun yalnızca olumsuz duyguları değil, aynı zamanda bunlara eşlik eden, karmaşık düşünce ve davranışları da kapsadığını belirtmektedirler. (Somer ve diğ., 2004). Bilişüstü ise, öğrenme süreci üzerindeki bilgi, kontrol ve farkındalık, kişinin kendi düşünmesi üzerine düşünme yeteneği, kişinin halihazırda bildiklerini değerlendirmesi, belirli bir durumda stratejik bilgisini etkili ve eksiksiz bir biçimde nasıl uygulayacağıyla beraber öğrenme görevinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklerin doğru algılanması, bir hedefe varmak için çalışma stratejilerinden yararlanmak, bu hedefe varırken kişinin etkinliğinin özdeğerlendirmesi ve özdeğerlendirmeye karşılık öz düzenleme yapılması, bireyin bilgisini değerlendirme, eylem planını hazırlama, strateji seçimi, izleme ve değerlendirme süreci, öğrenme, problem çözme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izlemek ve düzenlemek için kullanılan bir kavramdır. Şekil 4-10'da görüldüğü gibi nevrotiklik düzeyi ile bilişüstü arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, nevrotiklik kapsamında görülen rasyonel olmayan düşünceler ve beraberinde başa çıkma mekanizmalarındaki yetersizlikler bireyin kendi bilişsel süreçlerini tanıması, planlaması, izleme ve değerlendirmesini içeren bilişüstü özelliklerini kullanma becerilerini kısıtlayıcı bir rol oynayabilir. Öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirme çabalarında nevrotiklik özelliğinin engelleyici rolünün dikkate alınması önemlidir. Bu çalışmanın bulguları kısaca düşünceler üzerinde kontrol gücü olarak görülebilecek

bilişüstü becerilerin, duygular üzerindeki kontrolden bağımsız düşünülemediğini bir kez daha göstermiştir.

4.3.1.2. Kişiliğin deneyime açıklık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

Şekil 4-10'a göre, kişiliğin deneyime açıklık faktörünün kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerinin DACIK1 0.71, DACIK2 0.84 olduğu görülmektedir. Deneyime açıklığın bilişüstünü açıklama gücü ise 0.23'tür. Bu değer anlamlı olup olmadığına ilişkin Şekil 4-11'e bakıldığında deneyime açıklık ile bilişüstü arasındaki yolun ($t=5.93$, $p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Kişiliğin deneyime açıklık boyutunda yüksek alan bireyler, analitik, karmaşık, meraklı, yaratıcı, bağımsız, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, artistik, doğal, açık fikirli kişilerdir. Literatürde deneyime açıklık boyutunun daha çok vurgulanan özelliğinin, gelenekselliğe karşı, açık fikirlilik olduğu görülmektedir. Yine ilgili literatürde deneyime açıklık boyutunun zeka ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir. Şekil 4-10'da görüldüğü gibi deneyime açıklık ile bilişüstü arasında olumlu bir ilişki vardır. Buna göre bireylerin analitik düşünme, yeniliklere açıklık, geniş bir hayal gücü ve ilgilere sahip olma, geleneksel olmama gibi özellikleri arttıkça bilişüstü farkındalık ve kontrol düzeyi de artmaktadır. Aynı şekilde bilişüstündeki düşüş, kişiliğin deneyime açıklık özelliğinde azalmaya neden olmaktadır.

Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular, Nofle ve Robins (2007)'in kişiliğin açıklık faktörünün, Akademik Yetenek Testi (SAT) sözlü sınav puanlarında başarının en güçlü göstergesi olduğu; Pang (2008) ve Letourneau (2009)'nun deneyime açıklık ile başarı arasında pozitif korelasyon olduğu; De Raad ve Schouwenburg (1996)'un deneyime açıklığın, eğitim ortamıyla en fazla ilişkili üç boyuttan biri olduğu; deneyime açıklığın öğrenmeye derinlemesine yaklaşımla, detaylandırıcı öğrenmeyle (Geisler-Bernstein, Schmeck ve Hetherington, 1996; Slaats, Van der Sanden ve Lodewijks, 1997), ilişkili olduğuna yönelik araştırma bulgularıyla tutarlı iken De Fruyt ve Mervielde (1996)'nin açıklık ve başarı arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğu;

Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000) deneyime açıklığın akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığı yönelik bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan, yeni yaşantılara açık olması, geleneksel düşünme kalıplarından uzaklaşarak daha yenilikçi ve yaratıcı düşünmeleri, onların bilişüstü düzeylerini artıracaktır. Bunun için üniversite yaşamı boyunca derslerde ve ders dışı etkinliklerde öğrencilerin yeni yaşantılara yönelmesinin desteklenmesi, akademisyenler ve danışmanlar tarafından çevredeki fırsatlarla ilgili bilgi verilmesi, yenilikçi öğrencilerin cesaretlendirilmesi kişiliğin bu boyutunun gelişmesini ve dolayısıyla bilişüstünün de artmasını sağlayabilir.

4.3.1.3. Kişiliğin yumuşak başlılık faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

Şekil 4-10'a göre, kişiliğin yumuşak başlılık faktörünün kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerinin YUBAS1 ile 0.71, YUBAS2 0.74, YUBAS3 0.75'tir. Yumuşak başlılığın bilişüstünü açıklama gücü ise -0.11'dir. Bu değer anlamlı olup olmadığına ilişkin Şekil 4-11'e bakıldığında yumuşak başlılık ile bilişüstü arasındaki yolun ($t=-2,61$, $p<,05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Kişiliğin yumuşak başlılık boyutunda yüksek puan alan kişiler yardımsever, güvenilir ve şefkatlidir. Bu insanlar işbirliğini rekabete tercih eder. Başkalarını seven, verici olan, sosyal ilgisi olan bu kişiler, heyecan aramadan kaçınma eğiliminde olan, nazik, ince, saygılı, güvenli, esnek, açık kalpli ve merhametli bireylerdir. Costa, McCrae ve Dye (1991, aktaran Somer ve diğ., 2004), yumuşak başlılığın da, dışadönüklük gibi kişilerarası ilişkilerde temel olan bir boyut olduğunu belirtmekte, ancak dışadönüklüğün daha çok, sosyal uyaranların miktarı ile ilişkili iken yumuşak başlılığın ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğuna dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar yumuşak başlılığın, kişilerarası ilişkilerde etkili olmasının yanı sıra, kişinin kendilik-algısını etkilediğini belirtmekte, sosyal tutumlar ve bir yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğuna işaret etmektedirler.

Bilişüstü ise öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini tanımları, planlamaları,

izlemeleri ve değerlendirmelerini içeren bir yapıdır. Buna göre ekil 4-10'da da görüldüğü gibi kişiliğin yumuşak başlılık boyutuyla bilişüstü arasında negatif yönde -0.11 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yumuşak başlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyinde bir düşüş olduğ söylenebilir, aynı şekilde bilişüstü düzeyi arttıkça yumuşak başlılık düzeyi azalmaktadır. Bu durum yumuşak başlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin kendi görüş ve amaçlarından çok başkalarının görüş ve amaçlarına daha fazla önem verdikleri, kendi bilişsel süreçleri üzerinde daha az odaklandıkları, bu nedenle bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğ şeklinde açıklanabilir. Bir başka deyişle, yumuşak başlılık özelliği kişiler arası ilişkilerin olumlu olmasında önemli bir boyuttur ancak yumuşak başlılık düzeyinin çok yüksek olması kişinin kendinden çok başkalarını ön plana alması, kişisel amaçlarından çok başkaların amaçlarına odaklanarak insanları memnun etme çabasına dönüşebilmekte ve bu durum akademik başarının düşmesine yol açabilmektedir.

Bu alt problemle ilgili elde edilen bulgular, yumuşakbaşlılık ile çaba ve yzeyssel (ezberleme) ğrenme arasında pozitif korelasyon olduğuna yönelik araştırma bulgularıyla (Slaats, van der Sanden ve Lodewijks, 1997; Vermetten, Lodewijks, Vermunt, 2001) tutarlı iken Pang (2008)'ın yumuşak başlılık ile akademik not ortalaması (GPA) arasında pozitif korelasyon bulduğ; Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000) ve Letourneau (2009)'nun yumuşak başlılığın akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisinin olmadığına yönelik bulgularıyla örtüşmemektedir.

4.3.1.4. Kişiliğin sorumluluk faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

Şekil 4-10'a göre, kişiliğin sorumluluk faktrnin kendi gözlenen değişkenlerini açıklama güçlerinin SOR1 0.82, SOR2 0.80 olduğ görülmektedir. Sorumluluğun bilişüstünü açıklama gücü ise 0.41'dir. Bu değerin anlamlı olup olmadığına ilişkin ekil 4-11'e bakıldığında sorumluluk ile bilişüstü arasındaki yolun ($t=10,96$, $p<,05$) anlamlı olduğ görülmektedir.

Kişiliğin sorumluluk boyutu bireyin ne kadar kontrol ve disiplin sahibi olduğunu göstermektedir. Sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler düzenli, plan

doğrultusunda hareket eden, başarma isteği yüksek, tedbirli, öz disiplin sahibi ve kararlı kişilerdir. Sorumluluk Psikanalitik kuramdaki süperegoya benzer bir işlev görmektedir. Sorumluluk boyutunda yüksek puan alan bireyler dikkat dağıtıcı faktörlere ve sıkılmaya rağmen bir göreve devam edebilme yeteneğine sahip ve sabırlıdırlar.

Şekil 4-10'da görüldüğü gibi sorumluluk ile bilişüstü arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki vardır. Sorumluluk düzeyi arttıkça bilişüstü düzeyi de artmakta, sorumluluk azaldıkça bilişüstü de azalmaktadır. Başarma isteği yüksek olan, öz disiplin sahibi bireylerin, kendi bilişsel yapılarını tanımaları, planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri de beklenen bir durumdur. Tablo 4-6'da verilen gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinde de hem bilişüstünü oluşturan parsellerle hem de akademik başarı ile en yüksek korelasyon değerlerinin sorumluluk boyutunda olduğu görülmektedir.

Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular, Furnham, Chamorro-Premuzic ve McDougall (2003)'ın sorumluluk ile akademik performans arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, kişiliği oluşturan beş büyük faktör arasından da akademik başarıyı en güçlü yordayanın sorumluluk boyutu olduğu; Chamorro-Premuzic ve Furnham (2003) ve Busatoa, Prins, Elshouta ve Hamakera (2000)'nın sorumluluk faktörünün başarıyı olumlu yönde etkilediği; Pang (2008)'ın sorumluluk ile akademik not ortalaması (GPA) arasında pozitif korelasyon olduğu, beş büyük kişilik faktörü arasından sorumluluğun başarının en güçlü yordayıcısı olduğu; Letourneau (2009)'nun sorumluluğun başarıyla pozitif korelasyona sahip olduğu; Nofle ve Robins (2007)'in sorumluluk faktörünün lise ve üniversite not ortalamasındaki başarının en güçlü yordayıcısı olduğu; Geisler-Brenstein, Schmeck ve Hetherington (1996)'un, sorumlulukla metotlu ve analitik öğrenme arasında pozitif korelasyon olduğunu; De Raad ve Schouwenburg (1996)'un sorumluluğun akademik başarıyla en yüksek ilişkili boyut olduğu; De Fruyt ve Mervielde (1996)'nin kız öğrencilerde başarı ve sorumluluk arasında olumlu bir ilişki olduğuna yönelik araştırma bulgularıyla tutarlıdır.

İlgili araştırma bulgularından da görüleceği gibi, sorumluluğun akademik başarıyı yordayan en güçlü kişilik boyutu olduğu, yaygın şekilde kabul görmektedir.

4.3.1.5. Kişiliğin dışadönüklük faktörü ile bilişüstü arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada kullanılan iki aşamalı yapısal eşitlik çalışmasının birinci aşamasında, uyum iyiliği istatistikleri açısından oldukça iyi bir ölçme modeli oluşturulduğu, ikinci aşamada ise modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan bir yapısal model oluşturularak test edildiği daha önce açıklanmıştı. Tablo 4-6'da oluşturulan yapısal modelin standardize edilmiş yol katsayıları ve Tablo 4-7'de bu katsayıların anlamlı olup olmadığına ilişkin *t*-değerleri verilmiştir. Bu değerlere göre kişiliğin dışadönüklük faktörü ile akademik başarı arasındaki yolun standardize yol katsayısı -0.02'dir. Bu değer anlamlı olup olmadığına ilişkin Şekil 4-7'ye bakıldığında dışadönüklük ile bilişüstü arasındaki yolun *t* değerinin -0,38 olduğu ve bu değer kritik *t* değeri olan 1.96'nın altında olduğu görülmektedir. Buna göre dışadönüklüğün bilişüstünü açıklama gücü anlamlı değildir. Bu nedenle en son oluşturulan kişilik ve bilişüstü arasındaki ilişkileri gösteren yapısal modele dahil edilmemiştir.

Bu boyutta yüksek olan bireyler, temelde, hayat dolu, heyecanlı neşeli konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özelliklere sahiptir. Bu kişiler oldukça sosyal kişilerdir; aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişken, sempatik, heyecan arayan insanlardır. Diğer insanlarla birlikte olmaktan zevk alırlar, cesurdurlar. Dışadönük bireyler sosyal uyaranlara karşı oldukça açıktırlar. Kişiliğin bu boyutu akademik başarıyı olumlu veya olumsuz etkilemeyen bir faktördür. Bunun temel nedeni, Matthews ve Zeidner (2004)'in de belirttiği gibi, bu faktörün akademik başarıyla olan karmaşık ilişkisinden kaynaklanabilir. Yani dışadönüklük, bir yandan, yardım isteme ve akran öğretimi gibi sosyal davranışları olumlu etkilerken diğer yandan, dışadönük kişilerin, bilişsel yönlerine yeterince odaklanamamaları, yansıtıcı düşünmemelerinden dolayı problem çözmede başarısız olmalarıdır. Dışadönüklüğün başarıyla ilişkili hem olumlu hem olumsuz özelliklere sahip olması, anlamlı olmayan ilişkinin nedeni olabilir.

Ayrıca dışadönüklük özelliği yüksek bireylerin başarı ihtiyaçlarını sosyal ilişkilerde doyurması ve eğitim sisteminin de bireysel başarıyı öne çıkarıp akademik

başarı için sosyal ilişkileri gerektirmemesi böyle bir sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bu durum akademik başarı için sosyal ilişkilerin gerektiği grup çalışmalarının yapıldığı örneklerde yeniden araştırılmaya değer görülmektedir.

Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular, Letourneau (2009)'nın dışadönüklüğün başarıyla herhangi bir ilişkisinin olmadığına yönelik bulgusuyla tutarlılık gösterirken; Furnham, Chamorro-Premuzic ve McDougall (2003)'in ve Prins, Elshout ve Hamaker (2000)'in dışadönüklükle akademik performans arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu; McKenzie (1989)'nin dışadönüklüğün, yükseköğretimde başarıyla olumsuz yönde bir ilişkili olduğuna yönelik bulgularıyla örtüşmemektedir.

4.3.2. Bilişüstü ile akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemi, “Bilişüstü ile akademik başarı arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Şekil 4-10’a göre, öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyi ile akademik başarıları arasında 0.36 düzeyinde, olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu değer anlamlı olup olmadığına ilişkin Şekil 4-11’deki *t* değerlerine bakıldığında, bilişüstü ile başarı arasındaki yolun ($t=12,34$, $p<,05$) anlamlı olduğu görülmektedir.

Bilişüstü, bireyin kendi bilişleri, bilişsel süreçleri hakkında sahip olduğu bilgi ile ilgili bir kavramdır. Bireyin düşünme esnasında nasıl düşündüğünü de düşünmesi, sorun çözme aşamasında tüm olasılıkları göz önünde bulundurup bulundurmadığını kontrol etmesi, düşünme ve öğrenme sürecinde güçlü ve güçsüz olduğu yanlarının farkında olması, kendini izlemesi, özdeğerlendirme yapması, bilişüstü özelliklere yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir. Bilişüstü, bireye kendi düşünme süreci ile ilgili içgörü kazandırmakta ve bağımsız öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin akademik başarılarının da paralel şekilde yükselmesi beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmada elde edilen bulguya göre, bilişüstü ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, bilişüstü farkındalık ve kontrol düzeyi yükseldikçe öğrencilerin başarıları da artmaktadır.

Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular, Landine (1994)'ın bilişüstü ve kişilik değişkenleri ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu, bilişüstü yaklaşımların kullanımının akademik başarıyı artırdığı; Çakıroğlu (2007)'nın üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu; Canca (2005)'nın öz düzenlemeye dayalı bilişsel ve bilişüstü öğrenme stratejilerin, toplu olarak, matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu; Ekenel (2005)'in matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltmanın ve bilişötesi öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğu; Özsoy (2007)'un, ilköğretim beşinci sınıfta üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğu; Dülger (2007)'in bilişötesi stratejilerin yazmada erişi ve kalıcılığa katkıda bulunduğu; Muhtar, (2006)'ın İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen bir grup üniversite öğrencisine üstbilişsel strateji eğitimi verilmesinin, deney grubunun son-test puanlarında, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu; Özcan (2000)'ın bilişüstü becerilerin öğrencilere öğretilmesinin matematik başarısı üzerinde olumlu etkilediği; Balcı (2007)'nın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık becerileri ile problem çözme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişki olduğu; Ektem (2007)'in ilköğretim 5. sınıf matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin, öğrencilerin erişilerine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına olumlu etki yaptığı; Piltin (2008)'in üstbiliş stratejileri öğretmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine katkı sağladığına yönelik araştırma bulgularıyla tutarlı iken Yıldız (2010)'ın bilişüstü stratejilerin matematik başarısını anlamlı yordamadığı bulgusuyla örtüşmemektedir.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrenme stillerine göre akademik başarı farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem kapsamında öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerine göre başarılarında bir farklılaşma olup olmadığını incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Tablo 4-14’te verilmiştir.

Tablo 4-14. Öğrenme stillerine göre akademik başarıdaki farklılaşma

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Post Hoc Tukey
Gruplar arası	2,294	3	,765	3,638	,012	
Gruplar içi	252,780	1203	,210			1-4
Toplam	255,073	1206				

*p<,05

Not: Kategoriler: “Ayrıştırıcı”=1; “Özümleyen”=2; “Yerleştiren”=3; “Değiştiren”=4

Tablo 4-14’e göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı düzeyleri arasında ($F_{(3-1203)}=3,64$, $p<,05$) anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yapılan post-hoc t-testi analizleri bu farkın, “Ayrıştırıcı” öğrenme stili ile başarı ortalamasının ($\bar{X}=2,71$) “Değiştiren” öğrenme stili ile başarı ortalamasından ($\bar{X}=2,59$) daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermiştir.

Öğrenme stili kavramı, her öğrencinin kişilik, algı, yetenek, zeka farklılıkları göz önünde bulundurularak, onun en iyi öğrenme yolunu belirlemeye yönelik bir kavramdır. Öğretimin bireyselleştirilmesi çabalarında önemli bir değişken olarak kabul edilen öğrenme stilleri, öğrenmenin farklı düzeylerde gerçekleşmesinin tek etkeni olmasa da, öğrenme öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile belirlenmiştir. Bu envanterde dört öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar, bilgiyi somut yaşantı yolu ile algılayıp yansıtıcı gözlem yolu ile işleyen değiştiren öğrenme stili, yeni bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla algılayıp yansıtıcı gözlem yoluyla işleyen özümleyen stili, bilgiyi soyut kavramsallaştırma yoluyla alıp aktif yaşantı ile işleyen ayırıştırıcı öğrenme stili ve bilgiyi somut yaşantı ile algılayıp aktif yaşantı ile işleyen yerleştiren öğrenme stilidir. Bu stiller arasında öğrenme düzeyi açısından bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ayırıştırıcı öğrenme stili ile başarı ortalamasının ($\bar{X}=2,71$) değiştiren öğrenme stili ile başarı ortalamasından ($\bar{X}=2,59$) fazla olduğu belirlenmiştir.

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut şekilde algılamakta,

somut durumları birçok açıdan gözden geçirerek ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektedir. İnsan ilişkileri iyi olan bu bireyler grup çalışmaları, beyin fırtınası gibi yenilikçi, yaratıcı etkinliklerden hoşlanmaktadır. Bu bireylerin zayıf yönleri ise, karar verme güçlüğü yaşamaları, düşünmeye odaklanmada zayıflık, kuramlar ve genellemelere az ilgi duyma, düzenli ya da sistematik olmada zayıflık, fikirlerini yeterince uygulayamama şeklinde sıralanabilir.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerin ise, sorun çözme yeteneği, karar verme yeteneği, bir şeyler yaptırabilme yeteneği, konuya yoğunlaşma, fikirleri pratik bir biçimde uygulama, tek iyi ve doğru yanıt seçebilme, mantıklı olma, sistematik ve bilimsel yaklaşım, diğer insanları ve durumları etkileyebilme düzeyleri yüksektir.

Türk eğitim sisteminde bir üst okula geçerken, mesleğe yerleşirken yapılan merkezi sınavlar çoktan seçmeli test tipine dayanmakta, geniş bir alandan ağırlıklı olarak, kuramsal bilgileri ölçmektedir. Öğrencilerin bu sınavlardan başarılı olabilmesi için, küçük yaştan itibaren sistematik çalışma, konuya yoğunlaşma, tek iyi ve doğru yanıt seçebilme, en doğru okula ve işe karar verme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Belirtilen özellikler ayrıştıran öğrenme stiline baskın özellikleri olduğuna göre, bu stile sahip öğrencilerin daha başarılı olması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin genel olarak öğretmen merkezli, öğrencinin ise genelde pasif olduğu düşünülürse, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin tercih ettiği somut öğrenme yaşantılarını mevcut yapıda bulmasının zor olduğu söylenebilir. Bu grubun öğrenme stiline uygun olmayan öğrenme ortamları başarısının daha düşük olmasında bir faktör olabilir.

Bu alt problem kapsamında elde edilen bulgular, Yurtseven (2010)'ın öğrencilerin, sosyal bilgiler dersindeki başarılarında, öğrenme stillerine göre, anlamlı bir farklılık bulunduğunu, bu farkın ise ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarı notu ortalamasının, değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olmasından kaynakladığını; Çelik (2010)'ın öğrencilerin çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve kısa cevaplı test formatlarından aldıkları puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu, ayrıştıran öğrenme stiline sahip

öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu; Kaya (2007)'nin öğrencilerin öğrenme stillerine göre başarı düzeyleri arasında bir fark olduğu, öğrencilerin başarı düzeyleri arttıkça ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerini daha çok benimsemektedir; Güven (2004)'in ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterdiği; Gencel (2006)'in Sosyal Bilgiler programının bilgi ve kavrama (toplam) düzeyindeki hedeflerine erişim puanlarında, öğrenme stillerine göre anlamlı fark olduğu, özümseme ve ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrencilerden daha başarılı olduklarına yönelik bulgularla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, başarıda öğrenme stiline göre farklılaşma bulunması bakımından bu araştırma bulgusuyla tutarlı olan ancak daha başarılı olan öğrenme stiline “ayırıştırıcı” değil, özümseyen öğrenme stiline olduğunu belirten Khasawneh; Abu-Tineh ve Obeidat (2006); Özkan ve Tekkaya (2004)'nin ve değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirten Koç (2007)'un bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Buna karşılık, Yenice ve Saracaloğlu (2009)'nun sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen dersleri başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı; Kılıç ve Karadeniz (2004)'in öğrenme stiline akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı; Özen (2011)'in yerleştiren, değiştiren, ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı; Kolay (2008)'in farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; Erdoğan (2008)'in başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stilleri arasında bir ilişki bulunmadığına yönelik bulgularıyla farklılık göstermektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; kişilik, bilişüstü ve akademik başarının yapısal eşitlik modellemesi ve başarıdaki öğrenme stili farklılıkları araştırılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerle ilgili gerekli analizler yapılmış ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Kişilik ve bilişüstü değişkenlerinin akademik başarı ile ilişkisini inceleyen ilk alt probleme yanıt aramak için kişiliği oluşturan beş faktörün teker teker bilişüstü ile olan ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda kişiliğin duygusal dengesizlik (nevrotiklik) boyutu ile bilişüstü arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Deneyime açıklık ile bilişüstü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; yumuşak başlılık ile bilişüstü arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; sorumluluk boyutuyla bilişüstü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kişiliğin beşinci faktörünü oluşturan dışadönüklük ile bilişüstü arasında negatif yönlü düşük bir ilişki bulunmuş fakat bu ilişkiyle ilgili *t* değerinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna göre kişiliği oluşturan beş değişkenden deneyime açıklık ve sorumluluk faktörleri öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyiyle olumlu yönde ilişkilidir. Yani bu iki faktör arttıkça bilişüstü de artmakta, bu iki faktör azaldıkça bilişüstü de azalmaktadır. Kişiliğin duygusal dengesizlik ve yumuşak başlılık faktörleri bilişüstü ile olumsuz yönde

ilişkilidir. Buna göre bu iki değişken arttıkça bilişüstü azaltmakta, bu faktörler azaldıkça bilişüstü artmaktadır. Kişiliğin beşinci boyutu olan dışadönüklüğün ise kişilikle anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Bilişüstü ile akademik başarı arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin bilişüstü düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmakta, bilişüstü düzeyi azaldıkça akademik başarı da düşmektedir.

Bu araştırmada kullanılan yapısal eşitlik modeline göre, kişiliğin dışadönüklük dışındaki faktörleri öğrencilerin sahip olduğu bilişüstü düzeyini etkilemekte, bilişüstü ise akademik başarıyı etkilemektedir. Kişilik ile akademik başarı arasındaki ilişki bilişüstü aracılığı ile kurulmaktadır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin, öğrenme stillerine göre, akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde, öğrencilerin akademik başarılarında, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ayırtıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarı ortalamasının değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerden daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Öğretmenler öğrencilerinin okula boş bir levha olarak başlamadığını, önceki yaşantıları ve geçirmekte oldukları yaşantılarla oluşan kişilik, bilişüstü gibi çeşitli karakteristiklerin farkında olmalı, öğretimi planlama sürecinde mümkün olduğu kadar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır.

2. Öğretmenlerin okullarda rehberlik servisinin yardımıyla öğrencilerinin kişilik özelliklerini belirlemeleri ve bilişüstü düzeyini olumsuz etkileyen duygusal

dengelesizlik ve yumuşak başlılık özelliklerine yüksek düzeyde sahip öğrencilerin psikolojik danışma yardımı almalarının sağlanması, bilişüstü düzeyinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

3. Bireylerin kendi bilişsel becerilerini daha iyi yönetmeleri, zayıf yönlerini belirlemeleri ve bunları yeni bilişsel beceriler oluşturarak düzeltmelerini sağladığı için başarılı bir öğrenme sürecinde, bilişüstü becerilere sahip olmak oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin bilişüstü farkındalığını artıracak etkinlikler planlaması, öğrenci başarısının artırılmasında etkili olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Akademik başarıyı etkileme potansiyeli yüksek olan motivasyon, özyeterlik gibi değişkenlerin de dahil edildiği yapısal eşitlik modellerinin test edilmesi, başarıdaki varyansın daha büyük bir kısmının açıklanmasına katkı sağlayabilir.

2. Öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği görülen bilişüstünü geliştirmek için ilgili literatürde etkili olduğu belirtilen, karşılıklı öğretim, yordamsal kolaylaştırma, model olma ve bilişsel çıraklık gibi bazı öğretimsel modellerin etkililiğinin deneysel olarak test edilmesi yararlı olabilir.

3. Bu araştırmanın örnekleme üniversite öğrencilerinden oluşmuştur, farklı yaş, öğretim kademelerinde çalışmanın tekrarlanması, ilgili değişkenlerin tekrar test edilmesi sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün K. (2005): *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Anderson, D., Walker, R. (1991). *The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students*. Paper Presented At Australian Teacher Education Association, Melbourne.
- Anderson, D., Samson M. N., Gregory P. T. (2009). Evolution of research methods for probing and understanding metacognition. *Res Sci Educ.* 39:181–195
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E., Bem, D, Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*. sayı (87) ss.37- 47.
- Aşkın, Ö. (2006). *Öğrenme stilleri ile ilgili elektronik ortamda yapılan çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım
- Bacanlı, H., İlhan, T., Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(2), 261-279.

- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38
- Baker, L.;Brown, A. L. (1984). "Cognitive monitoring in reading". In J. Flood (Ed.), *Handbook of research in reading*. (ss:353–395)New York: Longman.
- Balcı, Ali. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.
- Balcı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Ankara: Ezgi Kitabevi
- Bidjerano, T. ve Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences* 17, 69–81
- Blakey, E.; Spence S. (1990). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Blickle, G. (1996). *Personality traits, learning strategies, and performance*. European Journal of Personality, Vol. 10, 337-352
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition", In R. Glaser (Ed.), *Advances In Instructional Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, A. L.(1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B.B.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms., In Weinert, F.E. ve Kluwe, R.H. (eds.) *Metacognition, Motivation And Understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1994). *The advancement of learning*. Educational Researcher, Vol: 23(8), ss: 4–12.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Busato, V., Prins F. J., Elshout, J.J. ve Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* (29)1057-1068
- Campbell, B. D. (1999). *An evaluation between confidence judgements and differences in monitoring ability*. Unpublished Master Thesis, Las Vegas: University of Nevada.
- Campione, J. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. In F. Weinert, R. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation and understanding* London: LEA, ss:117-140
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü özdüzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L., Wise, T. (1998). *Metacognition and EFL/ESL reading*. Instructional Science, Vol:26, ss: 97–112.
- Cattel, R.B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, (12) 3, 197-220
- Caron, A. A. (1997). *Instruction of community college developmental readers in the awareness and use of metacognitive strategies using the think-aloud heuristic*. Unpublished Doctoral Dissertation, Orlando: University of Central Florida.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality* 37, 319–338
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17: 237–250
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, Vol:11, ss: 333-346.

- Cornoldi, C., Lucangeli, D. (1996). Metacognitive trainings for children with learning difficulties: A program focused on metamemory competence. *Learning difficulties in Europe: Assessment and Treatment*, ss: 57-62.
- Costa, A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, Vol: 42(3), ss: 57-63.
- Costa, A., McCrae, R. R. ve Dye, D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of Neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, (12), 9, 887-898
- Costa, P.; McCrae, R. (1992). Normal personality assesment in clinic pratice: The NEO personality inventory. *Psychological Assesment*, 4(1), 5-13.
- Costa Jr, P. T. ve McCrae, R. R. (1995). Solid grounds in the wetlands of personality. *Psychological Bulletin*, 117, 216-220.
- Coutinho, Savia. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, Vol. 10, No. 1, 165-172.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara: Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- De Fruyt, F. ve Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality*, 10, 405-425.
- De Raad, B. ve Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: a review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.
- Digman, J. M. ve Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, (50), 1, 116-123

- Desoete, A., Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – A domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 25, 123-139.
- Diseth, A. (2003). Personality and Approaches to Learning as Predictors of Academic Achievement. *European Journal of Personality*, 17: 143–155.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. ve Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920
- Dunlosky, J. ve Thiede, K. W. (1998) What makes people study more? An evaluation of factors that affect people’s self-paced study and yield “labor-and-gain” effects. *Acta Psychologica*, 98, 37-56.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1987). *Understanding learning styles and the need for individual diagnosis and prescription*. Columbia, CT: The Learner's Dimension.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7-12*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Dölger, O. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. (1. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Engin, O. (2010). *Analitik psikoloji öğretisi ve toplumsal (kollektif) bilinçdışı kavramı*. <http://www.onurengin.com.tr/2010/11/20/analitik-psikoloji-ogretisi-ve-toplumsal-kollektif-bilincdisi-kavrami/>. Alındığı tarih: 05.08.2011

- Ektem, I. S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Entwistle, N. (1988). *Motivational factors in students' approaches to learning*. In R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Erdoğan, Ş. (2008). *Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerinin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysecnk, H.J. ve Wilson G. (1995). *Kişiliğinizi Tanıyın*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Fawcett, G. (1990). Metacognitive modeling and invented spelling: A case study. *Ohio Reading teacher*, 24(2), 10–18.
- Felder, M.R. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), ss.18-23.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (ss: 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Vol:34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*, New York: Academic Pres, ss: 35 - 60
- Flavell, J. H.(1985) *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, Inc.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, ss: 21–29.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin, P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities*, Hillsdale, N J: Erlbaum, ss:107-139

- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, Vol. 50: 21-45.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences* 14, 49–66
- Gama, A. C. (2005). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sussex.
- Garner, R., ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, Vol:24, ss: 143-158.
- Geçtan, E. (1990). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul : Remzi Kitabevi
- Gencel, E. İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, Vol. 26, No. 3, 365–383,
- Geisler-Bernstein, E., Schmeck, R. R. ve Hetherington, J. (1996). An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education*, 31(1), 73-96.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler. (Ed.). *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141-165
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative ‘description of personality’: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, pp. 1216-29.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment*, (4), 1, 26-42
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, Vol. 48, pp. 26-34.
- Goldberg, L. R. Ve Saucier, G. (1995). So what do you propose we use instead? A reply to Block. *Psychological Bulletin*, 117, 221-225.

- Goldberg, L.R. (1999). IPIP. The 1452 IPIP items in alphabetical order with their means and standart deviations. <http://ipip.ori.org/1452.htm>
- Gourgey, A. F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26(1-2), 81-96.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effect. *In Student Learning Styles: Diagnosing and Precribing Programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principles, pp19-26.
- Gregorc, A. F. (1985). *An adult's guide to style (2nd. ed.)*. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.
- Gregory, P. T., Doris A. K. M. (2005). Changing the learning environment to enhance students's metacognition in Hong Kong primary school classrooms learning. *Environments Research*, 8: 221–243.
- Gültekin, E. (2009). *Polislerin temel kişilik özelliklerinin iş başarısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hacker, D. J. (1998). Metacognition: definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in educational theory and practice*, Mahwah, N.J.: Erlbaum, ss: 1–24.
- Hair, J.F. Jr., Ralph, E.A., Tatham, R.L. ve Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. bs.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hanten G, Dennis M, Zhang L, Barnes M, Roberson G, Archibald J, Song J, Levin HS. (2004). *Childhood head injury and metacognitive processes in language and memory*. *Developmental Neuropsychology*, 25: 1, 85 — 106
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, Vol: 26, ss: 1-3.

- Honey, P. ve Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. 3rd.ed. Maidenhead. Peter honey learning.
- Jacobs, J. E., ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, Vol: 22, ss: 255-278.
- Jager, B., Jansen, M. ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 16, No. 2, June, pp. 179 – 196
- John, O.P., Hampson, S.E. ve Goldberg, L.R. (1991). The basic level in personality-trait hierarchies: Studies of trait use and accessibility in different contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, (60), 3, 348-361
- Johnson, J. ve Ostendorf, F. (1993). Clarification of the five-factor model with the abridged big five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, No. 3, 563-576
- Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J. ve Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance's of analytical and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78 (1).
- Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview in student learning styles. Diagnosing and prescribing program. *National Association of Secondary School Principals*, Connecticut, USA.
- Khasawneh, Samer A.; Abu-Tineh , Abdullah M.; A. Obeidat, Osamha. (2006). The relationship between learning style preferences and academic achievement of the hashemite university students. *Journal of Educational ve Psychological Sciences*. Volume 7 Number 3

- Kılıç E. ve Karadeniz Ş. (2004). Cinsiyet ve Öğrenme Stilinin Gezinme Stratejisi ve Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), s. 129-146.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational Psychology*, 83: 307–317.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kolay, B. (2008). *Farklı öğretim stilleri ile farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal 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, A. ve Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, 193–212.
- Koutselini, M. (1995). Metacognition: Conceptual instruction. *Nea Pedia*, 74, 48-56.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9: 178
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Küçük, Ö. (2000). *Teaching metacognitive strategies to 6. grade students*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Institute for Graduate Studies in Science and Engineering.
- Kyllonen, P.C. ve Woltz, D. J. (1989). Role of cognitive factors in the acquisition of cognitive skill. In R. Kanfer, P. C. Ackerman, ve R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology: The Minnesota Symposium on learning and individual differences* (s. 239-280), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Landine, J. R. (2004). *Relationship between metacognitive approaches, motivation, locus of control, self-efficacy and academic achievement*. Unpublished Master Thesis, New Brunswick: The University of New Brunswick.
- Larkin, S. (2006). How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher. *Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference*, November, London.
- Lawrence, Kolb C., Keith, H., Brodie, H. (1982). *Modern Clinical Psychiatry*. WB Saunders Company, Tenth Edition, Philadelphia
- Letourneau, Ruth M. (2009). *Predicting college success: Big five*. Unpublished Dissertation. Fullerton: Master of Arts in Psychology Faculty of California State University.
- Libert, R. (1990). *Personality*. New York: Brooks Cole Pub.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *ETRveD*, Vol:49(2), ss:23-40.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behaviour*. New York: McGraw Hill.
- MacDonald, K. (1995). Evolution, the big five model and levels of personality. *Journal of Personality*, (63), 3, 525-567
- Matthews, G. ve Zeidner, M. (2004). Traits, states, and trilogy of mind: An adaptive perspective on intellectual functioning. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 143–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Marshall, J. A. Dorward, J. T. (2000). Inquiry experiences as a lecture supplement for preservice elementary teachers and general education students. *American Journal of Physics*, 68(7), 27-36
- McKenzie, J. (1989). Neuroticism and academic achievement: The Furneaux factor. *Personality and Individual Differences*, 10, 509–515.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T. (1985). Updating norman's 'adequate taxonomy': intelligence and personality dimensions in natural languages and questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, pp. 710-21.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90.
- McCrae, R. ve Costa, P. (1988a). From catalog to classification: Murray's needs and five factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (2)
- McCrae, R. ve Costa, P. (1989a). Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicators from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57, 17-40.
- McCrae, R. ve Costa, P. (1989b). The structure of interpersonal traits: Wiggins circumflex and the five factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 586-595.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. (1996). "Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model", in Wiggins, J.S. (Ed.), *The Five Factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*, Guilford, New York, NY, pp. 51-87.
- McCrae, R.R. and Costa, P.T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, Vol. 52, pp. 509-16.
- Morgan, C. T. (2009). *Psikolojiye giriş*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Morris, Charles. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak : (psikolojiye giriş)*. Ankara : Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Musgrave, M.D., Bromley, S.P. ve Dalley M.B. (1997). Personality, academic attribution and substance use as predictors of academic achievement in college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12 (2), 501-511
- Noftle, E. E. ve Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 93(1), 116-130.
- Norem, J. K. ve Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harness anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208–1217.
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (66), 6, 574-583
- Özcan, Z.Ç.K. (1998). *Bilişüstü becerilerinin 6. sınıf öğrencilerine öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Y. (2011). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Erzincan Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı 24
- Özkan, Ş. Tekkaya, C. (2004). Öğrenme Stillerinin 10. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Başarısına Olan Etkisi. İstanbul: VI. Ulusal Fen Bilimleri Kongresi Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ,9-11 Eylül.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilişsel stratejilerin öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palincsar, A.S., ve Brown, A. L.(1984). Reciprocal teaching of comprehensionfostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, Vol:1(2), ss: 117-175.

- Palincsar, A. S., ve Brown, D. A.(1987). Enhancing instructional time through attention to metacognition. *Journal of Learning Disabilities*, Vol:20, ss: 66–75.
- Pang, H. H. P. (2008). *Big five personality traits and parental involment: contributing as predictors of academic performance in high school and college*. Unpublished Dissertation for the degree of Doctor of Psychology. California: Alliant International University California School of Professional Psychology.
- Paris, S. G., Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, Vol:11(6), ss: 7-15.
- Peabody, D. ve Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57), 3, 552-567
- Piedmont, R. (1998). *The Revised Neo Personality Inventory Clinical and Research Application*. New York: Plenum.
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. (1990). Motivation and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol:82, ss:33-40.
- Pintrich, P. R., ve Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: M. Maehr, P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: JAI Press. ss: 371-402
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, Vol:25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol: 92(3), ss:44–555

- Pintrich, P. R., (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, Autumn, ss: 219–225.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., ve Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, Vol:39, ss: 319–337.
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London, England: Routledge.
- Refik, İ. (2001). *Başarı Üzerine Söz Cevherleri*. İstanbul: Albatros Yayıncılık.
- Resnick, L. B. (1989). Introduction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Riding, R., Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Roberts, M. J., Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, Vol:13, ss:259-266.
- Rottier, K.L. (2003). *Metacognition and mathematics during 5 to 7 year shift*. Unpublished Doctoral Thesis. Chicago, IL: Illinois Institute of Technology.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. In E.A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*, (s.361-379) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schraw, G., Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, Vol:19, ss: 460-470.
- Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, Vol:19, ss: 143-154.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, Vol:7, ss: 351–371.

- Schraw, G., Dunkle, M. E., Bendixen, L. D., Roedel, T. D. (1995). Does a general monitoring skill exist? *Journal of Educational Psychology*, Vol: 87, s: 433
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., Bruning, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, Vol:20, ss: 359–368
- Schraw, G. ve Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, Vol:20(1), ss: 4-9.
- Schraw, G.(1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, Vol: 26(1-2), 113-125.
- Schneider, W., Burkowski, J.G., Kurtz, B., Kerwin, K. (1986). Metamemory and motivation: A comparison of strategy use and performance in Germany and American children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol: 17, ss: 315-336
- Slaats, A., van der Sanden, J. ve Lodewijks, H. (1997). Relating personality characteristics and learning style factors to grades in vocational education. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Slife, B. D., Weiss, J., Bell, T. (1985). Separability of metacognition and cognition: problem solving in learning disabled and regular students. *Journal of Educational Psychology*, 77, ss: 437–445.
- Slife, B. D., Weaver, C. A. (1992). *Depression, cognitive skill and metacognitive skill in problem solving. Cognition and emotion*, Vol:6(1), ss: 1-22.
- Somer, O. (1998). Türkçe'deki kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş-faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (42) 17-31
- Somer, O. ve Goldberg L. R. (1999). The structure of turkish trait descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 431-450
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2004). *Kuramdan uygulamaya beş faktör kişilik modeli ve beş faktör kişilik envanteri (5FKE)*. İzmir : Ege Üniversitesi Basımevi.

- Sperling, R. A., Howard, B. C; Staley, R. ; DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 10, No. 2, pp. 117–139.
- Stenberg, R. J. (1996). Personality, pupils, and purple cows: we have the right answers, but do we have the right questions?. *European Journal of Personality*, Vol. 10, 447-452.
- Sülün, A., Bahar, H. H. (2009). Fen Bilgisi Öğretmenliği Programına Kayıtlı Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1-3 Ekim İzmir
- Şentürk, C. (2004). *Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının öğrencilerin bilişötesi becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*. Vol:30(1).
- Thomas, G. P., Mcrobbie, C. J. (2001). Using a metaphor for learning to improve students' metacognition in the chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol:38(2), ss: 222–259.
- Tobias, S., Everson, H. T., ve Laitusis, V. (1999). Towards a performance based measure of metacognitive knowledge monitoring: Relationships with self-reports and behavior ratings. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal.
- Tobias, S., Everson, H. T., Laitusis, V. ve Fields, M. (1999). Metacognitive knowledge monitoring: Domain specific or general?'' *Paper presented at the annual meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*, Montreal.
- Tobias, S., Everson, H. T. (2000). Assessing metacognitive knowledge monitoring. In G. Schraw (Ed.). *Issues in the measurement of metacognition* Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements and Erlbaum Associates ss:147–222

- Tobias, S., Everson, H. T. (2004). Knowing what you know, and what you don't know. *College Board Report (2002-2004)*, New York: The College Entrance Examination Board.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1991). *Sosyal Psikoloji*. Birinci Baskı, Ankara: Adım Yayıncılık
- Tosunoğlu, F. (2008). *Ortaöğretimde okuyan takım sporları ile uğraşan sporcu öğrencilerin spor branşlarına göre kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin gelecek ile ilgili umutlarının yapısal eşitlik modelleriyle belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J. ve Busato, V. V. (1994). Metacognitive mediation in learning with computer based simulations. 10(1), 93-106.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. ve Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.
- Villaverde, J. E.; Godoy, D.; Amandi, W. (2006). Learning styles' recognition in e-learning environments with feed-forward neural networks. *Journal of Computer Assisted Learning*. Blackwell Publishing Ltd 22, pp197-206.
- Vukman, Karin Bakracevic (2005). Developmental differences in metacognition and their connections with cognitive development in adulthood. *Journal of Adult Development*, Vol: 12, No: 4
- Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, ss:1-16.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, Vol:82, ss: 616-622.

- Wellman, H.(1985). *The child's theory of mind: The development of conscious cognition. The growth of reflection in children*. San Diego: Academic Press.
- Woolfolk, E. A. (1980). *Educational psychology for teachers*. N.J: Prentice Hall.
- Yanbastı, G.(1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenice, A., Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:V1, Sayı:I, 162-173
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üstbilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- York, K.L. ve John, O.P. (1992). The four faces of eve: A typological analysis of women's personality of midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 3, 494-508
- Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki form ile elde edilen bilgiler kesinlikle bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz : Bay () Bayan ()

2) Yaşınız:

3) Bölümünüz

4) Sınıfınız:

5) Okuduğunuz bölümü tercih sıranız:

6) Ailenizin aylık ortalama geliri:

7) Annenizin eğitim durumu nedir? a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul () d) lise () e) üniversite ()

8) Babanızın eğitim durumu nedir? a) Okur-yazar değil () b) İlkokul () c) ortaokul () d) lise () e) üniversite ()

9) Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) İlgisiz () b) Demokratik () c) Otoriter () d) Koruyucu ()

EK 2:Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Amaçlarıma ulaşp ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamaadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5

25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmediğimi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK 4: Kolb Öğrenme Stili Envanteri

Aşağıda herbirinden dörder cümle bulunan on iki tane durum verilmektedir. Her durum size en uygun cümleyi 4, ikinci uygun olanı 3, üçüncü uygun olanı 2, en az uygun olanı ise 1 olarak ilgili cümlelerin başında bırakılan boşluğa yazınız. Teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Petek Aşkar - Prof. Dr. Buket Akkoyunlu

Örnek

Öğrenirken 4 mutluyum.

1 hızlıyım.

3 mantıklıyım.

2 dikkatliyim.

Hatırlamanız için

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

1. Öğrenirken

- duyularımı göz önüne almaktan hoşlanırım.
- izlemekten hoşlanırım.
- fikirler üzerinde düşünmekten hoşlanırım.
- birşeyler yapmaktan hoşlanırım.

2. En iyi

- duyularıma ve önsezilerime güvendiğimde
- dikkatlice dinlediğim ve izlediğimde
- mantıksal düşünmeyi temel aldığımında
- birşeyler elde etmek için çok çalıştığımında öğrenirim.

3. Öğrenirken

- güçlü duygu ve tepkilerle dolu olurum.
- sessiz ve çekingen olurum.
- sonuçları bulmaya yönelirim.
- yapılanlardan sorumlu olurum.

4. Öğrenirken

- Duygularımla
- İzleyerek
- Düşünerek
- Yaparak öğrenirim.

5. Öğrenirken

- yeni deneyimlere açık olurum.
- konunun her yönüne bakarım.
- analiz etmekten ve onları parçalara ayırmaktan hoşlanırım.
- denemekten hoşlanırım.

6. Öğrenirken

- sezgisel
- gözleyen
- mantıklı
- hareketli biriyim.

7. En iyi

- kişisel ilişkilerden
- gözlemlerden
- akılcı kuramlardan
- uygulama ve denemelerden öğrenirim.

8. Öğrenirken

- kişisel olarak o işin bir parçası olurum.
- işleri yapmak için acele etmem.
- kuram ve fikirlerden hoşlanırım.
- çalışmadaki sonuçları görmekten hoşlanırım.

9. En iyi

- duygularıma dayandığım zaman
- gözlemlerime dayandığım zaman
- fikirlerime dayandığım için
- öğrendiklerimi uyguladığım zaman öğrenirim.

10. Öğrenirken

- kabul eden
- çekingen
- akılcı
- sorumlu biriyim.

11. Öğrenirken

- katılıyorum.
- gözlemekten hoşlanırım.
- değerlendiririm.
- aktif olmaktan hoşlanırım.

12. En iyi

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

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Branşınız:

SY:

YG:

SK:

AD:

SK – SY:

AD – YG: