

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENME STİLLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİK,
SEVİYE BELİRLEME SINAVI PUANLARI VE ÖĞRENCİ
ÖZELLİKLERİ DEĞİŞKENLERİNİN LİSE 1. SINIF AKADEMİK
BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda KELEŞOĞLU

**Ankara
Haziran, 2011**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**ÖĞRENME STİLLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİK,
SEVİYE BELİRLEME SINAVI PUANLARI VE ÖĞRENCİ
ÖZELLİKLERİ DEĞİŞKENLERİNİN LİSE 1. SINIF AKADEMİK
BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyda KELEŞOĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

**Ankara
Haziran, 2011**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Üye: Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / /

Prof. Dr. Nejla KURUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada lise 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında akademik özyeterlik inançları, öğrenme stilleri, SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin etkileri araştırılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin araştırılması, bu faktörlerin akademik başarı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ile öğrenme ortamlarını ve sürecini düzenlemek, bireylerin başarılarında değişmeye neden olacağı için yapılan çalışma önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen bulguların öncelikle öğretmenlere, araştırmacılara ve uzmanlara yol gösterici olacağını umuyorum. Çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve sonuçların değerlendirilerek ürün olarak sunulmasında birçok kişinin katkısı olmuştur.

Lisans eğitimim sırasında ölçme ve değerlendirme bilim alanını bana sevdiren, yüksekisansa başlamamda ve sürdürmemde büyük katkıları olan, tez çalışmam boyunca kılavuzluğu, ilgisi ve desteğiyle hep yanımda olan sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya, yüksekisans öğrenimim boyunca kendimi geliştirmemde bana rehber olan değerli bölüm hocalarıma, desteğini, ilgisini ve sevgisini esirgemeyen, yaşamımda çok önemli yeri olan dostlarım Selda Örs ve Esra Kınay'a, çalışmam boyunca katkılarını esirgemeyen arkadaşım Hakan Koğar'a çok teşekkür ederim.

Yaşamımın her aşamasında olduğu gibi yüksekisans çalışmam süresince bana güvenen ve koşulsuz destek olan, sevgisini ve ilgisini eksik etmeyen, bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan sevgili babam İbrahim Keleşoğlu ve sevgili annem Neriman Keleşoğlu'na, hep yanımda olduğu için çok şanslı olduğum, her zaman ve her konuda beni destekleyen, motive eden ağabeyim Şaban Keleşoğlu'na sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, yüksekisansa başladığım günlerde kaybettiğim, yüreğimden sevgisini ve özlemini eksiltmediğim, her zaman kalbimde yaşayacak olan anneannem Fatma Büyükkantarcı'ya ve aileme adıyorum.

Şeyda KELEŞOĞLU

ÖZET

ÖĞRENME STİLLERİ, AKADEMİK ÖZYETERLİK, SEVİYE BELİRLEME SINAVI PUANLARI VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ DEĞİŞKENLERİNİN LİSE 1. SINIF AKADEMİK BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Keleşoğlu, Şeyda

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

Mayıs 2011, x + 107 sayfa

Bu araştırmada, lise 1. sınıf öğrencilerinin; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden (MÖSÖ) ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden (AÖYÖ) elde edilen puanlarının, ilköğretim 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları ve öğrenci özellikleri ile birlikte lise akademik başarısını yordama gücünü ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Ankara ilinde bulunan devlet Anadolu liseleri SBS taban ve tavan puanlarına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış, üst taban puanı oluşturan bir, orta taban puanı oluşturan iki ve alt taban puanı oluşturan iki okul olmak üzere toplam beş okul çalışmaya alınmıştır. Beş okuldan toplam 320 öğrenci (170 kız, 150 erkek) ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu, AÖYÖ ve MÖSÖ 2009-2010 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ve 8. sınıf SBS puanları MEB'den alınmıştır.

Öğrencilerin AÖYÖ ve MÖSÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların ve SBS puanlarının cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna ve evde sahip oldukları olanaklara göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ve

ANOVA ile belirlenmiştir. AÖYÖ ve MÖSÖ alt test puanlarının öğrenci özellikleriyle birlikte 8. sınıf SBS puanlarını yordama gücünün ve AÖYÖ ve MÖSÖ alt test puanları ile 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücünün belirlenmesinde Aşamalı Çoklu Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda; MÖSÖ’de cinsiyete göre sosyal etkileşim alt testinden, baba öğrenim durumuna göre görsellik ve dokunsallık alt testlerinden, evlerinde kendisine ait oda, bilgisayar ve interneti olan öğrencilerin sebat alt testinden aldıkları puanlar manidar farklılık göstermektedir. AÖYÖ’de anne ve baba öğrenim durumuna göre sosyal özyeterlik alt testinden, evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin akademik özyeterlik alt testinden ve tüm testten aldıkları puanlarda manidar farklılıklar bulunmaktadır. Evlerinde okula yardımcı kitapları olan öğrencilerin SBS puanlarının manidar bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. SBS puanlarındaki değişkenliğin belirlenen değişkenlerle yalnızca %20’sinin açıklanabildiği, lise 1. sınıf akademik başarısının en önemli yordayıcısının SBS olduğu, SBS ile birlikte diğer değişkenlerin lise 1. sınıf akademik başarısındaki değişkenliğin %44’ünü açıkladığı görülmüştür.

ABSTRACT

A STUDY ON THE PREDICTIVE POWER OF THE VARIABLES OF LEARNING STYLES, ACADEMIC SELF- EFFICACY, THE SCORES OF LEVEL DETERMINATION EXAMS AND STUDENT CHARACTERISTICS IN PREDICTING THE ACADEMIC SUCCESS OF 1ST GRADE OF HIGH SCHOOL

Keleşoğlu, Şeyda

Graduate, Department of Measurement and Evaluation

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

May 2011, x + 107 pages

It was aimed in this study at determining the predictive power of the scores of high school 1st grade students which were taken from Marmara Learning Styles Scale (MÖSÖ) and Academic Self-Efficacy Scale (AÖYÖ) together with their scores taken from secondary school 8th grade Level Determination Exams (SBS) and student characteristics in predicting high school academic success of the students.

While the study group of the study was determined, Level Determination Exams (SBS) ceiling and base scores of the state Anatolian High Schools present in the Province of Ankara were listed in order taking the biggest and the lowest degrees into consideration from the greatest to the smallest; a total of five schools- one school comprising the top base score, two schools comprising the medium base score and two schools comprising the lower base score were included in the study. The study was carried out on a total of 310 students (170 female, 150 male) from five schools.

Personal Information Form, MÖSÖ and AÖYÖ were applied on the students in the second semester of 2009-2010 academic year by the researcher. The academic success scores of the students of 1st grade of high

school and the students' scores of SBS for 8th grade secondary school students were obtained from the Ministry of National Education (MEB).

Whether the scores that were taken by the students from AÖYÖ and MÖSÖ and the scores taken by the students from the sub-tests of these scales and their SBS showed difference according to gender, the level of education of their mothers and fathers and the opportunities they had in their houses or not were determined by using t-test and ANOVA (One Way Analysis of Variance). Stepwise Multiple Regression Analysis was used in determining the predictive power of sub-test scores of AÖYÖ and MÖSÖ together with student characteristics in predicting the scores of 8th grade SBS and in determining the predictive power of sub-test scores of AÖYÖ and MÖSÖ and predicting the scores of 8th grade SBS and student characteristics in predicting the academic success of 1st grade high school students.

It was determined at the end of this study that, in MÖSÖ, there are significant differences among the scores taken by the students from social interaction sub-test according to gender, the scores taken by the students from visuality and tactuality sub-tests according to the education level of their fathers, the scores taken by the students from steadiness sub-test of the students having their own rooms, personal computers and internet in their houses. It was also determined that, in AÖYÖ, there are significant differences among the scores taken by the students from social self-efficacy sub-test according to the level of education of their mothers and brothers and the scores taken by the students, who had internet connection in their houses, from the academic self-efficacy sub-test and from the whole tests. It was put forward that the SBS scores of the students having books, which were helpful for school, in their houses were significantly higher. It was observed that only 20% of the variability in the scores of SBS can be explained with the variables that were determined. In addition, it was seen that the most significant predictor of the academic success of the 1st grade high school students was SBS. It was determined that other variables, together with SBS, explained 44% of the variability in the academic success of the 1st grade high school students.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
1. BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Amaç	8
Önem.....	10
Sayıltılar	11
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	12
Kısaltmalar	12
2. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
Ortaöğretime Geçiş Sistemi.....	13
Öğrenme Stilleri.....	15

Akademik Özyeterlik.....	28
İlgili Araştırmalar.....	32
3. BÖLÜM	
YÖNTEM	40
Araştırmanın Modeli	40
Çalışma Grubu	40
Veri Toplama Araçları.....	43
Verilerin Çözümlemesi.....	48
4. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUMLAR	52
1.Öğrencilerin Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinden ve Alt Testlerinden Aldıkları Puanlar Cinsiyete, Anne ve Baba Öğrenim Durumuna ve Evde Sahip Olduğu Olanaklara Göre Manidar Bir Farklılık Göstermekte Midir?	52
2. Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Ölçeğinden ve Alt Testlerinden Aldıkları Puanlar Cinsiyete, Anne ve Baba Öğrenim Durumuna ve Evde Sahip Olduğu Olanaklara Göre Manidar Bir Farklılık Göstermekte Midir?	58
3. Öğrencilerin İlköğretim 8. Sınıf SBS Puanları Cinsiyete, Anne ve Baba Öğrenim Durumuna ve Evde Sahip Olduğu Olanaklara Göre Manidar Bir Farklılık Göstermekte Midir?	64
4. Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Test Puanları Öğrenci Özellikleri ile Birlikte İlköğretim 8. Sınıf SBS Puanlarını Yordamakta Mıdır?.....	67
5. Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Alt Test Puanları ile 8. Sınıf SBS Puanları ve Öğrenci Özellikleri Lise 1. Sınıf Akademik Başarısını Yordamakta Mıdır?.....	72

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
Sonuçlar	78
Öneriler.....	81
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	97
İZİN YAZILARI	103

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.	Çalışma Grubunda Yer Alan Liselerin Dağılımı	41
Çizelge 2.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
Çizelge 3.	Analize Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
Çizelge 4.	MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	53
Çizelge 5.	MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	55
Çizelge 6.	MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	56
Çizelge 7.	MÖSÖ Dokunsallık ve Görsellik Alt Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları	57
Çizelge 8.	AÖYÖ'den ve Alt Testlerinden Alınan Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	59
Çizelge 9.	AÖYÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	60
Çizelge 10.	Sosyal Özyeterlik Alt Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 11.	AÖYÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	62
Çizelge 12.	Sosyal Özyeterlik Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 13.	8.Sınıf SBS Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	64
Çizelge 14.	8.Sınıf SBS Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	65

Çizelge 15.	8.Sınıf SBS Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	66
Çizelge 16.	8. Sınıf SBS Puanlarının Kestirilmesine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği	68
Çizelge 17.	Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Kestirilmesine İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kolb Öğrenme Stili Döngüsü.	18
Şekil 2. Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	21

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, araştırmaya ilişkin sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Çağımızda eğitim alanında hızlı değişimler olmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda var olan eğitim anlayışına göre, yetişecek bireylerin dört işlem yapabilmesi, okuma ve yazma becerilerinin üst düzeyde olması, eğitim açısından yeterli sayılmıştır (Gürdal, 2000; Yılmaz, 1989; Erdem, 2005). Ancak 20. yüzyılın sonlarına doğru yalnızca bu becerileri kazanmış bireyler, çağın artan taleplerine uyum sağlamakta zorluk çekmiş ve çağı yakalamada yetersiz kalmıştır (Karip ve Köksal, 1996; Saban, 2007). Bu yüzden de eğitim sisteminde değişiklikler yapılmıştır.

Toplumların ilerlemesinde, gelişmesinde ve diğer toplumlara liderlik edecek düzeye ulaşmasında eğitimin yeri ve önemi çok büyüktür (Doğanay, 2007). Yıldırım (1999)'a göre, eğitim bir ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda ileriye dönük uzak hedeflerinin belirlenmesinde temel yapıtaşı niteliğindedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkede verilen eğitimin kalitesiyle paralellik göstermektedir.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Uzun soluklu bir

iş olan eğitim, bir birey ele alındığında çocukluktan, yetişkinlik dönemine kadar birçok aşamadan oluşmaktadır.

Eğitimin dört temel ögesi vardır. Bunlar, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmedir. *Hedef* ögesi; öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, *içerik* ögesi; hedeflere uygun düşecek konular bütünü, *öğrenme-öğretme süreci* ögesi; hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği, *ölçme ve değerlendirme* ögesi ise hedeflerin, kazanımların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığının belirlenmesi ve programın değerlendirilmesi, düzeltilmesidir (Demirel, 2004). Ölçme, varlık ya da olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (Özçelik, 1998). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da nesnelerin ölçülen özellikleri hakkında karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2000). Kutlu (2003), bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli göstergenin öğrenci davranışları olduğunu, eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğunu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığının belirlenebileceğini vurgulamaktadır. Bu yüzden de ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu belirtmiştir.

Ölçmede, ölçme konusu olan şey bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olma ya da olmama nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesnede zamandan zamana değişebilir. Cinsiyet, ağırlık kişiden kişiye, sıcaklık ise zamana ve yere göre değişebilir. Belli bir özelliğe sahip olma ya da olmama bakımından bireyler arasında farklar vardır. Fark kavramı ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki ölçme farktan doğmuştur. Bütün insanlar eşit derecede zeki olsalardı zekâ kavramı, aynı uzunlukta olsalardı boy kavramı, her yer her zaman aynı sıcaklıkta olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı, bunların ölçülmesi diye bir şeyde söz konusu olmazdı (Tekin, 2004). Eğitimde öğrencilerin öğrenme stillerinde, kişilik özelliklerinde, duyuşsal, bilişsel ve

devinifsel gelişimlerinde farklılıklar gözlenmektedir. Yapılan çalışmalarla bu farklılıklar belirlenmeye çalışılmaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme; öğrenci başarısını, öğrenme güçlüklerini ve bunların kaynaklarını, öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini, kişilik özelliklerini ve uyum derecelerini, duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini saptama ve bunlara dayalı olarak öğretim programlarını ve öğrenciye götürülecek kişilik hizmetlerini yapılandırma ve düzenleme amacı ile yapılmaktadır (Tan, 1992). Ayrıca öğrenciler için sınıf geçme ve mezuniyet konularında karar verebilme, öğretim sürecinin verimliliğini belirleme ve merkezi sınavlar yardımıyla öğrencilerin bir başka öğretim kurumuna devam etmeleri konusunda karar verebilmek amacıyla da yapılmaktadır (Baykul, 2000; Tan, 1992; Özçelik, 1998). Dolayısıyla, eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin amacı eğitim kalitesinin ölçölmesi ve iyileştirilmesidir (Linn ve Gronlund, 1995).

Türkiye’de yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi merkezi sınavlar yoluyla olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EğİTEK) tarafından yapılmaktadır.

MEB gelişen dünyaya ayak uydurabilen, bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgileri anlamlandıran ve etkili olarak kullanabilen bireyler yetiştirebilmek amacıyla yenilediği ilköğretim programlarını 2005-2006 yılında uygulamaya başlamıştır. Yenilenen programın hedefleri arasında yer alan süreç değerlendirme, Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ile sağlanamadığı gerekçesiyle MEB yeni programın hedeflerine uygun olan Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)’ni geliştirmiştir (MEB, 2008b).

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan sınavlardan alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan OGES; Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP) ve Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana ögeye dayanan öğrenci odaklı yeni bir sistemdir (MEB, 2008b). SBS, öğrencileri akademik başarılarına göre

sıralamak için değil, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci düzeyini belirlemek için kullanılmaktadır. Ancak SBS'den alınan puanların da yer aldığı Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP) ile öğrencilerin bir üst öğrenimlerinde devam edecekleri okullar belirlenmektedir (Koçakoğlu ve Üzkurt, 2009). Bu yüzden de SBS gibi öğrenciler hakkında karar verme, öğrenci seviyesini belirleme gibi amaçlar doğrultusunda hazırlanan ölçme araçlarının bazı psikometrik özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu psikometrik özelliklerden en önemlileri güvenirlik ve geçerliktir.

Turgut (1997) güvenirliği, ölçme sonuçlarının tesadüfî hatalardan arınlık derecesi, geçerliği ise bir ölçme aracının hangi özellik ya da özellikleri ölçmeyi amaçladıysa, başka özelliklerle karıştırmadan, o özelliği ölçebilme derecesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir anlatımla geçerlik, ölçme aracının geliştirilme amacına hizmet etme derecesidir (Tekin, 2004).

Üç çeşit geçerlik türü vardır; kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerliktir. Ölçüt bağıntılı geçerlik, ölçüt ölçüleri elde edilmiş zamanına göre uygunluk hem zaman geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tekin, 2004; Aiken, 1971; Anastasi, 1988; Crocker ve Algina, 1986; Baykul, 2000). Test geliştiriciler, testin geliştirme amaçlarına uygun güvenirlik ve geçerlik belirleme yollarını kullanmaktadırlar. Seçme ve yerleştirme sınavlarında merak edilen en önemli geçerlik türü yordama geçerliğidir (Crocker ve Algina, 1986; Baykul, 2000).

Eğitimde önemli kararlara dayanak olan seçme sınavlarının geçerlik kanıtlarından biri, bu sınavların öğrencilerin gelecekteki başarılarını yordama gücüdür. Diğer ise sınavın, sınava giren öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle olan ilişki düzeyidir (Aiken, 1971). Testin bireylerin ileride devam edeceği eğitim programı ya da işteki başarısını tahmin etmedeki isabetlilik derecesini gösteren geçerlik, yordama geçerliğidir. Yordama geçerliği çalışmaları, karar verilmeden önce elde edilen test puanları ile karar verildikten sonra elde edilen ölçüt puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla testten yüksek puan alan bireylerin işte ya da belirli bir eğitim programında başarılı olacağı, testten düşük puan alanların ise başarılı olamayacağı yorumu yapılır. Bireyin gelecekte ne kadar iyi performans göstereceği bilinemez ancak iyi bir test doğru yordama yapılmasına olanak

verir. Sonuç olarak test puanları ile ölçüt puanları arasındaki ilişki, seçme ve yerleştirme kararlarının geçerliğinin bir ölçüsü olarak kullanılır (Thorndike, 1982).

Yordama geçerliği çalışmalarının en zor tarafı test puanlarının yordanmasında kullanılacak uygun bir ölçütün bulunamamasıdır (Cronbach, 1970). SBS gibi seçme ve yerleştirme amacıyla kullanılan başarı testlerinin yordama geçerliklerinin belirlenmesinde “akademik başarı ortalaması”, “yaşamdaki başarı” ve “meslekteki başarı” gibi ölçütler kullanılmaktadır (Aşkar, 1985). Başarı, istenilen sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir (Koç, 1981). Eğitim ortamında başarı söz konusu olduğunda, öğrencinin programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme yönünde gösterdiği ilerleme kastedilmektedir (Karacık, 1998). Başka bir anlatımla akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyidir (Silah, 2003).

Okullarda, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen ve başarıları açısından öğrencileri farklılaştıran çok çeşitli faktörler söz konusudur. Klausmeier ve Ripple (1971) bireylerin belirli işlevleri öğrenmeye hazır oluşlarını, öğrenme işlevleri içindeki gelişmelerini ve ulaşabilecekleri sınırları etkileyen faktörleri beş ana kategoriye ayırmaktadır (Akt. Koç, 1981). Bunlar;

1. Bilişsel (zihinsel) yetenekler ve ilgili özellikler,
2. Psikomotor yetenekler ve ilgili özellikler,
3. Duyuşsal özellikler,
4. Aile ve sosyoekonomik durum ve ilgili özellikler,
5. Cinsiyet ve ilgili özelliklerdir.

İlgili alanyazında akademik başarıyı yordayan faktörler vardır. Bu faktörlerden biri “öğrenme stilleri”dir. Öğrenme stili (biçimi), öğrencilerin akademik başarılarına etki edebilen önemli faktörlerden biridir (Cano ve Garton, 1994). Son yıllarda eğitim araştırmalarında ölçme ve değerlendirme ile öğrenci başarıları konuları önemli yer tutmaktadır (Thomas ve Bain, 1984; Butler, 1986; Watkins ve İsmail, 1994; Klecker, 2000; Caygill ve Eley, 2001). Bu araştırmalarda ölçme biçimiyle, öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat

çekilmekte ve öğrencilerin öğrenme stillerinin başarıları üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır (Biggs ve Watkins, 1996). Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiği takdirde, öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim sürecinde kullanılacak materyaller daha kolay biçimde seçilebilecek, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir öğretim söz konusu olabilecektir (Peker, 2003; Babadoğan, 2000). Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenme tercihlerini ve öğrenme sürecindeki kuvvetli yönlerini tanımalarına ve bu yönlerini geliştirecek çalışmalar yapmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi hem akademik hem de yaşam sürecindeki başarısına olumlu yönde etki edebilecektir (Öztürk, 2007).

Kolb, Gregorc, Dunn gibi çeşitli öğrenme stili modelleri vardır. Bunlardan Dunn-Dunn Öğrenme Stili Modeli öğrencilerin birey olarak gösterdiği başarıyı çok yönlü biçimde değerlendirmektedir. Dunn'a göre bireylerin belirlenen düzeyde bir öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bu tercihler bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ifade etmektedir (Dunn, 1990). Bu modele göre öğrenme stilleri iç ve dış faktörlerden oluşan beş temel ve bunlara ait yirmi bir alt değişkenden oluşmaktadır. Beş temel değişken şunlardır (Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schiering, Suh ve Tenedero, 2009; Dunn, 1990):

- a. Çevresel koşullar (Ses, ışık, sıcaklık, düzen)
- b. Duygusal koşullar (Güdü, sorumluluk, kararlılık, yapı)
- c. Sosyolojik koşullar (Tek başına, çiftle, akranlarıyla, grupla, yetişkinle, değişken)
- d. Fizyolojik koşullar (Kavrama, yeme-içme, zaman, hareketlilik)
- e. Psikolojik koşullar (Bütünsel ya da analitik öğrenme, beyinsel üstünlük, tepkisel-düşünsel)

Dunn (1990) yaptığı araştırmada, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun öğrendiklerinde, öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını görülmüştür. Mathews (1996), lise düzeyinde Kolb'un öğrenme stili envanterini kullanarak yaptığı çalışmada öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde olduğunu ve öğrenme stillerinin farkında olan öğrencilerin akademik başarılarının

olmayanlara göre daha iyi olduğunu belirlenmiştir. Peker (2003), ise lise 2. sınıftan 75 öğrenciyle matematik dersinde yaptığı deneysel çalışmada, öğrenme stilleri bilinen bir öğrencinin bilinmeyene göre akademik başarısının daha yüksek olduğunu bulunmuştur.

Akademik başarıyı yordadığı düşünülen değişkenlerden bir diğeri “özyeterlik inancı”dır. Bandura (1977) özyeterlik inancını, bireyin belli bir başarıyı (performans) göstermek için gerekli etkinliği düzenleyerek (organize etme), başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlamaktadır (Akt. Ekici, Gürkay ve Yılmaz, 2007). Sharp (2002)’a göre özyeterlik inancı, bireyin güdülenme düzeyinin ve kişisel başarılarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü birey yaptığı eylemlerin istediği sonuçları doğuracağına inanırsa, yaşamındaki güçlüklerle karşı durma ve güçlüklerle tepki gösterme konusunda harekete geçmektedir.

Akademik özyeterlik inancı, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Solberg, O’Brien, Villareal, Kennel, ve Davis, 1993). Zimmerman (1995) ise, akademik özyeterlik inancını öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, akademik özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin izlemler (strateji) geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999).

Bandura (1977)’nin özyeterlik inancı kavramını açıklamasından sonra yapılan çalışmalarda, eğitim araştırmacıları bu inancın her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğunu gözlemlemiştir (Akt. Ekici, Gürkay ve Yılmaz, 2007).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencinin akademik özyeterlik inancının önemini vurgulayan pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Vrugt, Langereis ve Hoogstraten (1997), Hollanda’da yüksek zekâya sahip lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, özyeterlik inancının sınav başarısı üzerinde manidar bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Bandura (1977) öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik

başarıyı artırdığını ortaya çıkarmıştır (Akt. Ekici, Gürkay ve Yılmaz, 2007). Yapılan çalışmalar, akademik özyeterlik inancının öğrencilerin başarıları üzerinde etkisinin olduğunu ve akademik başarılarının tahmin edilmesinde önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

Kutlu ve Doğan (2010), İngilizce öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, bireylerin öğrenme stilleri üzerinde özyeterlik inançları ve eleştirel düşünme değişkenlerinin etkili olduğunu bulmuşlardır.

Yukarıdaki tartışmalar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazından elde edilen bilgilerin ışığında bu araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını yordadığı düşünülen; *ilköğretim 8. sınıf SBS puanları, akademik özyeterlik inancı puanları, öğrenme stilleri ölçeği puanları ve bazı öğrenci özellikleri* birer yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerin, lise akademik başarısını ne derece yordadığının belirlenmesi ise araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, araştırmanın amacı aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, lise 1. sınıf öğrencilerinin; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile ilköğretim 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin lise akademik başarısını yordama gücünü ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden alınan puanlar öğrencilerin;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Annelerinin öğrenim durumuna,
 - c. Babalarının öğrenim durumuna,

- d. Evde sahip oldukları olanaklara (çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
2. Akademik Özyeterlik İnançları Ölçeği'nden alınan puanlar öğrencilerin;
- a. Cinsiyetlerine,
- b. Annelerinin öğrenim durumuna,
- c. Babalarının öğrenim durumuna,
- d. Evde sahip oldukları olanaklara (çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim 8. sınıf SBS puanları öğrencilerin;
- a. Cinsiyetlerine,
- b. Annelerinin öğrenim durumuna,
- c. Babalarının öğrenim durumuna,
- d. Evde sahip oldukları olanaklara (çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?
4. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği alt test puanları ve Akademik Özyeterlik Ölçeği alt test puanları, öğrenci özellikleri ile birlikte ilköğretim 8. sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?
5. Lise 1. sınıf öğrencilerinin Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği alt test puanları ile ilköğretim 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özellikleri lise akademik başarısını yordamakta mıdır?

Önem

Akademik başarı diye nitelendirilebilecek öğrenci ürünü, genel anlamı ile bireyin zaman içinde belli konuda veya konularda sergilediği, anlamlandırdığı davranış değişiklikleridir. Bu başarı, genelde akademik başarı olarak, yetenek ile de ilişkilendirilen, bireyin zihinsel etkinliklerinin bir ürünüdür (Özoğlu ve Koç, 1996).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen fiziksel, psikolojik, toplumsal pek çok faktör vardır. Son yıllarda gerçekleştirilen pek çok araştırma, akademik özyeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli belirleyici etkilerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Zimmerhofer (2006) öğrencinin, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünmesinin, onun yeterince öğrenmesini engellediğini ve sınavda başarılı olmaya çalışmamasına neden olduğunu belirtmiştir (Akt. Ekici, Gürkay ve Yılmaz, 2007). Lent, Broun ve Larkin (1984) yaptıkları araştırmada akademik özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav puanlarının da yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının incelenmesinin ve akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, stratejileri, yetenekleri ile birlikte öğrencilerin tercih ettikleri değerlendirme türleri öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bireysel farklılıklar olarak görülebilir (Birenbaum, 2007). Öğretimin etkili ve sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmen öğretim programını hazırlarken bir yandan öğrencilerin ortak özelliklerini dikkate almalı diğer yandan da her öğrencinin kendine özgü özelliklerini diğer bir deyişle bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve buna göre alternatif etkinlikler hazırlamalıdır (Erden ve Akman, 2002). Bireylerin sahip olduğu öğrenme stillerinin bilinmesi ve buna dayalı olarak öğrenme ortamlarının ses, aydınlanma, ısınma, oturma düzeni gibi unsurların düzenlenmesi, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır (Babadoğan, 1996).

İlgili alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmalarda, öğrencilerin kendi öğrenme stiliyle öğrendiklerinde, öğretime karşı olumlu tutum geliştirdiği, akademik başarılarında önemli artış görüldüğü, bireysel farklılıklara saygı göstermesinin, sınıf içi davranışlarda ve disiplinde olumlu yönde gelişme gösterdiği görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bazı faktörleri araştırmak, bu faktörlerin akademik başarı üzerindeki yordayıcı gücünü belirleyerek gerekli öğrenme ortamlarını sağlamak, bireylerin başarılarında değişmeye neden olacağı için yapılacak çalışma oldukça önem taşımaktadır. İlgili alanyazında, lise 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısının yordanması için SBS, akademik özyeterlik ve öğrenme stillerinin birlikte kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın ölçme ve değerlendirme bilim alanına katkı getireceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Lise 1. sınıfta okutulan derslere ilişkin, öğretmenlerin verdikleri notlar, öğrencilerin lise akademik başarılarını yansıtmaktadır.

2. Lise 1. sınıf öğrencileri, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nde ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nde yer alan maddelere gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Ankara ilinde bulunan 2009-2010 eğitim-öğretim yılında uygulamanın gerçekleştirildiği devlet liselerine devam eden lise 1. sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Akademik Özyeterlik: Öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır.

Öğrenme Stilleri: Her bir öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır.

Akademik Başarı: Lise 1. sınıf öğrencilerinin 2009-2010 eğitim-öğretim yılı I. dönem sonu karne notlarıdır.

Seviye Belirleme Sınavı: İlk kez 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 6. ve 7. sınıflarda uygulanmaya başlanan, ilköğretim sonunda yapılan, öğrencilerin ortaöğretime yerleştirmelerinde kullanılan sınavdan aldıkları puanlardır.

Kısaltmalar

AÖYÖ	: Akademik Özyeterlik Ölçeği
DP	: Davranış Puanı
EĞİTEK	: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖSÖ	: Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği
OGES	: Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı
OYP	: Ortaöğretime Yerleştirme Puanı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SP	: Sınıf Puanı
YBP	: Yılsonu Başarı Puanı

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörler bulunmaktadır (Klausmeier ve Ripple, 1971; Akt. Koç, 1981; Karacık, 1998). Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için akademik başarı üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğunun ya da ilişkili olduğunun bilinmesi önem taşımaktadır. Bu bölümde alanyazında yapılan çalışmalara dayanarak akademik başarıyla ilişkisi olduğu düşünülen SBS, öğrenme stilleri ve akademik özyeterliğe ilişkin bilgiler ana başlıklar altında ele alınarak sunulmuştur.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Türkiye’de, bütün yükseköğretim kurumları ve birçok ortaöğretim kurumu, öğrencilerini seçme sınavı sonucunda alma zorunluluğu duymaktadır. Bu duruma çoğunlukla yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görmek isteyen öğrenci sayısının, bu kurumların eğitim verebilecek öğrenci sayısından fazla olması neden olmaktadır (Baykul, 2000).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitime 1997 yılında geçilmesiyle öğrenci seçme ve yerleştirme işlemlerinde değişiklikler yapılmıştır. 1997-2008 yılları arasında ortaöğretim kurumlarına EĞİTEK Ölçme ve Değerlendirme Dairesi başkanlığı tarafından geliştirilen OKS ile öğrenci alınmaktaydı. Yalnızca ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilere uygulanan OKS; 25 Türkçe, 25 Matematik, 25 Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) ve 25 Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya,

Vatandaşlık Bilgisi) olmak üzere toplam 100 sorudan oluşmaktaydı. Şans başarısının düzeltilmesi seçenek sayısına bağlı olarak, 3 yanlış 1 doğruyu götürcek biçimde yapılmaktaydı. 120 dakika süren sınav sonucunda ortaya çıkan netler ve ilköğretim diploma notları dikkate alınarak her aday için Matematik - Fen ve Türkçe - Matematik olmak üzere iki türde puan hesaplanmaktaydı (MEB, 2008a). 2009 yılında MEB, OKS'yi kaldırarak yerine OGES'i getirmiştir. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan OGES; Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP) ve Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır (MEB, 2008b).

SBS, ilköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarında, öğrencilerin o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüldüğü, ders yılı sonunda yapılan merkezi sistem sınavlarıdır (MEB, 2008b). Bu sınavlarda öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır. SBS'de Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler alt testlerinin yanında OKS'den farklı olarak Yabancı Dil alt testi de bulunmaktadır.

YBP; ilköğretimin 6., 7. ve 8. sınıflarında, öğrencinin o yılki derslerden aldığı başarıyı göstermektedir. YBP, öğrencinin o yıl derslerden aldığı yıl sonu puanlarının haftalık ders saati ile çarpılarak elde edilen ağırlıklı puan toplamının, haftalık ders saati toplamına bölümü ile hesaplanmaktadır (MEB, 2008b).

DP; öğrencilerin okul kültürüne uyum, verimli çalışma gibi davranış niteliklerinin değerlendirilmesinden aldıkları puanları göstermektedir (MEB, 2008b).

SBS'lerden elde edilen puanların %70'i, öğrencilerin YBP'nin %25'i ve DP'nin %5'i toplanarak her sınıf düzeyi için "Sınıf Puanı" hesaplanmaktadır (MEB, 2009a). Ancak Danıştay 8. Dairesi'nin 2 Mart 2009'da, DP'nin sınıf puanlarına %5'lik etkisini kaldırılması yönündeki yürütmeyi durdurma kararı vermesi üzerine, SP'nin, o yılın SBS puanının %75'i ve YBP'nin %25'i esas alınarak hesaplanmasına karar verilmiştir (<http://www.meb.gov.tr>).

OYP; 6. sınıf puanı (SP6) %25, 7. sınıf puanı (SP7) %35 ve 8. sınıf puanı (SP8) %40 oranında hesaplanmasıyla elde edilen puandır. 2008 yılında 6. ve 7. sınıflar SBS'ye, 8. sınıflar ise son kez OKS'ye girmişlerdir. 2009 yılında yapılan SBS 6., 7. ve 8. sınıflara uygulanmıştır. 2008 ve 2009 yılında SBS'ye giren adayların ortaöğretime geçiş puanlarının hesaplanmasında 7. sınıf %40, 8. sınıf %60 oranında hesaplama dahil edilmiştir (MEB, 2008b).

Bu araştırmada, öğrencilerin lise akademik başarılarını etkileyen bir diğer değişken öğrenme stilleri olarak belirlenmiştir. Aşağıda hem öğrenme stillerine hem de bu araştırmada kullanılan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilirken dayanak aldığı kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Öğrenme Stilleri

Öğrenmenin insan zihninde nasıl meydana geldiği, uzun zamandan beri eğitim bilimcilerin uğraştığı bir konudur. Eğitim bilimcilerin çoğu öğrenmenin, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Bunlardan John Dewey, öğrenmenin öğrencinin öğrenme ortamına katılmasıyla ve yaşantıyı kazanmasıyla oluştuğunu ifade etmektedir. Piaget ve takipçileri de benzer biçimde, bireyin bilgiyi kendi yaşantısı yoluyla oluşturacağını iddia etmektedirler. Bugün bilişsel kuramcılar ve yapısal kuramcılar öğrenmenin, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirildiğini, öğrenilen konunun yapısına uygun olması gerektiğini belirtmektedirler (Post, 1998).

Öğrenme stilleri; fizyolojik, kalıtsal ve bilişsel etkenler ile alışkanlıklar ve eğitim tarafından şekillenir (Kolb, 1984). Bireyin öğrenme stiline boyutları farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç boyutta toplanmıştır (Keefe ve Ferrell, 1990; Özçelik, 1998; Ekici, 2003).

a. Bilişsel Boyut: Bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini ifade eden öğrenme stili modelleridir (Erden ve Altun, 2006). Öğrencilerin bilişsel stilleri eğitim yoluyla değiştirilebilmektedir (Açıkgöz,

1996). Örnekler: Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Katleen Butler Öğrenme Stili Çalışması, Kolb Öğrenme Stili Modeli, Bernice McCarthy 4MAT Öğrenme Stili Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli (Cornet, 1983; Akt. Ekici, 2003).

b. Duyuşsal Boyut: Güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, kararlılık, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma gibi alanlarla ilgili kişilik özellikleri ve heyecansal özellikleri vurgulayan öğrenme stili modelleridir. Örnekler: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli (Cornet, 1983; Akt. Peker, Mirasyedioğlu ve Aydın, 2004).

c. Fizyolojik Boyut: Duyusal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleştiği zaman dilimini vurgulayan öğrenme stili modelleridir. Örnekler: Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Harvey Silver J. ve Robert Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli (Cornet, 1983; Akt. Ekici, 2003).

Aşağıda araştırmalarda sıklıkla kullanılan öğrenme stillerine ait kısa bilgiler sunulmuştur. Bu öğrenme stillerinin dışında; Butler Öğrenme Stili Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Sistemi), Canfield Öğrenme Stili Modeli, Silver-Hanson Öğrenme Stili Modeli, Curry Öğrenme Stili Modeli, NASSP Öğrenme Stili Profili, Hill: Bilişsel Stil Profili bulunmaktadır.

1) Gregorc Öğrenme Stili Modeli: Bu modelde öğrenme stili, bireyin dışa vurduğu davranışlarının, karakterinin, zekâ niteliklerinin ve yaşam felsefesinin sistematik yapısını içeren kompleks bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Ekici, 2003). Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Soyut Rastgele ve Somut Rastgele öğrenme stilleri olmak dört çeşit öğrenme stili vardır. *Somut Ardışık* öğrenme stiliyle öğrenenler, materyallere dokunarak, adım adım yönergeleri izleyerek mümkünse sakin ortamlarda öğrenmeyi severler. *Soyut Ardışık* öğrenme stiliyle öğrenenlerin okuma becerileri oldukça gelişmiş olduğu için okuduklarını transfer etme, konuşma, yazma ve çözümleme

becerileri oldukça gelişmiştir, bir sembolle veya resimle öğrenmeyi sözcükle öğrenmeye tercih ederler. *Soyut Rastgele* öğrenme stiline sahip kişiler öğrenmeyi bir bütün olarak kabul ederler ve insan davranışlarıyla yakından ilgilenirler. *Somut Rastgele* deneme yanılma yoluyla, sıradan olmayan yöntemlerle işbirliği içinde öğrenirler (Kaplan ve Kies, 1995).

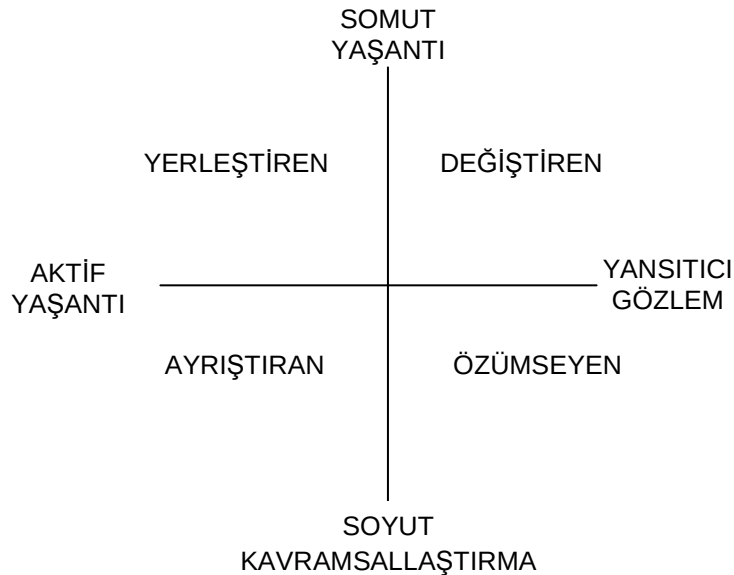
2) Keefe'nin Öğrenme Stilleri: Bu modelde öğrenme stilleri, öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıklarını, onunla nasıl etkileşimde bulunduklarını ve ona nasıl yanıt verdiklerini işaret eden göstergeler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme stillerinin bilişsel, duyuşsal ve çevresel öğeleri vardır. *Bilişsel Öğeler*; bilgi işleme sisteminin içsel kontrolüyle ilgilidir ve yetiştirilmeyle değiştirilebilir. *Duyuşsal ve Çevresel Öğeler*; ise tercihe dayalıdır hem yetiştirme hem de öğretimsel stratejilere yanıt verir. Bu modelde öğrenme stillerinin yavaş yavaş değişebileceği belirtilmiştir (Açıkgöz, 1996).

3) Grasha-Reichmann'ın Öğrenci Öğrenme Stilleri: Grasha-Reichmann stil kavramı lise ve üniversite öğrencilerinin, sınıfta öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşim kurmakta tercihlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Grasha ve Reichman, öğrenme stillerini altı öğrenme stili üzerine inşa etmişlerdir. *Bağımsız*: Bağımsız stili tercih eden öğrenciler başka öğrencilerle birlikte çalışmaktansa bağımsız bir çalışmayı tercih ederler. *Bağımlı*: Bu tip öğrenciler eğitmenin ve öğrenci arkadaşlarının yönlendirmelerine önem verir. Sınıfta bir otoritenin, kendisine ne yapması gerektiğini söylemesini bekler ve sadece gerekli olan şeyleri öğrenir. *Rekabetçi*: Bu tip öğrenciler sınıf arkadaşlarından daha iyi olmak, daha iyi işler başarmak ve akademik ün kazanmak isterler. *Paylaşımçı*: Bu öğrenciler, öğretmenleri ve öğrenci arkadaşları ile yaptıkları ortak çalışmalar sonucunda öğrenirler. *Çekingen*: Sınıf ortamında derse karşı ilgisiz ve bu ortamdan sıkılan öğrenciler bu sınıfa girer. Öğrenmeyi sevmezler ve sınıf içi etkinliklere katılmak istemezler. *Katılımcı*: Bu öğrenciler öğrenmeyi ve sorumluluk almayı sever. Sınıf ortamından ve sınıf içi etkinliklerden zevk alırlar (Diaz ve Cartnal, 1999; Güven, 2004).

4) Fleming'in Öğrenme Stilleri Modeli: Neil Fleming (1995) Kolb'un öğrenme stilleri kuramından hareketle temel olarak dört ayrı stil tanımlamıştır.

Bunlar: Görsel, İşitsel, Okuma/Yazma ve Kinestetik'tir. *Görseller*: Haritalar, şemalar, grafikler ve benzeri görseller aracılığıyla daha iyi öğrenirler. *İşitseller*: İşitme duyuları aracılığıyla daha iyi öğrenen kişilerdir ve onlar için öğrenmede en iyi yol dinlemedir. *Okuma/yazma*; Bir kitap, broşür gibi yazılı bir metinden öğrenmeyi tercih ederler veya çalışırken not tutarak çalışırlar. *Kinestetik*; Bu öğrenme stiline sahip bireyler konuyu en iyi kendi başlarına yaptıklarında öğrenebilirler (Sever, 2008).

5) Kolb Öğrenme Stilleri Modeli: Kolb öğrenme stili modeli, "Yaşantısal Öğrenme Kuramı" üzerine kurulmuştur. Yaşantısal öğrenme kuramı öğrenmeyi, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilgi şeklinde tanımlar (Kolb, 1984). Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak düşünmüş ve bu döngüyü oluşturan dört tip öğrenme stili tanımlamıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Ekici, 2003): Bunlar: Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı'dır. Bunlar hakkında kısa açıklamalar aşağıda yapılmıştır.



Şekil 1. Kolb Öğrenme Stili Döngüsü (Kolb, 1984).

Somut Yaşantı: Kuram ve genellemeler yardımıyla öğrenme yerine hissederek öğrenme ön plana çıkmaktadır. Kişisel yaşantılar geçirmek, insanlarla etkileşim kurmak, bu biçimde öğrenenlerin iyi oldukları özellikler

arasında sayılmaktadır. Hayal ya da kurmaca dünyalardaki yaşantılar yerine somut yaşantılar, akran gruplarından oluşan ortamlardaki tartışmalar, çevresindekilerden dönüt alma ve bireysel çalışmalar en sık başvurdukları öğrenme etkinlikleri arasında yer almaktadır.

Yansıtıcı Gözlem: Fikirleri ve durumları kavramak için dikkatli bir gözlem ve tanımlama süreçlerinden geçildiğinden söz edilebilir. İzleme ve dinlemenin yoğun olduğu bu öğrenme stilini tercih eden bireylerde durum ya da fikirlerin tersinin oluşması halinde neler olabileceği ile ilgili öngörülerden bahsedilebilmektedir. Bireye gözlemci rolü veren etkinlikler, düz anlatım yöntemi ile öğrenme ve bilgi seviyesindeki davranışları ölçen objektif test maddelerinin yer aldığı sınama durumları bu stille öğrenen bireylerin tercihleri arasında sayılmaktadır.

Soyut Kavramsallaştırma: Öğrenme stilini tercih eden bireyler durum ve problemleri anlamlandırmada duygularından çok mantık ve düşüncelerine önem verirler. Problemleri aşmak için sistematik planlar kurar, problemle ilgili kuramsal bilgilerden yararlanırlar. Düşünerek öğrendiklerinden, bireysel çalışmalar, mantıksal fikir analizleri, sistematik planlamalar, durumları değerlendirmede düşünsel aktiviteler kullanmak öğrenirken izleyecekleri yollar arasında sayılabilir.

Aktif Yaşantı: Bu öğrenme stilindeki bireyler, durumları değiştirme ve yaşantıları etkilemede aktiftirler. Başladıkları işi bitirme düşüncesindedirler ve sonuçta elde ettikleri ürünün üzerindeki etki ve yaratıcılıklarını görmek isterler. Risk alabilmeleri, bulundukları ortamda olay ve bireyleri eylemleriyle etkilemeleri, iş bitirici olmaları göze çarpan özellikleri arasında sayılabilir (Kolb, 1984). Bu öğrenme stilini benimseyen bireylere yönelik öğrenme-öğretme ortamları hazırlanırken; uygulamaya dönük, küçük grup tartışmalarının yapılabileceği, bireysel öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği ve proje çalışmalarının yer aldığı eğitim durumlarının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Ergür, 1998).

Koordinat sisteminde: *Yerleştiren, Değiştiren, Özümseyen ve Ayırıştırıcı* öğrenme stilleri bulunmaktadır. *Yerleştiren:* Bu stile sahip bireyler yaparak ve hissederek öğrenirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998).

Yeni deneyimler ve planlı işlerden hoşlanırlar. *Değiştiren*: Bu stile sahip bireyler, somut durumlara pek çok farklı açıdan bakabilirler. Genel kültürel ilgileri vardır ve bilgi toplamaktan hoşlanırlar. *Özümseyen*: Bu öğrenme stilinin özelliklerini taşıyan bireyler geniş bir aralıktaki kapsamlı bilgiyi anlayıp onları mantıklı bir bütüne dönüştürebilmektedirler. İnsanlarla ilgilenmek yerine soyut kavramlarla ve konularla ilgilenmeyi tercih etmektedirler. Genellikle, kuramların mantıksal geçerliliğine pratik değerinden daha fazla önem verirler. *Ayrıştıran*: Bu stille sahip bireyler fikir ve kuramların pratik olarak kullanılmasında oldukça iyidirler. Problem çözme, karar verme konusunda başarılıdır (Kolb, 1984).

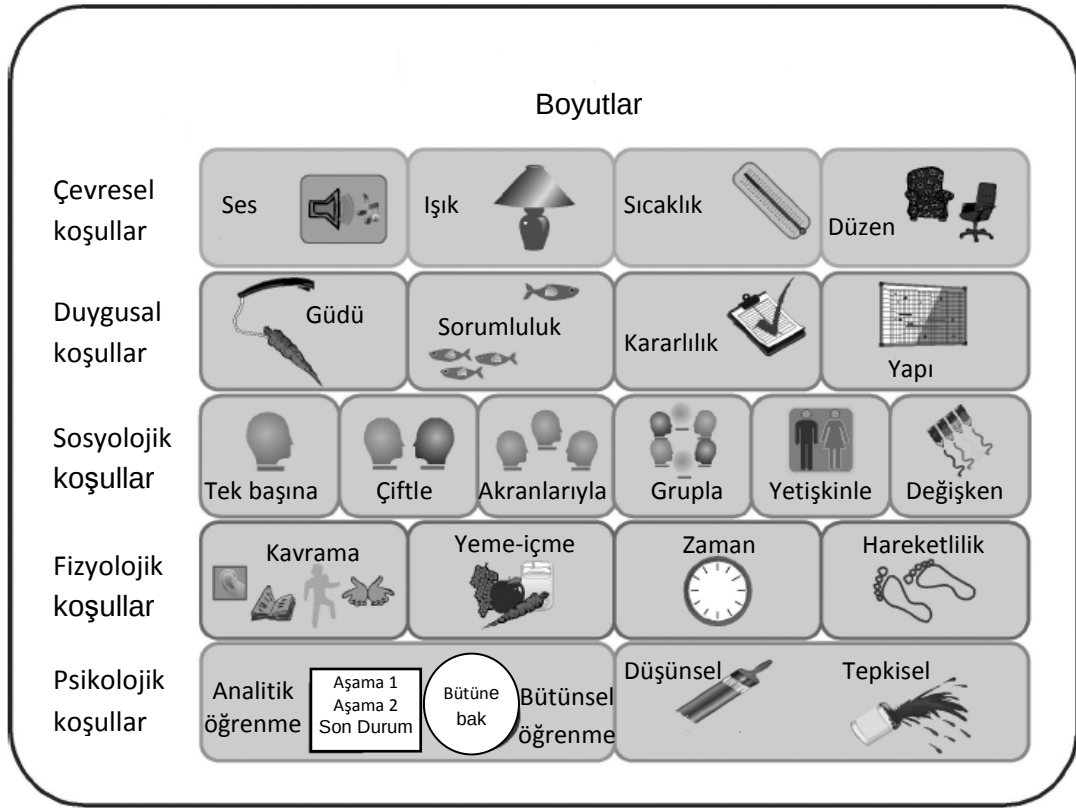
6) Dunn Öğrenme Stilleri Modeli: Öğrenme stilleri konusunda çok ayrıntılı çalışmaları olan Dunn ve Dunn tarafından geliştirilmiş bir modeldir.

Dunn-Dunn öğrenme stili modeli, öğrencilerin birey olarak gösterdiği başarıyı çok yönlü bir şekilde değerlendirmektedir. Dunn'a göre bireylerin belirlenen düzeyde bir öğrenme etkinliği sırasında çevrelerindeki uyarıcılarla ilgili tercihleri vardır. Bu tercihler bireylerin öğrenme stillerindeki farklılıkları ifade etmektedir (Dunn, 1990).

Dunn ve Dunn (1992), öğrenme stili modelini oluştururken aşağıdaki ilkelerden yararlanmışlardır.

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farkı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler.
- Öğrencilerin pek çoğu yeni ya da zor akademik materyallere konsantre olduklarında kendi öğrenme stillerinde öğrenebilirler

Dunn'ın öğrenme stili modeli Şekil 2'de verilmiştir (Dunn ve diğerleri, 2009).



Şekil 2. Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn öğrenme stili modeli: Çevresel koşullar, Duygusal koşullar, Sosyolojik koşullar, Fizyolojik koşullar ve Psikolojik koşullar olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Dunn ve Dunn, 1993; Dunn ve diğerleri, 2009).

a. Çevresel Koşullar (ses, ışık, sıcaklık, düzen): Ses düzeyi, ışık, sıcaklık, düzen olmak üzere dört etmeni içermektedir. Sessizliğe karşı seslilik, loş veya parlak aydınlatma, ılık veya serin ısı, düzenliye karşı dağınık ortam planı bireylerin gereksinimlerine dayalı olarak ortaya konan seçilmiş öğrenme stili özellikleri, öğrenci için uyarıcı ya da destekleyici olabilir (Dunn, Beudury ve Klavas, 1991).

Ses: Öğrenme ortamı içinde bireyler sesle ilgili farklı uyarıcılardan etkilenmektedirler. Bazı çocuklar sessiz ortamlarda, bazıları da çevrede (geri planda) bir ses uyarıcısının olması durumunda dikkatlerini daha iyi

toplayabilmektedirler (Dunn ve Dunn, 1993; Erden ve Altun, 2006). İlköğretim okullarında yapılan bir araştırma, öğrencilerin %20'sinin sesli bir ortamda daha iyi öğrendiklerini göstermiştir (Corbo ve diğerleri, 1986; Akt. Erden ve Altun, 2006)

“Sessiz bir ortamda mı, sesli bir ortamda mı yoksa müzikle mi çalışmayı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Işık: Pek çok eğitimci tüm öğrenciler için ideal olarak, öğrenme ortamlarının iyi bir düzeyde aydınlatılmasına gereksinim duyulduğunu iddia etmektedirler. Oysa bazı öğrenciler yüksek düzeyde ışık alan ve çok iyi aydınlatılmış ortamlarda daha kolay konsantre olabilirken bazıları bunun aksine düşük düzeyde aydınlatılmış, loş bir ortamı tercih etmektedirler (Dunn ve Dunn, 1993).

“Konsantre olurken loş, karanlık, ya da parlak ışığı mı tercih edersiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Sıcaklık: Hemen herkes sıcaklık yüksek olduğunda sıradan insanların zor bir konu üzerinde dikkatlerini toplamalarının mümkün olmadığını bilir. Aynı durum soğuk ortamlarda da gözlemlenir. İnsanlar biyolojik özelliklerine bağlı olarak sıcaklık olarak aynı ortam içinde farklı tepkilerde bulunabilirler. Bu farklılığın miktarı da bireysel özelliklere dayalıdır. Murrain (1983) çalışma ortamlarının sıcak olmasına gereksinim duyan öğrencilerin soğuk ortamlarda performanslarının düştüğünü, yeterli sıcaklığı yakaladıklarında da herhangi bir öğrenmeyi sağlamak ya da bir testi/sınavı almak için kendilerini daha uygun durumda hissettiklerini ifade etmektedir (Dunn ve Milgram, 1993).

“Çalışırken nasıl bir ısıyı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Düzen: Kimi öğrenciler her şeyin düzenli bir biçimde yerleştirildiği bir ortamda çalışırken, kimileri düzensiz bir çalışma ortamında çalışmayı tercih ederler (Güven, 2004). Öğrenme aktiviteleri sırasında öğrenme ortamında bulunan eşyalar (sandalye olup olmaması, çalışma ortamında sıraların olup olmaması, sınıfın büyüklüğü, eşyaların renkleri, büyüklüğü, duruşu) vurgulanmaktadır (Ekici, 2003).

“Çalışırken geleneksel bir masa ve sandalye mi yoksa daha rahat, daha farklı mobilyaları mı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

b. Duygusal Koşullar (Güdü, sorumluluk, kararlılık, yapı): Kimi öğrencilerin öğrenmeleri için içten güdülenmeleri önem taşıırken kimileri buna gereksinim duymaz. Bazı öğrenciler sürekli ve düzenli bir çalışma biçimi tercih ederken, kimileri böyle bir çalışma biçiminden uzak durabilir. Kimi öğrenciler yapılanmış bir öğrenme biçiminden hoşlanırlar, verilen ödevleri zamanında yaparlar, istenilen kurallara uyarlar. Kimi öğrenciler ise, böyle yönlendirmelerden çok kendi kararlarını kendileri almayı tercih ederler (Le Fever, 2004).

Güdü: Öğrencinin öğrenme eylemi için gösterdiği motivasyonunun türünü ya da düzeyini ifade etmektedir. Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirirken kendi kendine mi, yetişkinlerin ödül veya cezalarıyla mı ya da hangi şekilde motive olduğuyla ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1993).

“Bir konuya çalışırken nasıl motive oluyorsunuz? İçsel olarak mı, konuya ya da arkadaşla ilgiden dolayı mı, yetişkinlerin ödül, cezalarıyla mı? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Sorumluluk: Bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirirken ne kadar sorumluluk duyduğu, tek başına sorumluluk alabilmesi, herhangi bir yetişkinin desteğine gereksinim duyup duymaması, sorumluluğunu yerine getirirken sık sık geribildirim ve rehberliğe gereksinim duyup duymaması gibi durumları ifade etmektedir (Zengin, 2008).

“Bir yetişkinin nasıl yapılacağını söylemeden, bağımsızca çalışmayı mı yoksa sık sık rehberlik ve geribildirim alarak çalışmayı mı tercih edersiniz (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Kararlılık (Sebat): Öğrencinin öğrenme işlemini ya da öğrenmedeki kararlılığını ifade etmektedir. Kararlılık, öğrencinin dikkat aralığını ifade eder. Bitirene kadar tek bir ödevi mi yapabildiği yoksa aynı anda farklı ödevleri de yapabildiğiyle ilgilidir (Dunn ve Milgram, 1993).

“Bitirene kadar tek bir ödevi yapmayı mı yoksa aynı anda farklı ödevleri yapmayı mı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Yapı: Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirirken, ne öğreneceğinin, nasıl öğreneceğinin ve kendisinden neler beklendiğinin devamlı kendisine bildirilmesi ya da hedef gösterildikten sonra kendisine karışılıp karışılmaması ile ilgilidir (Le Fever, 2004).

“Verilen bir görevi yaparken sizden ne beklendiğinin söylenip yol gösterilmesini mi yoksa size bir hedef verilmesini ve hedefe ulaşmak için seçeceğiniz yol ve seçeneklere kendiniz karar vermek mi istersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

c. Sosyolojik Koşullar (Tek başına, akranlarıyla, grupla, yetişkinle, değişken): Sosyal tercihler, öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istedikleri ile ilgilidir. Kimi öğrenciler kendi başlarına, kimileri arkadaşları ile öğrenmeyi tercih eder. Kimi öğrenciler yetişkinlerle öğrenmeyi tercih ederken, kimileri bunu tercih etmez. Kimi öğrenciler bir çalışma programı yaparak çalışırken, kimi öğrenciler çeşitli sosyal gruplarla bir araya gelerek çalışmayı tercih ederler (Dunn, Beudury ve Klavas, 1991).

Tek başına: Öğrencinin öğrenme eylemini tek başına ya da bir grupla gerçekleştirmesiyle ilgilidir (Dunn ve Milgram, 1993; Güven, 2004).

“Bir görevi yaparken tek çalışmayı mı yoksa bir grup içinde çalışmayı mı tercih edersiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Akrarıyla: Öğrencinin öğrenme eylemini tek bir arkadaşı ile ya da bir grupla gerçekleştirmesiyle ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1993).

“Bir grubun üyesi olmak yerine tek bir kişi ile mi çalışmayı yeğlersiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Grupla: Öğrencinin öğrenme eylemini bir grup içinde ve grup üyeleri ile etkileşim içinde gerçekleştirebilmesini ifade eder (Dunn ve Dunn, 1993).

“Verilen bir görevi, bir takımın üyesi olarak mı yoksa tek başınıza mı yapmayı tercih edersiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Yetişkinle: Öğrenme eylemini bir yetişkin rehberliğinde gerçekleştirme tercihi ile ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1993; Güven, 2004).

“Otoriteyle çalışmaya tepkiniz nedir? Bir görev süresince bir yetişkinle/öğretmenle çalışmaya olumsuz mu bakarsınız yoksa bir yetişkinle/öğretmenle çalışmayı mı tercih edersiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Değişken: Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirirken tercihlerinin belirli olmamasını ve öğrenme ortamına göre değişen tercihlerinin olmasını ifade eder (Le Fever, 2004).

“Yeni ve zor bir akademik görevde alışılmış kalıpları mı yoksa çeşitli yolları ve aktiviteleri kullanmayı mı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

d. Fizyolojik koşullar (Kavrama, yeme-içme, zaman, hareketlilik):

Öğrenciler, öğrenme amacıyla duyu organlarını seçmede değişiklik gösterirler. Öğrenciler işitsel, görsel, dokunarak, kas hareketleri ile yaparak öğrenmeyi tercih etme, yiyecek içecek eşliğinde çalışmayı ya da yiyecek içecek olmadan öğrenmeyi tercih etme, öğrenme sırasında hareketlilik ya da hareketsiz tercihlerine sahip olabilirler. Zaman dilimi olarak da öğrenirken sabah, öğleden sonra, akşam ya da gece saatlerinde öğrenmeyi tercih etme konusunda farklılıklar gösterebilirler (Dunn, 1993; Dunn, Beudury ve Klavas, 1991).

Kavrama: Öğrencinin öğrenme eylemini görerek, dinleyerek ya da dokunarak gerçekleştirebilmesini ifade eder. Öğrenme eylemini görsel materyallerle mi (resimler, haritalar, okuma materyalleri) yoksa işitsel materyallerle mi (ses kasetleri, müzik, ders dinleme) ya da dokunsal içerikli materyallerle mi (not alma, projede çalışma, günlük tutma, maket yapma vs.) gerçekleştirme tercihi ile ilgilidir (Zengin, 2008).

“Çalışmalarınızda, görsel materyaller (resimler, haritalar, vb), işitsel materyaller (müzik, sunu, cd, vb), not alma ya da birşeyler yapmayı içeren (fen projeleri, model inşası, günlük tutma vb) kinestetik ve dokunsal içerikli materyallerden hangisini tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Yeme-İçme: Öğrencinin öğrenme eylemi sırasında bir şeyler yiyip içme isteği ile ilgilidir (Dunn, 1993).

“Çalışırken bir şeyler yemeyi ya da içmeyi (kahve ya da çay gibi) ister misiniz? (Dunn,1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Zaman: Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirmek için tercih ettiği zaman dilimiyle (sabah, öğle, öğleden sonra, akşam vb. gibi) ilgilidir (Dunn ve Milgram, 1993).

“Dikkat gerektiren bir görevi sabah erken saatlerde mi, öğleden önce mi, öğleden sonra mı, akşam mı yoksa gece mi yapmayı tercih edersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Hareketlilik: Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirirken vücudunu hareket ettirmesini ifade eder. Öğrencinin öğrenme eylemini uzun süre hareket etmeden mi, oturarak mı gezerek mi yoksa yerini ya da beden duruşunu değiştirerek mi gerçekleştirme tercihi ile ilgilidir (Dunn ve Dunn, 1993).

“Yaptığınız işle ilgilenirken uzun süre kalkmadan oturabilir misiniz ya da sürekli olarak ayağa kalkmayı, yürümeyi, oturma pozisyonunuzu değiştirmeyi mi istersiniz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

e. Psikolojik koşullar (Bütünsel veya analitik öğrenme, beyinsel üstünlük, tepkisel-düşünsel):

Kimi öğrenciler, öğrenirken öğrendiği materyalin bütününe dikkat ederken kimileri, bütünü oluşturan bölümlere dikkat eder. Kimi öğrenciler karşılaştığı durumlarla ilgili hemen düşünüp hızlı karar verirken; kimileri sakin bir biçimde tüm seçenekleri değerlendirdikten sonra belli bir davranış gösterirler (Dunn ve Milgram, 1993; Guastello, 1998; Akt. Gencel, 2006).

Analitik-Bütünsel: Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirirken konuya çalışma şeklini ifade eder. Öğrenme eyleminin bir bütün olarak ya da adım adım çalışarak gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Bütünsel öğrenciler konuyu bir bütün olarak ele alır ve sonuçla ilgilenirler. Parçalarla ilgilenmeden önce “büyük resmi” görmek isterler. Analitik öğrenciler ise adım adım ilerlerler. Her anlamlı parçayı iyice öğrendikten sonra onları “büyük resim” içinde birleştirmeyi denerler (Perna ve King, 2006).

Beyinsel Üstünlük: Öğrencinin öğrenme eylemini beyninin hangi yarı küresiyle gerçekleştirebildiğini ifade eder. Beynin sağ yarıküresini kullanan öğrenciler eş zamanlı ve bütünsel öğrenmeye yatkınlarken, sol yarıküresini kullanan öğrenciler daha analitik ve sıralı öğrenmeye yatkınlardır (Dunn ve Dunn, 1993).

Tepkisel-Düşünsel: Öğrencinin düşünme tarzını ifade eder. Çabuk çıkarım yapıp çabucak karar vermeyi ya da karar vermeden önce çeşitli alternatifleri düşünüp önce bunları değerlendirmeyi tercih etmeyle ilgilidir (Dunn, 1993).

“Çabuk çıkarım yapıp hızlı mı karar veriyorsunuz yoksa çeşitli alternatifleri düşünüp karar vermeden önce bunları mı değerlendiriyorsunuz? (Dunn, 1993)” sorusu bu davranışı ölçmek amacıyla sorulabilir.

Dunn-Dunn öğrenme stillerini bireylerin biyolojik ve kişisel özelliklerinin gelişimini göz önünde bulundurarak belirlemiştir (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenme stilleri yaşa, başarı düzeyine, kültüre, global ya da analitik süreçlere göre farklılıklar göstermektedir (Dunn ve Dunn, 1993).

Bu araştırmada, öğrencilerin lise akademik başarılarını etkilediği düşünülen bir diğer değişken akademik özyeterliktir. Akademik özyeterlik kavramına ilişkin özet bir bilginin verilmesi yararlı olacaktır.

Akademik Özyeterlik

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilen öğretimde öğrencilerin öğrenmesini etkileyen bilişsel süreçlerin yanında duyuşsal öğelerin geliştirilmesi de oldukça önemlidir (Bacanlı, 1998; Tekindal, 2009).

Özyeterlik, öğrencinin çabaları sonucunda kaliteli bir ürün ortaya koyabileceğine inanması olarak tanımlanabilir (Eisenberger, Conti-D'Antonio ve Bertarndo, 2005). Özyeterlik, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı içerir (Schunk, 1991).

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bireyin yeterlikleri konusundaki inancı o bireyin, verilen görevlere nasıl tepki vereceğiyle ilişkilidir. Bireyin görevi başarmada göstereceği performans konusundaki algısı davranışın güçlü bir belirleyicisidir. Çünkü özyeterlik algısı bireyin görevi başarmada nasıl bir yol izleyeceği, ne kadar çaba göstereceği, başarısızlık ve önüne çıkan engeller karşısında nasıl davranacağı ve süreçte yaşayacağı kaygı düzeyi gibi bireyin başarısını artıracak ya da engelleyecek düşünce süreçleri açısından belirleyicidir (Bandura, 1977; Akt, Maier ve Curtin, 2005; Schunk, 1991). Özyeterlik çeşitli akademik durumlarda başarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Pajares, 1996).

Özyeterlik algısı, çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir (Bandura, 1986). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bireyin belli bir hedefe ulaşma konusundaki yeterliğiyle ilgili inanışları olarak tanımladığı özyeterlik algısı, dört kaynaktan gelen bilgiler doğrultusunda oluşmaktadır (Bandura, 1997a; Klassen ve Lynch, 2007; Siegle ve McCoach, 2007):

- 1) Kişisel Deneyimler (daha önceki benzer görevlerde gösterilen performans),
- 2) Dolaylı Deneyimler (modelleme ya da başkalarını benzer bir görevi yürütürken gözlemleme),
- 3) Toplumsal onay (birey için önemli kişilerden alınan geri bildirimler),

4) Bireyin fizyolojik ve duygusal durumu (belli bir göreve verilen fizyolojik ve duygusal tepkiler).

Bu etmenlerden, özyeterlik algısı üzerinde etkisi en büyük olanı kişisel deneyimlerdir. Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik algısı geliştirmekte kullanır ve daha sonraki eylemlerinde de, geliştirdikleri bu inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986; Pajares, 2003).

Güçlü bir özyeterlik algısına sahip kişiler zor görevleri üstesinden gelinecek durumlar olarak görür, bunları tehdit olarak algılamazlar. Bu kişiler kendilerine zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedefe ulaşmak için gerekli çabayı sarfederler. Yaptıkları iş üzerinde çaba gösterirler ve önlerine çıkan engellerde bu çabayı arttırarak başarıya ulaşmayı hedeflerler. Zorluklarla karşılaştıklarında sonuç odaklı kalırlar ve stratejik düşünmeye devam ederler (Bandura, 1997a).

Düşük özyeterlik algısına sahip olan öğrenciler, çaba gerektirmeyen görevleri tamamlamaya ve görev üzerinde çalışırken bir zorlukla karşılaştıklarında şikayet etmeye eğilimlidirler. Bu öğrenciler, kendi yaşamlarını nasıl yaşadıklarıyla ilgili bir otonomiye sahip değilmiş gibi davranırlar. Zor görevlere olumlu bir özyeterlik algısı ile yaklaşmayan öğrenciler, kendi becerilerini sorgularlar ve bu becerileri görevi başarıyla yerine getirmede yeterli düzeyde kullanamazlar (Eisenberger, Conti-D'Antonio ve Bertarndo, 2005). Bu nedenle aynı becerilere sahip farklı kişiler ya da farklı koşullarda aynı kişiler belli bir görev üzerinde farklı başarı düzeyleri gösterebilirler (Bandura, 1997a). Düşük özyeterlik algısına sahip kişiler başarısızlığın ardından yeniden kendilerini motive etmekte de çok zorlanırlar (Bandura, 1997a; Hall ve Ponton, 2005).

İnsanlar, kendi deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözlemleyerek de, başka bir deyişle, başkalarının gerçekleştirdiği eylemlerin sonuçlarından yola çıkarak da özyeterlik algısı geliştirirler. Özyeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden, dolaylı yoldan edinilen yargılar, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar

etkili değildir. Ancak insanlar, deneyimlerinin olmadığı ya da çok sınırlı olduğu alanlarda başkalarının deneyimlerinden etkilenirler. Bandura'ya göre dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin özyeterliğe etkisi, gözlenen modelin gözlemciye ve gözlenen olayın, özyeterlik geliştirilen olay ya da alana benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1997a). Gözlenenin yalnızca başarısı ya da başarısızlığı değil, güçlüklerle karşılaşınca sergilediği duruşu, çabası, kararlılığı vb. davranışları da gözlemcinin özyeterlik algılarını etkilemektedir (Schunk ve Pajares, 2002).

Bireyler özyeterlik inançlarını geliştirirken diğer insanlardan gelen tepkilerden de etkilenirler. Özellikle, söz konusu alandaki yeterliklerine ilişkin çevresindekilerin getirdiği yorumlar, bireyin özyeterlik inançlarını etkiler. Bir işe başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldığında, iş arkadaşları ve diğer yakınlarının sözel geribildirimleri, bireyin özyeterlik inançlarını dolayısıyla işi başarmak için göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997b). Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin özyeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir (Pajares, 2003). Olumsuz değerlendirmelerle bireyin özyeterlik inançlarını zayıflatmak pozitif yüreklendirmelerle özyeterlik inançlarını güçlendirmekten daha kolaydır (Bandura, 1986; Pajares, 2003).

Bireyler, bir konudaki kapasitelerine ilişkin yeterlik inançlarını oluştururken, o işi yaparken duyumsadıkları fizyolojik ve duygusal tepkileri de değerlendirirler. Bir işi yaparken, bireyin duyumsadığı heyecan, gerginlik, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, yürütülen işin sonucuna ilişkin ipuçları sağlar. Olumlu duygular, özyeterlik inançlarını güçlendirirken, olumsuz duygular özyeterlik inançlarını zayıflatır, daha fazla gerginlik ve heyecan yaratır ki bu da edimi olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986).

Bireyler, sözü edilen dört temel kaynaktan edindikleri bilgileri işleyerek, değişik alan ve durumlara ilişkin özyeterlik inançları geliştirirler. Bu özyeterlik inançlarından en önemlilerinden birisi de, kuşkusuz akademik özyeterliktir.

Akademik özyeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir (Zimmerman, 1995; Bandura, 1997b). Akademik özyeterlik, özyeterlik kuramına dayanmaktadır (Bandura, 1997b). Özyeterlik kuramına

göre, özyeterlik kişinin kendine güveni, problem çözme ya da belli bir yetenek ya da beceri düzeyindeki işi başarmak amacıyla performansını organize etme ve gerçekleştirme becerisidir (Eccles ve Wigfield, 1995). Özyeterlik Kuramı, akademik özyeterliğin görevin zorluğuna göre değiştiğini -bazı bireylerin zor görevleri en etkili yapabileceklerine inanırken, diğerleri daha kolay görevleri en etkili yapabileceklerine inanmaktadırlar- desteklemektedir. Ayrıca, özyeterlik doğası gereği sabit bir özellik değil, tam tersine duruma göre değişme özelliğine sahiptir (McGrew, 2008).

Akademik özyeterlik görev algılamaları yoluyla performansa olan etkiyi bulacağına inanır. Örneğin, araştırmalar yüksek akademik özyeterliğe sahip öğrencilerin zor bir işi yaparken daha sakin ve huzurlu olduklarını gösterirken, düşük özyeterliğe sahip öğrencilerin kaygı ve streslerinin yüksek olduğu, ayrıca bir problem ya da etkinlikle uğraşırken daha sınırlı düşüncelere sahip olduklarını ve dolayısıyla akademik başarılarında farklılıklar olduğunu göstermiştir (Eccles ve Wigfield, 1995). Akademik özyeterlik inancı yüksek olan bireyler düşük özyeterlikleri olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999).

Akademik özyeterliği diğerlerinden ayıran özellikleri Zimmerman (1995) aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

- 1) Özyeterlik bireyin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. bireysel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.
- 2) Yeterlik inancı, çok boyutlu olup her alan için değişiklik gösterir. Bu nedenle, Matematik özyeterlik inancı, İngilizce özyeterlik inancından farklıdır.
- 3) Özyeterlik ölçümleri koşullardan etkilenir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
- 4) Özyeterlik ölçümleri, edim için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırmada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

İlgili Araştırmalar

SBS ile ilgili alanyazın tarandığında, akademik başarı ile ilişkilendirilmiş yurtiçinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

SBS İle İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Sevindik (2009), 2008 yılında SBS'ye giren Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin lise başarıları ile SBS başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, 6. sınıflarda Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin, 7. sınıflarda da Türkçe ve Matematik derslerinin SBS puanlarını açıklamada önemli bir role sahip olduğunu bulmuştur.

Çevik (2009), Niğde ilinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin 2007-2008 eğitim-öğretim yılı yazılı sınav soruları ile 2008 yılı SBS sorularının programa uygunluğunu incelemiştir. Öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri ve SBS soruları ile programda yer alan ünite işleniş süreleri arasında manidar bir ilişkinin olmadığını, öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile SBS soruları arasında da manidar bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin yazılı sınav sorularının program kazanımlarına dağılımında bir orantısızlık söz konusu olduğunu ve SBS sorularının program kazanımlarının tamamını ölçebilecek sayıda olmadığını saptamıştır.

Koçakoğlu ve Üzkurt (2009), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ders notları ile seviye belirleme sınavlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin SBS ile akademik başarıları arasında ve YBP ile SBS puanları arasında yüksek bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Kılıç (2010), Kastamonu'da eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinin SBS başarılarını etkileyen öğrenci özelliklerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, SBS'den elde edilen başarının; cinsiyete, evdeki kişi sayısına, anne babanın

sağ olmasına, ailenin gelir düzeyine, çocuğun evdeki sosyal olanaklarına (oda, bilgisayar, kitap sayısı), öğrencinin kitap ve gazete okuma sıklığına, okul öncesi eğitim almasına ve dershaneye gitmesine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca babanın işsiz olmasının ve evinde internet bağlantısının bulunmasının başarısını olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur.

Öğrenme stilleri ile ilgili alanyazın tarandığında, Dunn'ın öğrenme stili modeline uygun olarak yapılmış ve akademik başarı ile ilişkilendirilmiş araştırmalara öncelik verilmesi uygun bulunmuştur.

Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Çağatay (2000), öğrenme tiplerine uygun öğretim yaşantılarının Matematik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grup desenli bir yöntem kullanılarak, deney grubuna öğrenme tiplerine uygun 6 haftalık bir öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubunun lehine bir fark bulunmuştur. Buradan, öğrenme tiplerine uygun bir öğretim hizmetinin öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirbaş (2001), iç mimarlık eğitimindeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarı dereceleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada Kolb'un Öğrenme Tipleri Envanteri kullanılmıştır. İç mimarlık ve çevre tasarımı öğrencilerinin, stüdyo süreci kapsamındaki tasarım eğitiminin farklı aşamalarında, farklı öğrenme tipleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında da istatistiksel olarak belirgin farklılıklar bulunmuştur. Buna karşılık, sürecin sonunda, farklı öğrenme tipleri olan öğrencilerin başarı dereceleri arasında fark olmadığını saptamıştır.

Hasırcı (2005), ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen eğitimin öğrencilerin akademik başarıları ve dersteki kalıcılık üzerine etkisini incelemek için Adana'da öğrenim gören ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle araştırma yapmıştır. Araştırma deseni bir deney ve iki kontrol grubundan oluşmaktadır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından 26 haftalık bir programla görsel öğrenme stiline uygun

yürütülmüştür. 1. kontrol grubunda araştırmacı geleneksel yöntemlerle dersi işlerken 2. kontrol grubunda dersler sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Dunn, Dunn ve Price (1996)'ın Dunn'ın öğrenme stili modelini temel alarak geliştirdikleri öğrenme stilleri envanteri ve ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Çevremizdeki Canlılar ve Dünya" ile "Uzay" ünitesi başarı testleri olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak görsel öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik düzenlenen bu öğretim başarıyı anlamlı düzeyde artırmış, kalıcılık açısından ise anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Şimşek (2007), Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi üzerine ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 9-11 yaş öğrencileriyle birlikte çalışma yapmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve öğrenme stilleri ile cinsiyet, sınıf, sosyokültürel düzey, devlet ya da özel okul olma, okul öncesi eğitim alıp almama özelliklerine göre farklılaşma olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli temel alınarak araştırmacı tarafından "Marmara Öğrenme Stilleri Testi" geliştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği", geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak belirtilmiştir. 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stilleri, cinsiyete, yaşa, sosyokültürel seviyeye, devlet okulu veya özel okulda okumaya, göre birkaç alt boyut dışında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bozkurt ve Aydoğdu (2009), ilköğretim 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Bitkisel Dokular ve Hücre" konusunda geleneksel öğretim yöntemi ve Dunn ve Dunn öğrenme stili modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma, öntest-sontest uygulamalı kontrol ve deney gruplu desen olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerine Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim, kontrol grubu öğrencilerine de geleneksel yöntem kullanılarak öğretim yapılmış, akademik başarı düzeyleri ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'ne göre yapılan fen eğitiminin, öğrencilerin; akademik başarı

düzeylerini artırdığı ve Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrenme Stilleri İle İlgili Yurtdışı Çalışmalar

Dunn (1993), çok kültürlü farklılıkta öğrenme stillerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada veri toplama aracı olarak Dunn ve Price tarafından Dunn'ın öğrenme stilleri modelini temel alarak geliştirilmiş öğrenme stilleri envanterini kullanmıştır. Veriler Amerika'dan ve yurtdışından 70'den fazla yüksek okul ve üniversiteden toplanmıştır. Veriler toplanırken kırsal kentsel ve banliyo kesiminden seçilmiş sosyoekonomik durum bakımından çeşitlilik sağlanmış ve farklı kökenlerden öğrenciler seçilmiştir. Kökenler ve yaşam alanları arasında stiller bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Dunn, Griggs ve Price (1993), Meksika ve Anglo kökenli Amerikalı ilköğretim öğrencilerin öğrenme tipleri konulu araştırmasında, iki etnik grup arasındaki öğrenme tipi tercihlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda iki etnik gruptaki öğrencilerin formal oturma düzenini ve akranlarıyla öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise belirgin farklar bulunamamıştır.

Caldwell ve Ginthier (1996), düşük sosyoekonomik düzeyde yüksek ve düşük başarılı öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıkları belirlemek için Texas'da 11 sınıftan üçüncü ve dördüncü düzeyde 119 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Örneklem seçilirken kültür ve cinsiyet bakımından homojen bir seçim yapılmıştır. Öğrenme stillerini belirlemek için Dunn, Dunn ve Price'ın (1989) Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri modeline göre geliştirilmiş olan öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Farklılıklar okuma ve matematik derslerinde incelenmiştir. İki ders bakımından da iki grup arasında öğrenme stilleri tercihleri bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır.

Shaughnessy (1998), Dunn ile öğrenme stilleri üzerine bir görüşme yapmıştır. Dunn, öğrenme stillerini çevre, duyuşsal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik süreç tercihleri olmak üzere beş ana başlık altında 23 öğe ile

açıklamaktadır. Dunn ve Dunn modelinde bu öğeleri incelemek amacıyla 1980 ve 1990 arasında 42 deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrenme stillerine göre hazırlanan derslerde öğrencilerin başarılarının geleneksel yöntemle göre hazırlanan derslere oranla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin kendi stillerini öğrenmelerinin de ders başarılarını olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Hein ve Budny (1999), “Stil İle Öğretim” konulu bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada fizik ve mühendislik öğrencilerine iki öğrenme stili modeli uygulanmıştır. Amerikan Üniversitesi’nin fizik bölümü 1. sınıf öğrencilerine Dunn ve Dunn öğrenme stilleri modeli uygulanmıştır. Perdue Üniversitesinde mühendislik öğrencilerine ise Kolb Öğrenme Stilleri Modeli uygulanmıştır. İki modelin temel özellikleri karşılaştırılmıştır. Hangi modelde öğrencilerin motivasyonlarının ve öğrenmelerinin artış gösterdiği tartışılmıştır. Her iki modelde de fizik ve mühendislik eğitiminde öğrencilerin tercihleri göz önüne alındığı zaman öğrenmelerinin ve motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir.

Cohen (2001), “Teknoloji ağırlıklı bir çevrede öğrenme stilleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada fen, matematik ve teknoloji ağırlıklı özel bir ortaöğretim okulunda okumaya hak kazanmış 15 öğrencinin öğrenme stillerindeki değişimi incelenmiştir. Öğrenme stillerini belirlemek için Dunn ve Price’ın (1989) öğrenme stilleri envanteri eğitim öncesinde ve sene sonunda uygulanmıştır. Bu çalışma öğrencilerin bir sene içinde öğrenme stillerinin değişebileceğini göstermeyi değil, çevrenin öğrenme stilleri üzerine olan etkisini göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda bazı öğrencilerin böyle bir çevrede eğitim görmeyi pek tercih etmedikleri görülmüş ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerini destekleyecek çevrelerde eğitim görmeleri bakımından cesaretlendirilmelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Reese ve Dunn (2008), “Özel üniversitelerde 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri” konulu bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada cinsiyet, ortaöğretim mezuniyet ortalaması üniversitedeki akademik başarı ortalamaları öğrenme stillerine göre incelenmiştir. Çalışmada Dunn, Dunn ve Price tarafından Dunn’ın öğrenme stillerine göre geliştirilen çevresel verimlilik tercihi ölçeği (2002) kullanılmıştır. Ölçek 1500 üniversite 1. sınıf öğrencisine

uygulanmıştır. Öğrencilerin ses, ışık, ısı, motivasyon ve sorumluluk tercihleri istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplaması sonucunda yüksek ortalamalı öğrencilerin yalnız çalışma, bir otoritenin eşliği ve sabah saatlerinde çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde erkek öğrencilerin daha fazla otoriteye ihtiyaç duydukları, görsel oldukları ve akşam çalışmayı tercih ettikleri görülmüştür. Kadınların ise erkeklere oranla daha parlak ışığı ve sıcak ortamı tercih ettikleri ve yalnız çalışmak istedikleri görülmüştür.

Akademik özyeterlik inançları ile ilgili alanyazın tarandığında, akademik başarı ile ilişkilendirilmiş az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan araştırmaların çoğunlukla belirli bir alana özgü özyeterlik algısı olarak yapıldığı görülmüştür.

Akademik Özyeterlik İle İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Ekici, Gürçay ve Yılmaz (2007), 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilen “Akademik Özyeterlik Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama çalışmasını üniversite öğrencileriyle yürütmüştür. Ölçeğin Türkçe’ye çevirisi dil uzmanlarınca yapılmıştır. Daha sonra Türkçe’ye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemelerin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenirliğinin saptanması amacıyla farklı alanlardan üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin orijinal ölçekteki gibi tek boyutlu olduğu ve toplam 7 maddeden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.79 olarak belirlenmiştir.

Akbay (2009), cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü isimli çalışmasını Mersin Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütmüştür. Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Ayrıca kız

örneklem grubu için yapılan regresyon analizi sonucunda, akademik güdülenme ve akademik yükleme stillerinin akademik erteleme davranışını anlamlı düzeyde yordadığı, ancak akademik özyeterlik inancının kızların akademik erteleme eğilimlerine bir katkısı olmadığı belirlenmiştir.

Akademik Özyeterlik İle İlgili Yurtdışı Çalışmalar

Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh (1992), meslek ve akademik özyeterlik arasındaki ilişkiyi, mesleki ilgiler, beklenen öğrenme çıktıları, akademik yeterlikler, alınan destek ve güç, kadın ve erkeğin iş performansları değişkenlerine göre incelemiştir. Akademik özyeterliğin performansın belirlenmesinde güçlü bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, akademik özyeterliğin meslekteki kişiyi daha yüksek yerlere doğru cesaretlendirdiği, daha düşük mesleki yerlerde cesaretini kırdığı ve performansı etkilediği görülmüştür.

Lindley ve Borgen (2002), psikoloji öğrencileriyle yürüttüğü benzer bir çalışmada öğrencilerin akademik özyeterlik inançları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Elias ve Loomis (2002), akademik performansın, akademik özyeterlik ve kavrama becerisi tarafından belirlenip belirlenemeyeceğini araştırmıştır. Path analiziyle incelenen bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasında kavrama becerisi ve akademik özyeterliğin etkili olduğu saptanmıştır.

Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ve Carlstorm (2004), psikososyal öğrenme becerisi faktörleri ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi meta analiz çalışması ile incelemiştir. Araştırma sonuçları akademik amaçların, akademik özyeterliğin ve akademiksel becerilerin arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ancak akademik özyeterliğin, başarı ve motivasyonun genel not ortalamasını güçlü şekilde yordamadığı görülmüştür.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005), lise 1. sınıf öğrencilerinin akademik performansları üzerinde akademik özyeterlik inançlarının etkisini

belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Akademik özyeterlik inançlarının ilk yıl öğrencinin genel not ortalamasında en önemli belirleyici gibi görüldüğü ancak ikinci yılda bu durumun büyük ölçüde devam etmediği belirlenmiştir. Aynı araştırma sonuçları, akademik özyeterlik inançlarının akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Lodewyk ve Winne (2005), 10. sınıfta fen dersi alan öğrencilerinin akademik özyeterliklerinin değişimini ve öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Akademik başarı üzerinde akademik özyeterlik inançlarının etkisinin olmadığı sonucunu bulmuştur.

Yukarıda kısaca, bireylerin akademik başarılarında önemli etkileri olduğu düşünülen değişkenlerle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan, akademik başarıları açısından öğrencileri farklılaştıran değişkenlerin tespit edilmesinin; onların başarılarını arttırmak ve öğrenme-öğretme sürecini daha verimli hale getirmek açısından önemli olduğu görülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında seviye belirleme sınavının öğrencilerin okul başarıları ile ilişkili olduğu, öğrenme stillerinin ve akademik özyeterliğin öğrencilerin başarıları üzerinde doğrudan etkili olduğu ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının sosyodemografik özelliklere göre farklılaştığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, SBS puanları, akademik özyeterlik, öğrenme stilleri, öğrenci özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiler, bu ilişkilerin dereceleri ve yönleri incelenmiştir. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama türündedir. İlişkisel tarama, iki ve/veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan Anadolu liseleri oluşturmaktadır. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında bu liselerin 1. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür.

Araştırma kapsamındaki liselerin belirlenmesinde şöyle bir yöntem izlenmiştir: Öncelikle Ankara'da bulunan devlet Anadolu Liseleri belirlenmiştir. Liselerin 2009 yılı SBS taban ve tavan puanları "I. Yerleştirme Taban Tavan Puanlar" isimli kitapçıktan (MEB, 2009b) belirlenerek liseler taban ve tavan puanlarına göre yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Sıralamaya göre

liseler alt taban puanlı, orta puanlı ve üst taban puanlı olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu yolla yordama geçerliğine olumsuz etkide bulunan ranj daralmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Geçerliğin derecesi, genellikle yordayıcı ve ölçüt puanları arasındaki korelasyon katsayısı olduğundan, yordayıcı ve ölçütteki puanların ranjı önemlidir. Ölçüt puanları, bir testte başarılı olup bir eğitim kurumuna yerleştirilmiş bireylerden seçilmişse, testin asıl uygulandığı gruba göre ölçütün alındığı grup daha homojendir ve bu grubun puan varyansı da küçüktür. Bu durum, geçerlik katsayısının olduğundan düşük çıkmasına yol açar (Erkuş, 2003). Araştırmada üst, orta ve alt gruplar seçilerek geçerlik katsayısının olduğundan düşük çıkmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Üst, orta ve alt grupların oluşturulmasında her gruptaki öğrenci sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Liselerin Dağılımı

Grup	İlçe	Anadolu Lisesi	Taban Puan	Tavan Puan	Toplam
Üst	Yenimahalle	Atatürk	480,354	493,704	331
Orta	Çankaya	Çankaya	460,583	464,041	122
	Çankaya	Hürriyet	435,820	457,069	185
Alt	Mamak	Cumhuriyet	425,581	442,151	125
	Mamak	Tuzluçayır	412,307	431,571	182
Toplam					945

Çizelge 1’de toplam öğrenci sayısının okullara ve gruplara göre dağılımlarına genel olarak bakıldığında üst grupta 331, orta grupta 307 ve alt grupta 307 öğrencinin bulunduğu, gruplardaki öğrenci sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Anadolu Lisesi	Kız		Erkek		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Üst	Atatürk	178	53,78	153	46,22	331	35,03
Orta	Çankaya	69	56,56	53	43,44	122	12,91
	Hürriyet	108	58,38	77	41,62	185	19,58
Alt	Cumhuriyet	68	54,40	57	45,60	125	13,23
	Tuzlucaayır	108	59,34	74	40,66	182	19,26
Toplam		531	56,19	414	43,81	945	100,00

Çizelge 2’de görüldüğü üzere çalışma yapılan 945 kişinin %56,19’u kız (531 öğrenci) ve %43,81’i erkek (414 öğrenci) öğrenciden oluşmaktadır. Buna göre kız ve erkek öğrenci oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okullara göre dağılımlarına bakıldığında ise çalışma grubunun %35,03’ü Atatürk Anadolu Lisesi (331 öğrenci), %12,91’i Çankaya Anadolu Lisesi (122 öğrenci), %19,58’i Hürriyet Anadolu Lisesi (185 öğrenci), %13,23’ü Cumhuriyet Anadolu Lisesi (125 öğrenci) ve %19,26’sı Tuzlucaayır Anadolu Lisesi öğrencilerinden (182 öğrenci) oluşmaktadır.

Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar elektronik ortama girildikten sonra bu veriler MEB’den alınan lise 1. sınıf akademik başarı puanları ve 8. Sınıf SBS puanları ile eşleştirilmiştir. 945 öğrenciye uygulama yapılmış olmasına rağmen, eşleştirme işlemi öğrencilerin veri toplama araçlarını eksik ya da yanlış cevaplamaları nedeniyle yalnızca 320 öğrenci için yapılabilmektedir. Analizin gerçekleştirildiği çalışma grubuna ilişkin bilgiler çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Analize Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Anadolu Lisesi	Kız		Erkek		Toplam	
		Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Üst	Atatürk	47	14,69	61	19,06	108	33,75
Orta	Çankaya	24	7,50	20	6,25	44	13,75
	Hürriyet	35	10,94	30	9,38	65	20,31
Alt	Cumhuriyet	36	11,25	28	8,75	64	20,00
	Tuzlucaayır	28	8,75	11	3,44	39	12,19
Toplam		170	53,13	150	46,88	320	100,00

Çizelge 3'te görüldüğü üzere analize dahil edilen 320 kişinin %53,13'ü kız (170 öğrenci) ve %46,88'i erkek (150 öğrenci) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okullara göre dağılımlarına bakıldığında ise çalışma grubunun %33,75'i Atatürk Anadolu Lisesi (108 öğrenci), %13,75'i Çankaya Anadolu Lisesi (44 öğrenci), %20,31'i Hürriyet Anadolu Lisesi (65 öğrenci), %20'si Cumhuriyet Anadolu Lisesi (64 öğrenci) ve %12,19'u Tuzluçayır Anadolu Lisesi öğrencilerinden (39 öğrenci) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ) ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ) aynı anda uygulanmıştır. Uygulama 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulamasında yönerge okunmuş ve her madde için bir işaretleme yapılması gerektiği, bu uygulamanın önem derecesi, herkesin birbirinden farklı yanıtlar vermesinin doğal olduğu gibi açıklamalar yapılmıştır.

MEB'den araştırma ve ölçek uygulama izinleri, ölçek geliştiricilerden de ölçeklerini kullanma izinleri alınmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğrencilere; adı ve soyadı, annenin ve babanın öğrenim durumu, evde sahip oldukları olanaklar sorulmuştur.

2. Akademik Özyeterlik Ölçeği

2.1. Ölçek Yapısı

Bireylerin akademik özyeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Owen (1988) tarafından geliştirilmiş, Kemer (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Özgün ölçek altı faktör altında yer alan 33 maddeden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin güvenirliği 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek Türk kültürüne uyarlanırken Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç araştırma görevlisi ile görüş alışverişi yapılmış ve görüş farklılıkları tartışılarak ölçek maddeleri için en uygun ifadeler belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipindedir (1= Çok az güvenirim, 5= Çok fazla güvenirim). 786 kişilik bir grup üzerinde yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin Türk kültüründe de Owen'ın belirlediği gibi altı faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçek, Akademik Özyeterlik (Academic Self-Efficacy, $\alpha = 0.81$), İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler (Characteristics of a Good Citizen, $\alpha = 0.70$), Sosyal Özyeterlik (Social Self-Efficacy, $\alpha = 0.71$), Kavrama (Comprehension, $\alpha = 0.54$), Akademik Yardım Yeterliği (Academic Helping Efficacy, $\alpha = 0.88$) ve Sayısal Özyeterlik (Quantitative Self-Efficacy, $\alpha = 0.52$) boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa İktutarlılık Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen birinci faktör 11 maddeden (5, 6, 8, 12, 13, 26, 28, 30, 31, 32, 33); ikinci faktör 7 maddeden (1, 7, 16, 17, 18, 19, 29); üçüncü faktör 6 maddeden (2, 3, 14, 15, 25, 27); dördüncü faktör 4 maddeden (4, 11, 20, 21); beşinci faktör 2 maddeden (9, 10); altıncı faktör 3 maddeden (22, 23, 24) oluşmaktadır (Kemer, 2006).

Faktör yük değerleri, standardize edilmiş regresyon katsayılarıdır ve değişkenle faktör arasındaki korelasyona işaret eder. İşaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör yük değerleri örneklem büyüklüğünden ve homojenliğinden etkilenmektedir (Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidel, 2001). Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri

sırasıyla ölçeğin birinci faktöründe 0.34, 0.38, 0.37, 0.49, 0.70, 0.46, 0.41, 0.54, 0.62, 0.71, 0.62, ikinci faktöründe 0.55, 0.42, 0.57, 0.68, 0.63, 0.62, 0.32, üçüncü faktöründe 0.60, 0.37, 0.64, 0.61, 0.63, 0.55, dördüncü faktöründe 0.33, 0.35, 0.72, 0.69 beşinci faktöründe 0.88, 0.85 ve altıncı faktöründe 0.74, 0.43, 0.74 olarak Kemer tarafından hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans %47'dir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2005).

Bu araştırmanın çalışma grubu üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa İktutarlılık Katsayısı 0.90, alt testlerden Akademik Özyeterlik 0.82, İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler 0.73, Sosyal Özyeterlik 0.69, Kavrama 0.62, Akademik Yardım Yeterliği 0.84 ve Sayısal Özyeterlik 0.66 olarak hesaplanmıştır.

2.2. Uygulanması ve Yönergesi

AÖYÖ'nin uygulama yönergesi aşağıda olduğu gibidir:

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz. Her maddede verilen durumda kendinize ne ölçüde güvendiğinizi, maddenin yanında verilen seçeneklerden size uygun olan seçeneği yuvarlak içine alarak belirtiniz.

Çok Az Güvenirim ←————→ **Çok Fazla Güvenirim**
A B C D E

2.3. Madde Biçimi

Aşağıda ölçeğin biçimine ilişkin örnek maddeler verilmiştir. Öğrencilerden kendileri için uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

A B C D E 1. Ders sırasında düzgün ve düzenli not tutma.

A B C D E 2. Derste yapılan tartışmalara katılma.

A B C D E 3. Kalabalık ve büyük bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.

2.4. Puanlaması

Maddeler soldan sağa doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır. 1 puan öğrencinin kendine olan güveninin azlığını, 5 puan ise fazlalığını göstermektedir. Ölçekte ters kodlama yapılacak madde bulunmamaktadır.

3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

3.1. Ölçek Yapısı

Dunn'ın öğrenme stilleri kuramına uygun olarak, Otrar (2006) tarafından toplam 260 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler her biri alanda uzman olan beş kişi tarafından incelenerek ölçekte bulunacak madde sayısı azaltılmış ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçek maddeleri üzerinde tekrar düzeltme yapılarak uygulama yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 99 maddeye indirilmiştir.

Geliştirilen ölçek beşli likert tipindedir (1: Kesinlikle katılmıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum). Ölçek Sosyal Etkileşim ($\alpha = 0.95$), Dokunsallık ($\alpha = 0.93$), Görsellik ($\alpha = 0.94$), Aydınlatma ($\alpha = 0.94$), Otorite ($\alpha = 0.91$), İşitsel ($\alpha = 0.91$), Zaman ($\alpha = 0.91$) ve Sebat ($\alpha = 0.91$) olmak üzere 8 alt testten oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa İçtutarlılık Katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen birinci faktör 18 maddeden (79, 72, 57, 17, 84, 97, 91, 25, 41, 94, 49, 99, 88, 98, 65, 33, 1, 9); ikinci faktör 15 maddeden (26, 66, 58, 10, 89, 80, 34, 18, 2, 42, 50, 85, 73, 92, 95); üçüncü faktör 12 maddeden (67, 81, 59, 35, 74, 11, 51, 86, 43, 3, 19, 27); dördüncü faktör 10 maddeden (44, 12, 38, 68, 36, 60, 4, 52, 20, 75); beşinci faktör 15 maddeden

(93, 45, 53, 76, 87, 61, 82, 90, 96, 69, 37, 5, 29, 13, 21); altıncı faktör 11 maddeden (62, 83, 54, 46, 70, 14, 77, 38, 6, 22, 30); yedinci faktör 10 maddeden (63, 23, 31, 47, 71, 39, 7, 15, 55, 78); sekizinci faktör 8 maddeden (40, 24, 32, 56, 48, 16, 8, 64) oluşmaktadır.

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri sırasıyla ölçeğin birinci faktöründe 0.79, 0.78, 0.78, 0.77, 0.76, 0.75, 0.75, 0.75, 0.75, 0.74, 0.71, 0.71, 0.69, 0.69, 0.66, 0.65, 0.65, 0.64, ikinci faktöründe 0.74, 0.74, 0.73, 0.71, 0.69, 0.69, 0.69, 0.68, 0.67, 0.67, 0.66, 0.65, 0.64, 0.59, 0.58, üçüncü faktöründe 0.76, 0.75, 0.73, 0.72, 0.72, 0.71, 0.71, 0.70, 0.70, 0.70, 0.69, 0.67, dördüncü faktöründe 0.84, 0.83, 0.83, 0.82, 0.82, 0.82, 0.82, 0.79, 0.77, 0.73 beşinci faktöründe 0.75, 0.72, 0.70, 0.68, 0.66, 0.64, 0.64, 0.64, 0.63, 0.60, 0.58, 0.52, 0.52, 0.51, 0.46 altıncı faktöründe 0.76, 0.75, 0.75, 0.74, 0.74, 0.74, 0.74, 0.73, 0.73, 0.62, 0.59, yedinci faktöründe 0.79, 0.78, 0.78, 0.76, 0.75, 0.72, 0.72, 0.69, 0.62, 0.57 ve sekizinci faktöründe 0.84, 0.80, 0.79, 0.78, 0.77, 0.75, 0.74, 0.68 olarak Otrar tarafından hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans %56'dır.

Bu araştırmanın çalışma grubu üzerinde yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamının Cronbach Alfa İktutarlılık Katsayısı 0.88, alt testlerden Sosyal Etkileşim 0.57, Dokunsallık 0.74, Görsellik 0.62, Aydınlatma 0.63, Otorite 0.80, İşitsel 0.68, Zaman 0.95 ve Sebat 0.73 olarak hesaplanmıştır.

3.2. Uygulanması ve Yönergesi

MÖSÖ'nün uygulama yönergesi aşağıdadır.

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz. Lütfen verilen ifadeleri size uygun olan biçimi ile değerlendirerek ilgili hücreyi karalayınız.

3.3. Madde Biçimi

Aşağıda ölçeğin biçimine ilişkin örnek maddeler verilmiştir. Öğrencilerden yönergedeki açıklamalara göre kendileri için uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir başkasının derse dair çabalarımı takdir etmesi hoşuma gider.					
7	Loş ışıklı yerde çalıştığım zaman daha etkili öğrenirim.					

3.4. Puanlaması

Maddeler soldan sağa doğru 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmaktadır. Puanlar öğrencilerin ölçek maddelerine katılma düzeylerini göstermektedir. Ölçekte ters kodlama yapılacak madde bulunmamaktadır.

Öğrencilerin lise 1. sınıf notları ve 8. sınıf SBS puanları MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen ölçeklerden elde edilen veriler standart puanlara dönüştürülmüştür. Veriler analize uygun duruma getirildikten sonra araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü problemini yanıtlamak üzere t-testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tek faktörlü varyans analizi ya da t-testi, bir bağımsız değişkenin (faktörün) farklı düzeylerindeki (kategori) iki ya da daha fazla grubun

ortalamları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılır (Morgan, Griego ve Gloeckner, 2001; Triola, 2004). Fakat t-testi, ikiden fazla ortalamanın karşılaştırılması gerektiği durumlarda sorun yaşamaktadır. Her ne kadar, ikiden fazla ortalamanın karşılaştırılması gerektiği durumda da, ikişer ikişer ortalamları t-testi ile karşılaştırmak mümkün olsa da, bu yöntem hata oranının yükselmesine neden olabilecektir. Ne kadar fazla test yapılırsa hata o kadar yükselecektir. Varyans analizi hata oranını yükseltmeden ikiden fazla ortalamanın karşılaştırılmasında kullanılan bir analizdir (Kalaycı, 2008).

ANOVA analizinin sonuçları, karşılaştırdığımız gruplar arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bilgi vermektedir ancak eğer ikiden fazla grup karşılaştırılıyorsa “hangi grup hangi gruptan farklıdır?” sorusuna yanıt verememektedir. Bu yüzden de bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak üzere çoklu karşılaştırma teknikleri (post hoc) kullanılır.

Çoklu karşılaştırma tekniklerinde birçok seçenek bulunmaktadır. Hepsinin temel işlevi aynıdır ancak kullanıldığı algoritmalara, hassaslık düzeylerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Genellikle benzer sonuçlar vermektedir. Bu teknikler içerisinde çalışmalarda yaygın olarak kullanılanlardan birisi Tukey testidir (Kalaycı, 2008). Tukey testi ANOVA’nın manidar çıkması durumunda yapılan ve bir faktörün tüm düzeylerinde gruplardaki eleman sayılarının (n’nin) eşit olmadığı durumlarda ortalamları karşılaştıran çoklu karşılaştırma yöntemidir (Haris, 1998).

Araştırmanın dördüncü ve beşinci problemini yanıtlamak için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Değişkenlerin seçiminde, Aşamalı Regresyon/Değişken Ekleme ve Eleme İşlemi (Stepwise Tekniği) kullanılmıştır.

Regresyon analizinin öncelikli amacı yordanan değişken ile yordayan değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Basit regresyon analizinde bir olayı etkileyen yalnızca bir faktöre yer verilir. Oysa gerek sosyal, gerek ekonomik, gerek psikolojik vb. olaylar çok sayıda faktöre bağlı olan olaylarla birlikte değişim göstermektedirler. Bağımlı değişkeni etkileyen birden çok bağımsız değişken söz konusu olduğu zaman basit regresyon analizi yetersiz

kaldığı için çalışmada çoklu regresyon analizi kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu tür çalışmalarda amaç; bağımlı değişkene etki eden birden çok bağımsız değişkenin etkisini incelemek ya da yalnızca aralarındaki karmaşık yapıyı tanımlamak olabildiği gibi, bağımsız değişkenlerden hangisi ya da hangilerinin bağımlı değişkeni daha çok etkilediğini bulmak ya da bağımsız değişkenler yardımıyla bağımlı değişkeni kestirmek şeklinde de olabilmektedir. Çoklu regresyon analizi, yordanan değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok yordayan değişkene dayalı olarak, yordanan değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2007).

Çoklu regresyonun üç temel yöntemi bulunmaktadır: Standart çoklu regresyon, sıralı (hiyerarşik) regresyon ve aşamalı regresyon. Yöntemler arasındaki farklar, eşitliğe yordayıcı değişkenlerin hangi sırada dahil edileceğine karar verilmesi ve ilişkili yordayıcı değişkenlere ne yapılacağı noktalarıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çoklu regresyon analizinde değişkenlerin seçiminde kullanılacak olan Aşamalı regresyonda her değişken modele sırayla eklenir ve model değerlendirilir. Her eklenen değişken modele katkı sağlıyorsa modelde bu değişken kalır. Ancak modeldeki diğer değişkenlerin tümü, modele katkı yapıp yapmadıklarını değerlendirmek için yeniden test edilir. Eğer önemli derecede katkı sağlamıyorlarsa modelden çıkarılır. Böylece en az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmış olur (Kalaycı, 2008).

Veriler üzerinde yapılan istatistiksel çözümler SPSS 13.0 ve Excel istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, manidarlık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

ANOVA'ya ilişkin tablolarda yer alan simgeler şunlardır:

GAKT : Gruplararası kareler toplamı

GİKT : Grup içi kareler toplamı

Regresyon analizlerine ilişkin tablolarda yer alan simgeler şunlardır:

R : Çoklu korelasyon katsayısı

R^2 :Yordayıcı değişkenlerin birlikte yordanan değişkendeki varyansı açıklama miktarı

- B : Regresyon katsayısı
- β : Standardize edilmiş regresyon katsayısı
- SH_B : Tahminin standart hatası
- p : Test istatistiğinin anlamlılık düzeyi

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada lise 1. sınıf öğrencilerinin; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin lise akademik başarısını yordama gücü araştırılmıştır. Diğer bir anlatımla belirlenen değişkenlerin lise 1.sınıf akademik başarısını ne derecede yordadığına bakılmıştır.

Bulgular, araştırmanın problemlerine göre sırasıyla ele alınmıştır.

1. Öğrencilerin Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğinden ve alt testlerinden aldıkları puanlar cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna ve evde sahip oldukları olanaklara göre manidar farklılık göstermekte midir?

Birinci probleme ilişkin veriler çözümlenmeden önce ANOVA'nın ve t-testinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

ANOVA'nın ve t-testinin ilk varsayımı bağımlı değişkene ait verilerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde olmasıdır. Problemin bağımlı değişkeni MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlardır ve eşit aralık düzeyindedir.

ANOVA'nın ve t-testinin ikinci varsayımı bağımlı değişkene ait verilerin normal dağılmasıdır. Kolmogorov - Smirnov Testi grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılır. Analizde hesaplanan p değerinin 0.05'ten büyük olması puanların normal dağıldığını gösterir (Büyüköztürk, 2007). Dağılımın normal olduğu

Kolmogorov - Smirnov Testi ile ölçülmüş, p değerlerinin 0.05'ten büyük ve 0.06 - 0.09 aralığında olduğu görülmüştür.

ANOVA'nın ve t-testinin üçüncü varsayımı grup varyanslarının eşit olmasıdır. Bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olduğu Levene F Testi ile test edilir ve p değerinin 0.05'ten büyük olması varyans analizinden elde edilecek sonuçların sağlıklı olduğunu, varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2008). Yapılan analizde p değerlerinin 0.05'ten büyük ve 0.30-0.88 aralığında değiştiği gözlenmiştir.

1.a. MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin MÖSÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet (K:180 E: 140)	$\bar{X}$	S	t	p
Sosyal Etkileşim	Kız	59,17	6,02	0,11	0,04*
	Erkek	59,09	7,01		
Dokunsallık	Kız	52,14	6,95	0,45	0,31
	Erkek	51,78	7,60		
Görsellik	Kız	40,96	4,12	-0,05	0,67
	Erkek	40,99	4,32		
Aydınlatma	Kız	30,54	4,17	-2,24	0,30
	Erkek	31,65	4,62		
Otorite	Kız	48,32	8,83	0,45	0,45
	Erkek	47,86	9,22		
İşitsel	Kız	31,31	4,59	-3,24	0,51
	Erkek	33,04	4,88		
Zaman	Kız	32,98	9,98	0,62	0,89
	Erkek	32,28	10,06		
Sebat	Kız	29,19	4,49	0,13	0,06
	Erkek	29,12	5,15		
MÖSÖ	Kız	324,62	28,45	0,34	0,17
	Erkek	325,79	33,97		

*p<0.05 sd:318

Yapılan analiz sonucunda MÖSÖ puanları arasında cinsiyete göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(318)}=0,34$, $p>0.05$). Erkek öğrencilerin MÖSÖ'nün tümünden aldıkları puanlarının ortalaması ($\bar{X}=325,79$) kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=324,62$) ile hemen hemen aynıdır.

MÖSÖ'nün alt testlerinden elde edilen puanlara bakıldığında, sosyal etkileşim alt testi dışındaki diğer alt testlerde cinsiyete göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Sosyal etkileşim alt testinde kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarına çok yakın olmasına rağmen aradaki farkın manidar olduğu görülmüştür ($t_{(318)}=0,11$, $p>0.04$). Yani kız öğrenciler, kendi başlarına ya da bir grupla beraber çalışmayı erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedirler.

Zengin (2008), endüstri meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme stilleri, sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı araştırmada, sosyal etkileşim, dokunsallık, otorite, işitsel, zaman ve sebat alt testlerinde cinsiyete göre manidar farklılık bulunmamıştır. Ancak görsellik ve aydınlatma alt testinde kız öğrencilerin lehine manidar bir fark olduğu görülmüştür.

1.b. MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin MÖSÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Karele Ortalaması	F	p
Sosyal Etkileşim	GAKT	238,057	3	79,352	1,918	0,13
	GİKT	13070,878	316	41,364		
Dokunsallık	GAKT	91,329	3	30,443	0,580	0,63
	GİKT	16586,589	316	52,489		
Görsellik	GAKT	134,893	3	44,964	2,586	0,06
	GİKT	5494,426	316	17,387		
Aydınlatma	GAKT	24,366	3	8,122	0,417	0,74
	GİKT	6148,169	316	19,456		
Otorite	GAKT	495,917	3	165,306	2,066	0,11
	GİKT	25285,980	316	80,019		
İşitsel	GAKT	27,524	3	9,175	0,398	0,75
	GİKT	7282,337	316	23,045		
Zaman	GAKT	26,119	3	8,706	0,086	0,97
	GİKT	31910,769	316	100,983		
Sebat	GAKT	118,917	3	39,639	1,742	0,16
	GİKT	7190,734	316	22,755		
MÖSÖ	GAKT	3171,379	3	1057,126	1,105	0,35
	GİKT	302242,700	316	956,464		

*p<0.05

Yapılan analiz sonucunda, MÖSÖ'de ve alt test puanlarında anne öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğrencilerin öğrenme stillerinde annelerinin eğitim durumları etkili değildir.

Aktaş, (2007) ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarıları, beden eğitimi dersine yönelik tutumları ve demografik özellikleriyle ilişkisini incelemiş, öğrencilerin öğrenme stillerinin annelerinin öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun, çalışma grubundaki öğrencilerin annelerinin benzer öğrenim düzeylerinde olmalarından ve öğrencilerin şehir merkezindeki okullardan seçilmiş olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Zengin (2008), endüstri meslek lisesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrenme stillerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine bakmış ve ölçeğin hiçbir alt testinde manidar farklılığın görülmediğini belirtmiştir.

1.c. MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin MÖSÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. MÖSÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Etkileşim	GAKT	70,828	3	23,609	0,564	0,64
	GİKT	13238,107	316	41,893		
Dokunsallık	GAKT	463,632	3	154,544	3,012	0,03*
	GİKT	16214,287	316	51,311		
Görsellik	GAKT	337,533	3	112,511	6,719	0,00*
	GİKT	5291,786	316	16,746		
Aydınlatma	GAKT	89,177	3	29,726	1,544	0,20
	GİKT	6083,358	316	19,251		
Otorite	GAKT	116,925	3	38,975	0,480	0,70
	GİKT	25664,972	316	81,218		
İşitsel	GAKT	30,559	3	10,186	0,442	0,72
	GİKT	7279,302	316	23,036		
Zaman	GAKT	671,639	3	223,880	2,263	0,08
	GİKT	31265,250	316	98,941		
Sebat	GAKT	12,964	3	4,321	0,187	0,91
	GİKT	7296,687	316	23,091		
MÖSÖ	GAKT	3954,565	3	1318,188	1,382	0,25
	GİKT	301459,500	316	953,986		

* $p < 0.05$

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin MÖSÖ puanları arasında babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı görülmektedir.

MÖSÖ'nün alt testlerinden elde edilen puanlara bakıldığında, dokunsallık ve görsellik alt testi dışında diğer alt testlerde babalarının eğitim durumuna göre manidar bir fark olmadığı bulunmuştur. Dokunsallık ve

görsellik alt testlerindeki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. MÖSÖ Dokunsallık ve Görsellik Alt Testi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları

Tukey HSD	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ortalama Farkı	p
Dokunsallık	Lise	76	49,85	- 2,71	0,031*
	Üniversite ve diğ.	177	52,56		
Görsellik	Lise	76	39,65	- 2,20	0,001*
	Üniversite ve diğ.	177	41,88		

* $p < 0.05$

Çizelge 7'ye göre babasının öğrenim durumu üniversite ve daha yüksek olan öğrencilerin dokunsallık ve görsellik alt testlerine ilişkin puan ortalamaları, babasının öğrenim durumu lise olan öğrencilerin dokunsallık ve görsellik alt testlerine ilişkin puan ortalamalarına göre manidar bir şekilde yüksektir. Yani babasının öğrenim durumu üniversite ve daha yüksek olan öğrenciler dokunarak ya da görerek öğrenmeyi, babasının öğrenim durumu lise olan öğrencilere göre daha çok tercih etmektedirler.

Zengin (2008) endüstri meslek lisesi öğrencileri ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve yalnızca otorite alt testinde baba öğrenim durumu okuryazar olanların lehine manidar bir farklılık bulmuştur.

1.d. MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara (çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara göre MÖSÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların ortalamaları Ek 1'de verilmiştir.

Evlerinde çalışma masası olan öğrencilerin puan ortalamaları dokunsallık ($p=0.003<0.05$) alt testinde olmayan öğrencilere göre manidar bir şekilde yüksektir. Ancak diğer alt testlerde ve tüm ölçekten elde edilen puan ortalamalarında manidar bir farklılık göstermemektedir.

Evlerinde kendisine ait odası ($p=0.047<0.05$), bilgisayarı ($p=0.045<0.05$) ve internet bağlantısı ($p=0.002<0.05$) olan öğrencilerin sebat alt testine ilişkin puan ortalamaları, bu olanakları olmayan öğrencilere göre manidar bir şekilde yüksektir. Ancak diğer alt testlerde ve tüm ölçekten elde edilen puan ortalamalarında manidar bir farklılık göstermemektedir.

Evlerinde okul çalışmaları için yardımcı kitapları olan öğrencilerin, sosyal etkileşim ($p=0.128>0.05$), dokunsallık ($p=0.069>0.05$), görsellik ($p=0.447>0.05$), aydınlatma ($p=0.411>0.05$), otorite ($p=0.431>0.05$), işitsel ($p=0.724>0.05$), zaman ($p=0.596>0.05$) ve sebat ($p=0.900>0.05$) alt testlerinden ve tüm ölçekten ($p=0.096>0.05$) elde edilen puan ortalamaları bu olanağa sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına neredeyse eşittir.

2. Öğrencilerin AÖYÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanlar cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna ve evde sahip oldukları olanaklara göre manidar farklılık göstermekte midir?

İkinci probleme ilişkin veriler çözümlenmeden önce t-testinin ve ANOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

Bağımlı değişken olan AÖYÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar eşit aralık düzeyindedir.

Bağımlı değişkene ait verilerin dağılımının normal olduğu Kolmogorov - Smirnov Testi ile ölçülmüş, p değerlerinin 0.05'ten büyük ve 0.06 - 0.21 aralığında olduğu görülmüştür.

Bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olduğu Levene F testi ile test edilmiş, p değerlerinin 0.05'ten büyük ve 0.10-0.93 aralığında değiştiği gözlenmiştir.

2.a. AÖYÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin AÖYÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları Çizelge 8'de gösterilmiştir.

Çizelge 8.AÖYÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet (K: 180 E:140)	$\bar{X}$	S	t	p
Akademik Özyeterlik	Kız	39,34	6,66	-0,76	0,10
	Erkek	39,94	7,53		
İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler	Kız	25,75	4,93	-0,45	0,93
	Erkek	26,00	4,88		
Sosyal Özyeterlik	Kız	20,88	4,20	-0,31	0,54
	Erkek	21,03	4,43		
Kavrama	Kız	15,92	2,62	1,09	0,27
	Erkek	15,59	2,74		
Akademik Yardım	Kız	7,17	2,10	-1,88	0,47
	Erkek	7,61	2,00		
Sayısal Özyeterlik	Kız	12,73	2,33	1,06	0,80
	Erkek	12,46	2,14		
AÖYÖ	Kız	121,77	17,16	-0,42	0,12
	Erkek	122,63	18,44		

*p<0.05 sd: 318

Yapılan analiz sonucunda AÖYÖ puanları arasında cinsiyete göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(318)}=0,42$, $p>0.05$). Erkek öğrencilerin AÖYÖ puanları ortalaması ($\bar{X}=122,63$) kız öğrencilerin puan ortalamaları ile ($\bar{X}=121,77$) hemen hemen aynıdır.

AÖYÖ'nün alt testlerinden elde edilen puanlara bakıldığında da cinsiyete göre manidar bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Yapılan araştırmalar (Pajares ve Miller, 1994; Wigfield, Eccles ve Pintrich, 1996), erkek öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve teknoloji

alanlarında, sanatsal alanlara oranla kız öğrencilerden daha az başarılı olmalarına rağmen kendilerini akademik anlamda daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman, ve Midgley, 1991) ilköğretim çağındaki çocukların akademik özyeterlik inançlarının cinsiyete göre daha az farklılık gösterdiği, liseye doğru sınıf düzeyi arttıkça farklılığın belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür. Kız öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının sınıf düzeyi arttıkça düştüğü görülmüştür (Schunk ve Pajares, 2002).

2.b. AÖYÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin AÖYÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 9'da gösterilmiştir.

Çizelge 9. AÖYÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Özyeterlik	GAKT	23,764	3	7,921	0,158	0,92
	GİKT	15832,579	316	50,103		
İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler	GAKT	87,881	3	29,294	1,222	0,30
	GİKT	7577,913	316	23,981		
Sosyal Özyeterlik	GAKT	303,540	3	101,180	5,727	0,01*
	GİKT	5582,817	316	17,667		
Kavrama	GAKT	35,181	3	11,727	1,646	0,18
	GİKT	2251,970	316	7,126		
Akademik Yardım	GAKT	19,772	3	6,591	1,554	0,20
	GİKT	1340,579	316	4,242		
Sayısal Özyeterlik	GAKT	3,883	3	1,294	0,254	0,86
	GİKT	1613,088	316	5,105		
AÖYÖ	GAKT	1130,050	3	376,683	1,204	0,31
	GİKT	98898,681	316	312,971		

* p<0.05

Çizelge 9 incelendiğinde, AÖYÖ puanları arasında anne öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür.

AÖYÖ'nün alt testlerinden elde edilen puanların ortalamalarına bakıldığında, sosyal özyeterlik alt testi hariç diğer alt testlerde anne öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal özyeterlik alt testinde farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey Testi kullanılmış, sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. AÖYÖ Sosyal Özyeterlik Alt Testi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ortalama Farkı	p
İlkokul	Üniversite ve diğ.	119	21,24	2,11	0,01*
	Lise	100	21,89	2,75	0,00*

* $p < 0.05$

Çizelge 10'a göre annesinin öğrenim durumu lise, üniversite ve daha yüksek olan öğrencilerin, annesinin öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilere göre sosyal özyeterlik alt testine verdiği yanıtlarda manidar farklılıklar bulunmaktadır.

Anne öğrenim durumu arttıkça, öğrenciler sosyal ortamlara daha rahat girmekte ve kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir.

2.c. AÖYÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin AÖYÖ'den ve alt testlerinden aldıkları puanların baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 11'de gösterilmiştir.

Çizelge 11. AÖYÖ'nün ve Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akademik Özyeterlik	GAKT	153,013	3	51,004	1,026	0,38
	GİKT	15703,330	316	49,694		
İyi Bir Vatandaşa Ait Özellikler	GAKT	84,768	3	28,256	1,178	0,32
	GİKT	7581,026	316	23,991		
Sosyal Özyeterlik	GAKT	154,764	3	51,588	2,844	0,04*
	GİKT	5731,593	316	18,138		
Kavrama	GAKT	20,305	3	6,768	0,943	0,42
	GİKT	2266,846	316	7,174		
Akademik Yardım	GAKT	15,039	3	5,013	1,177	0,32
	GİKT	1345,312	316	4,257		
Sayısal Özyeterlik	GAKT	8,137	3	2,712	0,533	0,66
	GİKT	1608,834	316	5,091		
AÖYÖ	GAKT	939,812	3	313,271	0,999	0,39
	GİKT	99088,918	316	313,573		

* p<0.05

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin AÖYÖ puanları arasında babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı bulunmuştur

AÖYÖ'nün alt testlerinden elde edilen puanların ortalamalarına bakıldığında, sosyal özyeterlik alt testi dışındaki diğer alt testlerde babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sosyal Özyeterlik alt testindeki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey Testi kullanılarak sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Sosyal Özyeterlik Alt Test Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Tukey Testi Sonuçları

Tukey HSD	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ortalama Farkı	p
Sosyal Özyeterlik	İlkokul	25	18,72	2,62	0,02*
	Üniversite ve diğ.	177	21,34		

* p<0.05

Çizelge 12'ye göre babasının öğrenim durumu üniversite ve daha yüksek olan öğrencilerin sosyal özyeterlik alt testine ilişkin puan ortalamaları, babasının öğrenim durumu ilköğretim olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre manidar bir şekilde yüksektir. Çocukların sosyal ortamlara girmesinde, bu ortamlarda kendisini ifade etmesinde anne ve baba öğrenim durumunun etkili olduğu görülmüştür.

2.d. AÖYÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlar öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara (Çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara göre AÖYÖ'den ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları Ek 2'de verilmiştir.

Evlerinde çalışma masası, kendine ait odası, bilgisayarı ve okul çalışmaları için yardımcı kitapları olan öğrencilerin tüm ölçekten ve alt testlerinden aldıkları puanların ortalaması ile bu olanaklara sahip olmayan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması hemen hemen eşittir.

Evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin, akademik özyeterlik alt testinden ($p=,030<0,05$) ve tüm ölçekten ($p=,037<0,05$) elde edilen puan ortalamaları, bu olanağa sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından manidar bir şekilde düşüktür. Evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin, iyi vatandaşlık özellikler ($p=,093>0,05$), sosyal etkileşim ($p=,272>0,05$), kavrama ($p=,241>0,05$), akademik yardım ($p=,392>0,05$) ve sayısal özyeterlik ($p=,176>0,05$) alt testlerinden elde edilen puan ortalamaları bu olanağa sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına neredeyse eşittir.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu (2001), internetin bireylerin bilgiye teknolojiyi kullanarak ulaşabilmelerine, kendi kendilerine öğrenebilmelerine ve problem çözebilmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

3. Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanları cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna ve evde sahip oldukları olanaklara göre manidar farklılık göstermekte midir?

Üçüncü probleme ilişkin veriler çözümlenmeden önce t-testinin ve ANOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

Bu problemin bağımlı değişkeni olan 8. sınıf SBS puanları eşit aralık düzeyindedir.

Bu puanların dağılımının normal olduğu Kolmogorov - Smirnov testi ile ölçülmüş, p değerleri 0.05'ten büyük ve 0.15 bulunmuştur.

Bağımlı değişkene ilişkin varyansın her bir örneklem için eşit olduğu Levene F testi ile test edilmiş, p değerlerinin 0.05'ten büyük ve 0.72 olduğu görülmüştür.

3.a. 8.sınıf SBS puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. 8. Sınıf SBS Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	180	448,90	29,31	318	-0,098	0,73
Erkek	140	449,23	28,77			

* $p < 0.05$

Yapılan analiz sonucunda 8.sınıf SBS puanları arasında cinsiyete göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(318)} = -0,098$, $p > 0.05$). Erkek öğrencilerin 8.sınıf SBS puan ortalaması ($\bar{X} = 449,23$), kız öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 448,90$) ile hemen hemen aynıdır.

Kılıç (2010), İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin SBS başarılarını etkileyen öğrenci özellikleri çalışmasında kız öğrencilerin SBS'de erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

3.b. 8.sınıf SBS puanları öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanlarının anne öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 14'da gösterilmiştir.

Çizelge 14. 8.Sınıf SBS Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
SBS	GAKT	534,087	3	178,029	0,210	0,89
	GİKT	268329,8	316	849,145		

* $p < 0.05$

Çizelge 5 incelendiğinde, öğrencilerinin 8.sınıf SBS puanlarında anne öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Yani öğrencilerin SBS'den aldıkları puanlarda annelerinin eğitim durumları etkili değildir.

Kılıç (2010) çalışmasında, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumunun ilkokul düzeyinde olmasının onların SBS başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

3.c. 8.sınıf SBS puanları öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanlarının baba öğrenim durumuna göre ANOVA sonuçları Çizelge 15'de gösterilmiştir.

Çizelge 15. 8.Sınıf SBS Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
SBS	GAKT	1979,120	3	659,707	0,781	0,51
	GİKT	266884,8	316	855,572		

* $p < 0.05$

Çizelge 15 incelendiğinde, öğrencilerin SBS puanları arasında babalarının öğrenim durumuna göre manidar bir fark olmadığı görülmektedir. Yani öğrencilerin SBS'den aldıkları puanlarda babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Kılıç (2010) çalışmasında, öğrencilerin babalarının öğrenim durumunun ilkokulu tamamlamamış, ilkokul ve ortaokul düzeyinde olmasının SBS başarılarını olumsuz etkilediği sonucunu bulmuştur.

3.d. 8.sınıf SBS puanları öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara (Çalışma masası, kendisine ait bir oda, bilgisayar, internet erişimi, okul çalışmaları için yardımcı kitaplar) göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının evde sahip oldukları olanaklara göre tabloları Ek 3'de verilmiştir.

Evlerinde çalışma masası ($p=0.448>0.05$), kendine ait odası ($p=0.323>0.05$), bilgisayarı ($p=0.862>0.05$) ve internet erişimi ($p=0.382>0.05$) olan öğrencilerin 8.sınıf SBS puanları bu olanağa sahip olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına neredeyse eşittir.

Evlerinde okula yardımcı kitapları olan öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları, okula yardımcı kitapları olmayan öğrencilerin puanlarından daha yüksektir ($p=0.024<0.05$).

Kılıç (2010) çalışmasında, öğrencilerin kendine ait odasının olmasının, sahip oldukları kitap sayısının, gazete/dergi okuma sıklığının, bilgisayarının

olmasının SBS başarılarını olumlu, internet erişimi olmasının olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

4. AÖYÖ ve MÖSÖ alt test puanları öğrenci özellikleri ile birlikte 8. sınıf SBS puanlarını yordamakta mıdır?

Dördüncü probleme ilişkin veriler çözümlenmeden önce çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

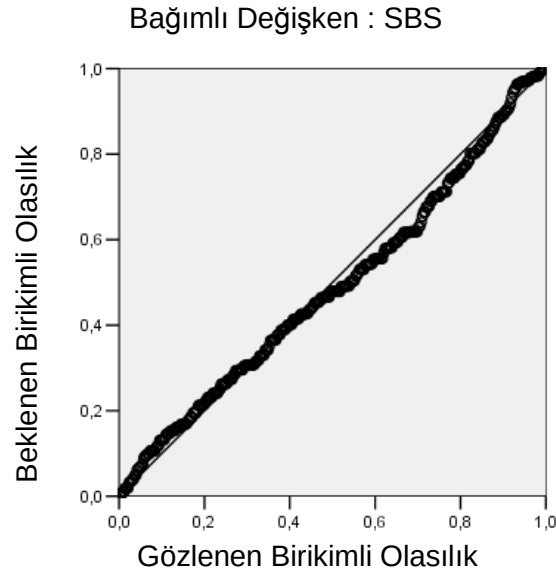
Çoklu doğrusal regresyon analizi, en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenleri gerektirir. Ancak nitel değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri araştırılacaksa, bu tür değişkenler “kukla (dummy) değişken” olarak tanımlanmalıdır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada kullanılan öğrenci özellikleri dummy değişken olarak tanımlanmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin ilk varsayımı bağımlı değişkene ait verilerin normal dağılmasıdır. Bağımlı değişken olan SBS puanlarının normal olduğu Kolmogorov - Smirnov Testi ile ölçülmüş, p değerleri 0.05’ten büyük ve 0.15 bulunmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin ikinci varsayımı değişkenler arasında çoklu bağlantının olmamasıdır. Çoklu bağlantı, değişkenler birbirleri ile yüksek korelasyon gösterdiklerinde olur ve bu durumda değişkenler için güvenilir regresyon katsayıları elde etmek güçleşir. Değişkenler arasında 0.80 ve daha fazla korelasyonun olması çoklu bağlantının var olduğu anlamına gelir (Kalaycı, 2008). Bu çalışmadaki değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde tüm değerler 0.80’in altında bulunmuştur.

Çoklu regresyon analizinin üçüncü varsayımı olan Otokorelasyon “Durbin-Watson” değerine bakılarak test edilebilir. Bu değer 1.5 - 2.5 arasında olduğunda modelde otokorelasyon olmadığı anlamına gelir (Kalaycı, 2008). Yapılan analizde Durbin-Watson değeri 1.85 bulunmuştur.

Çoklu regresyon analizinin dördüncü varsayımı olan doğrusallık için saçılma grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafiğin doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

AÖYÖ ve MÖSÖ alt test puanlarının öğrenci özellikleri ile birlikte 8. sınıf SBS puanlarını yordama güçlerine ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 16’da verilmiştir.

Çizelge 16. 8. Sınıf SBS Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Değişken	R	R ²	B	SH _B	β	T	p
1. Otorite	0,29	0,08	-0,93	0,17	-0,289	-5,37	0,000
2. Zaman	0,34	0,12	0,53	0,15	0,184	3,46	0,001
3. İşitsel	0,38	0,14	-1,09	0,34	-0,179	-3,16	0,002
4. Aydınlatma	0,40	0,16	1,08	0,40	0,163	2,68	0,008
5. İyi Vatandaşa Ait Özellikler	0,42	0,18	-0,81	0,33	-0,284	-3,95	0,016
6. Akademik Özyeterlik	0,45	0,20	0,92	0,29	0,224	3,21	0,001
Sabit	-	-	493,876	8,49	-	58,19	0,000
Toplam: R ² = .20, F (6,313) = 13, 398, p = .001							

SBS= 493,876 – 0,93 Otorite + 0,53 Zaman - 1,09 İşitsel + 1,08 Aydınlatma - 0,81 İyi vatandaşa ait özellikler + 0,92 Akademik özyeterlik

Çizelge 16 incelendiğinde regresyon analizinin altı aşamada tamamlandığı ve SBS puanlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından altı değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Analize ilk aşamada öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının %8'ini açıklayan otorite alt testi puanları ile başlanmıştır. Ardından katkılarına göre zaman, işitsel, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterlik değişkenleri alınmıştır.

Analizin 1. aşamasında, MÖSÖ'den otorite alt testinin tek başına, 8.sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %8'ini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, otorite alt testi puanlarının SBS puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, otorite alt testinden alınan puanlar azaldıkça SBS puanları artmaktadır.

Zimmerman (1995)'a göre öğrenciler çalışmalarını arkadaşları, aile üyelerinden biri veya öğretmenleri ile yapmayı tercih ederek etkili öğrenme stili geliştirebilir veya kitaplardan en etkili çalışma stillerini öğrenebilirler. Bu sayede etkili öğrenme ve çalışma stili geliştiren öğrencilerin testlerdeki performansları artabilir.

Yager, Johnson ve Johnson (1985), öğrencilerin tek başlarına, bir büyüğüyle ve akranlarıyla öğrenmesini günlük çalışma tutarlılığı, öğretim sonrası başarı ve hatırd tutmaya etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda akranla öğretimin yapıldığı gruptaki öğrencilerin bireysel öğretim gören veya bir büyüğünün yardımı ile öğrenen gruptaki öğrencilerden daha yüksek çalışma tutarlılığı gösterdiklerini, sözel konular üzerinde yapılan ölçümlerde daha yüksek hatırd tutma eğiliminde olduklarını ve eriş testlerinden daha yüksek başarı puanı aldıklarını ortaya koymuştur.

MÖSÖ'den otorite ve zaman alt testlerinin (2.aşama) birlikte 8. sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %12'sini açıkladığı görülmektedir. Model 2'de eşitliğe giren zaman değişkeni, 8. sınıf SBS puanlarının açıklanmasına %4'lük bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları ve zaman alt test puanlarının pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, zaman alt testinden alınan puanlar arttıkça SBS puanları da artmaktadır.

Öğrencinin ödevini yaparken ya da ders çalışırken harcadığı zaman ya da tercih ettiği zaman dilimi önemlidir. Araştırmalara göre eğer öğrencilerin tercih ettikleri zaman diliminde çalışmalarına izin verilirse davranışlarında, motivasyonlarında ve matematik dersi sonuçlarında gelişme görülmektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri zaman diliminde yani enerjilerinin en yüksek olduğu zaman diliminde sınavları almalarına izin verildiğinde test sonuçlarının çok daha yüksek olduğu bulunmuştur (Prashing, 1998).

MÖSÖ'den otorite, zaman ve işitsel alt testlerinin (3.aşama) birlikte 8.sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %14'ünü açıkladığı görülmektedir. Model 3'te eşitliğe giren işitsel değişkeni, 8. sınıf SBS puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, işitsel alt testi puanlarının 8. sınıf SBS puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, işitsel alt testinden alınan puanlar azaldıkça SBS puanları artmaktadır.

Yapılan bir araştırmada ilkökul öğrencilerinin %20'sinin sesli ortamda çalıştıklarında sessiz ortamda çalışmalarına göre daha iyi öğrendikleri ve daha yüksek notlar aldıkları görülmüştür (Prashing, 1998).

MÖSÖ'den otorite, zaman, işitsel ve aydınlatma alt testlerinin (4.aşama) birlikte 8. sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %16'sını açıkladığı görülmektedir. Model 4'te eşitliğe giren aydınlatma değişkeni, 8. sınıf SBS puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, aydınlatma alt testi puanlarının SBS puanları ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, aydınlatma alt testinden alınan puanlar arttıkça SBS puanları da artmaktadır.

Araştırmalar pek çok öğrencinin loş ışıklı ortamlarda daha iyi öğrendiğini ve yoğun aydınlatılmış ortamların öğrencilerin kendini huzursuz hissetmesine ve hiperaktif olmasına neden olduğunu gösteriyor. Araştırmalar loş ışığın öğrencileri sakinleştirdiğini, rahatlamalarını ve daha net düşünmelerini sağladığını göstermektedir (Prashing, 1998).

MÖSÖ'den otorite, zaman, işitsel, aydınlatma alt testlerinin ve AÖYÖ'den iyi vatandaşa ait özellikler alt testinin (5.aşama) birlikte 8. sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %18'ini açıkladığı görülmektedir. Model 5'te

eşitliğe giren iyi vatandaşa ait özellikler değişkeni, 8. sınıf SBS puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, iyi vatandaşa ait özellikler alt testi puanlarının SBS puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yani iyi vatandaşa ait özellikler alt testinden alınan puanlar azaldıkça SBS puanları artmaktadır.

Kemer (2006) çalışmasında, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmelerinin sınıfta iyi davranışlar sergilemelerine, öğretmenlerine saygılı davranmalarına ve sınıf içi kurallara uymalarına bağlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıfta iyi davranışlar sergilenmediği zaman öğrencilerin bireysel çalışmalarına izin verme ve sınıf içi tartışmalara zaman ayırmada kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bunun için öğretmenlerin uzmanlardan destek almaları gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının önemli yordayıcı değişkenleri MÖSÖ'den otorite, zaman, işitsel, aydınlatma alt testleri ile AÖYÖ'den iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterlik (6.aşama) alt testleridir. Bu yordayıcılar birlikte öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarındaki değişkenliği %20'sini açıklamaktadır. Model 6'da eşitliğe giren akademik özyeterlik değişkeni, 8.sınıf SBS puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, akademik özyeterlik alt testi puanlarının 8. sınıf SBS puanları ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yani akademik özyeterlik alt testinden alınan puanlar arttıkça SBS puanları da artmaktadır.

Akademik özyeterlik, belirlenen eğitim hedeflerinden, bireylerin başarı elde etmesi için, çabalarına yön veren yetenek ve özelliklerine ilişkin algısı olarak bilinmektedir (Maier ve Curtin, 2005). Bandura'nın (1977) özyeterlik kavramını açıklamasından sonra, yapılan çalışmalarda bu inancın her düzeydeki akademik yaşantıda etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının akademik başarıyı arttırdığı pek çok çalışmada ortaya çıkmıştır (Schunk, 1991; Pajares, 1996; Bandura, 1997a).

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), yordayıcı değişkenlerin 8. sınıf SBS puanları üzerindeki göreceli önem sırası; otorite, iyi vatandaşa ait özellikler, akademik özyeterlik, zaman, işitsel ve aydınlatmadır.

Tablodaki F değeri, modelin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Otorite, zaman, işitsel, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterlik dışında kalan değişkenlerin 8. sınıf SBS başarısının yordanmasında manidar yordayıcılar olmadıkları görülmektedir.

5. AÖYÖ ve MÖSÖ alt test puanları ile 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özellikleri lise 1. sınıf akademik başarısını yordamakta mıdır?

Beşinci probleme ilişkin veriler çözümlenmeden önce çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır.

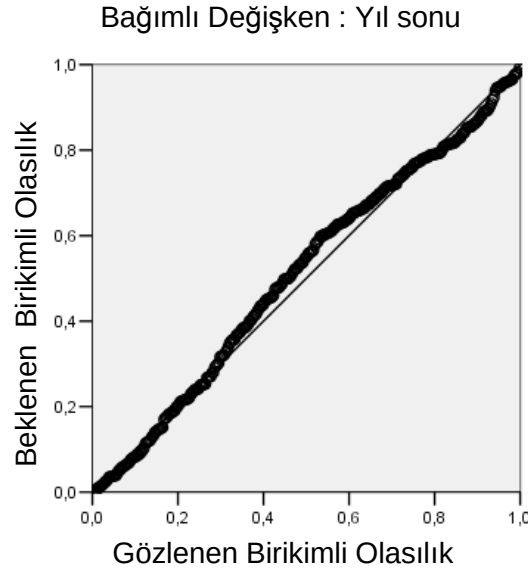
Çoklu doğrusal regresyon analizinde etkisi incelenecek olan nitel değişkenler (öğrenci özellikleri) dummy değişken olarak kodlanmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin ilk varsayımı bağımlı değişkene ait verilerin normal dağılmasıdır. Bağımlı değişken olan lise 1. sınıf akademik başarı puanlarının dağılımının normal olduğu Kolmogorov - Smirnov Testi ile ölçülmüş, p değerleri 0.05'ten büyük ve 0.08 bulunmuştur.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin çoklu bağlantının olmaması ikinci varsayımı için değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde tüm değerler 0.80'in altında bulunmuştur.

Çoklu regresyon analizinin üçüncü varsayımı olan otokorelasyon için "Durbin-Watson" değerine bakıldığında değer 1,99 olduğu görülmüştür.

Çoklu regresyon analizinin dördüncü varsayımı olan doğrusallık grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafiğin doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Lise 1. sınıf öğrencilerinin; MÖSÖ ve AÖYÖ alt test puanları ile 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özelliklerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama güçlerine ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları ve Regresyon Eşitliği

Değişken	R	R ²	B	SH _B	β	T	p
1.SBS	0,57	0,33	0,01	0,01	0,573	12,471	0,002
2.Sebat	0,61	0,38	0,02	0,01	0,221	4,966	0,001
3. Zaman	0,63	0,40	0,08	0,01	0,166	3,683	0,003
4. Akademik Yardım	0,65	0,41	0,03	0,01	0,126	2,864	0,004
5. Yardımcı Kitap	0,66	0,42	0,25	0,10	0,109	2,519	0,012
6. Baba Öğrenim Durumu	0,66	0,43	0,13	0,06	0,089	2,072	0,039
7. Görsellik	0,67	0,44	-0,01	0,01	-0,092	-2,040	0,042
Sabit	-	-	-0,23	0,36	-	-0,645	0,019
Toplam: R ² = .44, F (7, 312) = 35,649, p = .001							

Akademik başarı= - 0,23 + 0,01 SBS + 0,02 Sebat + 0,08 Zaman + 0,03 Akademik yardım + 0,25 Yardımcı kitap + 0,13 Baba öğrenim durumu - 0,01 Görsellik

Çizelge 17 incelendiğinde regresyon analizinin yedi aşamada tamamlandığı ve lise 1. sınıf akademik başarıya ilişkin varyansa katkıları bakımından yedi değişkenin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Analize ilk aşamada öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanlarının %33'ünü açıklayan 8. sınıf SBS puanları ile başlanmıştır. Ardından katkılarına göre sebat, zaman, akademik yardım, yardımcı kitap, baba öğrenim durumu ve görsellik değişkenleri alınmıştır.

Analizin 1.aşamasında, 8. sınıf SBS puanlarının tek başına, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliği %33'ünü açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayısı incelendiğinde, 8. sınıf SBS puanlarının lise 1. sınıf akademik başarı puanları ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla, SBS puanları arttıkça lise 1. sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır.

Koçakoğlu ve Üzkurt (2009) yaptıkları araştırmada öğrencilerin SBS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kuvvetli bir ilişki ($r=0.826$, $p<0.01$) olduğunu bulmuşlardır. Bu ilişkinin kuvvetli olmasının iki nedenden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Birincisi, öğretim programları kazanımlarının edinilmesinde önemli bir başarının rol göstermesi, ikinci nedeni ise SBS'de sorulan soruların o yıla ait öğretim programlarını kapsayacak nitelikte ve günlük hayatla ilişkilendirilerek hazırlanmış olmasındandır.

Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat alt testinin (2.aşama) birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %38'sini açıkladığı görülmektedir. Model 2'de eşitliğe giren sebat değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %5'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ve sebat alt test puanlarının pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, sebat alt testinden alınan puanlar arttıkça lise 1. sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır.

Savran, Sert ve Uzun (1999), lise son sınıf öğrencilerinin ÖSS puanları ve çeşitli bireysel özellikleri üzerine yaptıkları araştırmada sebat

kişilik özelliği ile ÖSS sayısal ve eşit ağırlık puanları arasında manidar bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Otrar (2006), ÖSS başarısı ile ilişkili olan değişkenleri belirlemek için yaptığı çalışmasında öğrenme stillerinden sebat değişkeninin öğrencilerin akademik başarılarının yordanmasında önemli katkısının olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat ve zaman alt testlerinin (3.aşama) birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %40'ını açıkladığı görülmektedir. Model 3'te eşitliğe giren zaman değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %2'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ve zaman alt test puanlarının pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, zaman alt testinden alınan puanlar arttıkça lise 1. sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır.

Kuzgun (1981), araştırmasında öğrencilerin çalışma zamanı ve süresi ile dinlenme zamanı ve süresini iyi ayarlayamadıklarını, öğrenilenleri hatırla tutmaya yarayacak bazı tekniklerden yararlanmadıkları için çabalarının sonucunu alamadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat ve zaman alt testleri ve AÖYÖ'den akademik yardım alt testinin (4.aşama) birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %41'ini açıkladığı görülmektedir. Model 4'de eşitliğe giren akademik yardım değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %1'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ve akademik yardım alt test puanlarının pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, akademik yardım alt testinden alınan puanlar arttıkça lise 1. sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır.

Etkili öğrenme stratejilerinden birisi bir konuyu başkasına anlatmaktır. Bu sayede hem öğrenilen bilgiler pekişmiş olur hem de konunun ne kadarının kavrandığı belirlenmiş olur (Güneş, 2007). Çelikkaya (2010), yaptığı çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerindeki başarıyı arttırmak

için çalışılan konuyu başkasına anlatma stratejisini yaygın olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat ve zaman alt testleri ve AÖYÖ'den akademik yardım alt testi ve evde yardımcı kitaplara sahip olma (5.aşama) değişkenlerinin birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %42'sini açıkladığı görülmektedir. Model 5'te eşitliğe giren evde yardımcı kitaplarına sahip olma değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanları değişkenliğinin açıklanmasına %1'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, evde yardımcı kitaplara sahip olma değişkeninin öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin evlerinde yardımcı kitaplarının olması lise 1. sınıf akademik başarı puanlarının artmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat ve zaman alt testleri ve AÖYÖ'den akademik yardım alt testi, evde yardımcı kitaplara sahip olma ve baba öğrenim durumu (6.aşama) değişkenlerinin birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %43'ünü açıkladığı görülmektedir. Model 6'da eşitliğe giren baba öğrenim durumu değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %1'lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, baba öğrenim durumu değişkeninin lise 1. sınıf akademik başarı puanları ile pozitif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin babalarının öğrenim durumu yükseldikçe lise 1. sınıf akademik başarı puanları da artmaktadır.

Keskin ve Sezgin (2009) akademik başarıya etki eden etmenleri belirlemek için yaptığı çalışmada, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumunun onların akademik başarılarında etkili olduğunu bulmuştur. Hortaçsu (1995), eğitim düzeyi yüksek olan bir babanın, çocuğuna derslerinde hem öğretmenlik hem de rehberlik yapabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanları ve MÖSÖ'den sebat, zaman ve görsellik alt testleri ve AÖYÖ'den akademik yardım alt testi, evde yardımcı kitaplara sahip olma ve baba öğrenim durumu (7.aşama) değişkenlerinin birlikte lise 1. sınıf akademik başarı puanlarındaki değişkenliğin %44'ünü

açıkladığı görülmektedir. Model 7’de eşitliğe giren görsellik değişkeni, lise 1. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin açıklanan varyansa %1’lik bir katkı sağlamıştır. Regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarı puanlarının görsellik alt test puanları ile negatif ilişki içinde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, görsellik alt testinden alınan puanlar azaldıkça lise 1. sınıf akademik başarı puanları artmaktadır.

Hasırcı (2005), çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu fakat kalıcılık puan ortalamaları açısından etkinin manidar olmadığını belirtmiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin lise 1. sınıf akademik başarıları üzerindeki göreceli önem sırası; 8. sınıf SBS puanları, sebat, zaman, akademik yardım, yardımcı kitap, görsellik ve baba öğrenim durumudur.

Tablodaki F değeri, modelin bir bütün olarak her düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir.

SBS puanları, sebat, zaman, baba öğrenim durumu, yardımcı kitap, akademik yardım ve görsellik dışında kalan değişkenlerin lise 1. sınıf akademik başarısının yordanmasında önemli yordayıcılar olmadıkları görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada lise 1.sınıf öğrencilerinin; Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nden, Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden ve alt testlerinden aldıkları puanların, 8. sınıf SBS puanları ve öğrenci özellikleri ile birlikte lise 1. sınıftaki akademik başarıyı yordama gücü incelenmiştir.

Aşağıda, araştırmada belirlenen alt problemler ışığında elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. MÖSÖ'nün tamamından ve sosyal etkileşim alt testi haricindeki diğer alt testlerden alınan puanların ortalamaları cinsiyete göre manidar farklılık göstermemektedir. Sosyal etkileşim alt testinde kızlar lehine bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Anne öğrenim durumuna göre MÖSÖ'den ve alt testlerinden alınan puanlarda manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür.

MÖSÖ'nün tamamından alınan puanlarda öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre bir farklılık olmadığı, alt testler düzeyinde incelendiğinde dokunsallık ve görsellik alt testi hariç diğer alt terstlerde baba öğrenim durumuna göre manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Babasının öğrenim durumu üniversite ve daha yüksek olan öğrencilerin, babasının

öğrenim durumu lise olan öğrencilere göre dokunsallık ve görsellik alt testinden aldığı puanların manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Evlerinde çalışma masası olan öğrencilerin puanları dokunsallık alt testinde manidar bir farklılık göstermekte, kendilerine ait odası, bilgisayarı ve internet bağlantısı olan öğrencilerin aldıkları puanlar sebat alt testinde manidar bir farklılık göstermekte, diğer alt testlerde ve MÖSÖ'nün tamamından elde edilen puanlarda manidar bir farklılık göstermemektedir.

Evlerinde okul çalışmaları için yardımcı kitapları olan öğrencilerin puanları MÖSÖ'nün tamamında ve alt testlerde manidar bir farklılık göstermemektedir.

2. AÖYÖ'nün tamamından ve alt testlerinden alınan puanların ortalaması cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir.

AÖYÖ'nün tamamından ve sosyal özyeterlik alt testi hariç diğer alt testlerden alınan puanlarda öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre bir farklılık olmadığı, annesinin ve babasının öğrenim durumu lise, üniversite ve daha yüksek olan öğrencilerin, annesinin ve babasının öğrenim durumu ilkokul olan öğrencilere göre sosyal özyeterlik alt testinden aldığı puanların manidar bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Evlerinde çalışma masası, kendine ait odası, bilgisayarı ve okul çalışmaları için yardımcı kitapları olan öğrencilerin puanları AÖYÖ'nün tamamında ve alt testlerinde manidar bir farklılık göstermemektedir.

Evlerinde internet bağlantıları olan öğrencilerin aldıkları puanlar AÖYÖ'nün tamamında ve akademik özyeterlik alt testinde olmayan öğrencilere göre manidar bir şekilde daha düşüktür. Ancak diğer alt testlerden alınan puanlarda manidar bir farklılık göstermemektedir.

3. 8. sınıf SBS puanlarının, cinsiyete, anne ve baba öğrenim durumuna, evlerinde çalışma masası, kendine ait odası, bilgisayarı ve internet erişimi olan öğrencilere göre manidar bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Evlerinde okula yardımcı kitapları olan öğrencilerin 8. sınıf SBS puanlarının okula yardımcı kitapları olmayan öğrencilerin SBS puanlarına göre manidar bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Öğrencilerin 8.sınıf SBS puanlarının önemli yordayıcıları otorite, zaman, işitsel, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterlidir. Bu yordayıcılar birlikte öğrencilerin 8.sınıf SBS puanlarındaki değişkenliğin %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre (β), yordayıcı değişkenlerin 8. sınıf SBS puanları üzerindeki göreceli önem sırası; otorite, iyi vatandaşa ait özellikler, akademik özyeterlik, zaman, işitsel ve aydınlatmadır.

Otorite, zaman, işitsel, aydınlatma, iyi vatandaşa ait özellikler ve akademik özyeterlik dışında kalan değişkenlerin 8. sınıf SBS puanlarının yordanmasında önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür.

Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında yordayıcı değişkenler olan otorite, işitsel ve iyi vatandaşa ait özellikler alt testinden alınan puanlarla 8. sınıf SBS puanları arasında negatif yönde ilişki olduğu, diğer değişkenlerle (zaman, aydınlatma, akademik özyeterlik) pozitif yönde ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani otorite, işitsel ve iyi vatandaşa ait özellikler alt testinden alınan puanlar azaldıkça 8. sınıf SBS puanları artmaktadır. Zaman, aydınlatma ve akademik özyeterlik alt testinden alınan puanlar arttıkça 8. sınıf SBS puanları da artmaktadır.

5. Öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarılarının önemli yordayıcıları 8. sınıf SBS puanları, sebat, zaman, akademik yardım, yardımcı kitap, baba öğrenim durumu ve görsellik değişkenleridir. Bu yordayıcılar birlikte öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarılarındaki değişkenliğin %44'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin lise 1. sınıf akademik başarıları üzerindeki göreceli önem sırası; 8.sınıf SBS puanları, sebat, zaman, akademik yardım, yardımcı kitap, görsellik ve baba öğrenim durumudur.

8. sınıf SBS puanları, sebat, zaman, baba öğrenim durumu, yardımcı kitap, akademik yardım ve görsellik dışında kalan değişkenlerin lise 1. sınıf

akademik başarısının yordanmasında önemli yordayıcılar olmadıkları görülmüştür.

Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında, lise 1. sınıf akademik başarılarının yordayıcı değişkenlerden görsellik ile ilişkinin negatif yönde olduğu, diğer değişkenlerle (baba öğrenim durumu, SBS puanları, sebat, zaman, yardımcı kitap, akademik yardım) pozitif yönde ilişkin olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin 8. sınıf SBS puanları, sebat, zaman, akademik yardım puanları, yardımcı kitap sayıları ve babalarının öğrenim durumu arttıkça lise 1. sınıf akademik başarıları da artmakta, görsellik alt testinden alınan puanlar azaldıkça lise 1. sınıf akademik başarıları artmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yapılabilecek olan bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrenciler OYP'ye göre farklı türlerdeki (Anadolu lisesi, meslek lisesi, öğretmen lisesi) okullara yerleştirilmektedir. Yapılan çalışma yalnızca Ankara'da bulunan ve belirlenen Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Yapılacak çalışmaların farklı türlerdeki okullarda yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Yapılan analizler sonucunda 8. sınıf SBS puanlarının lise 1. sınıf akademik başarısının en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalarda da SBS ile ilköğretim diploma notlarının güçlü bir ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda lise 1. sınıf akademik başarısının yordanmasında ilköğretim diploma notlarının kullanılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

3. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken ranj daralmasının geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak için Ankara ilindeki okullar OYP'deki taban ve tavan yerleştirme puanlarına göre sıralanmış, üst, orta ve alt

gruplara ayrılmıştır. Yapılacak çalışmaların daha büyük çalışma grupları ile yürütülmesinin ranj daralmasının geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini daha da azaltacağı düşünülmektedir.

4. Yapılan çalışmada lise 1. sınıf akademik başarısında öğrencilerin akademik özyeterlik inançlarının önemli olduğu görülmüştür. Öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarılarının ders bazında özyeterlik inançlarına göre incelenmesinin alana katkı getireceği düşünülmektedir.

5. SBS'den alınan puanların yer aldığı OYP ile öğrencilerin bir üst öğrenimlerinde devam edecekleri okullar belirlenmektedir. Bu yüzden bu sınavların öğrencilerin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama güçlerinin yüksek olması beklenmektedir. Ancak yapılan çalışma sonucunda bu değer düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerinin araştırılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretim*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aiken, L. R. (1971). *Psychological Testing and Assessment*. (2. Edition) Boston: Pearson Education Group.
- Akbay, S. (2009). *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik Ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin: Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Aktaş, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları Ve Demografik Özellikleri ile İlişkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu: Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. (6. Edition). New York: Macmillan Publishing Company.
- Aşkar, P. (1985). *Yükseköğretime Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sisteminin Geçerliliği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Babadoğan, C. (1996). *Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim-Öğrenim Süreçlerine Yansıması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme, *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bacanlı, H. (1998). *Duyuşsal Alan Davranışlarının Kazandırılması*. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. 8-9 Ekim, Anaçev, Ankara.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Biggs, J. B. ve Watkins, D. A. (Ed.) (1996). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Australia: The Australian Council for the Educational Research.
- Birenbaum, M. (2007). *Assessment And Instruction Preferences And Their Relationship With Test Anxiety And Learning Strategies*. Higher Education, 53, 749-768.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.
- Butler, K. A. (1986). *Learning and Teaching Style in Theory and Practice*. Columbia, CT: The Learner's Dimension.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cano, J. ve Garton, B. L. (1994). The Relationship Between Agriculture Preservice Teachers' Learning Styles and Performance in a Methods of Teaching Agriculture Course. *Journal of Agricultural Education*, 35, 610.
- Caldwell, G. P. ve Ginthier, D. W. (1996). Differences in Learning Styles of Low Socioeconomic Status for Low and High Achievers. *Education*, 117,141-147.
- Caygill R. ve Eley L. (2001). *Evidence About The Effects Of Assessment Task Format On Student Achievement*, Annual Conference of the British Educational Research Association.
- Cohen, V. L. (2001). Learning Styles and Technology in a Ninth-Grade High School Population. *Journal of Research on Technology in Education*, 33, 355-367.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. (1. Edition). Orlando: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row Publishers.
- Çağatay, B. (2000). *Effects of Learning Style Matched Enrichment Instruction on Mathematics Achievement*. Unpublished Master Thesis, İstanbul: Boğaziçi University.
- Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 65-84.
- Çevik, C. (2009). *Yedinci Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Matematik Sorularının Üst Düzey Zihinsel Becerileri Ölçme Düzeyi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu: Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirbaş, O. O. (2001). *The Relation of Learning Styles and Performance Scores of the Students in Interior Architecture Education*. Unpublished Master Thesis, Ankara: Bilkent University.
- Diaz, D. P. ve Cartnal, R. B. (1999). *Students' Learning Styles in Two Classes*. *College Teaching*, 47 (4), 130-136.
- Doğanay A. (Ed.) (2007). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles. *Educational Leadership*. 48 (1), 15-19.
- Dunn, R. (1993). The Learning Styles Of Gifted Adolescents İn Nine Culturally-Diverse Nations. *International Education*. Wilmington, PA.: *Association for the Advancement of International Education*, 20 (64), 4-6.
- Dunn, R., Beudury J. S. ve Klavas, A. (1991). Öğrenme Stilleri ile İlgili Araştırmaların Taraması. Çeviren: Cem Babadoğan. *Ankara Üniversitesi Dergisi*. 24 (2), 603-619.
- Dunn, R., Griggs, S.A. ve Price, G.E. (1993). Learning styles of Mexican-American and Anglo elementary school students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 21(4), 237-247.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, R., Honigsfield, A., Doolan, S.H., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, S.M., Suh, B. ve Tenedero, H. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 82 (3), 135-140.

- Dunn, R. ve Milgram, R. (1993). *Teaching And Counseling Gifted And Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective*. Westport, CT: Praeger.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In The Mind Of The Actor: The Structure Of Adolescents' Achievement Task Values And Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. New Jersey: Printice-Hall.
- Eisenberger, J., Conti-D'Antonio, M. ve Bertarndo, R. (2005). *Self Efficacy: Raising the Bar for All Students*. ABD: Eye on Education
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G., Gürkay, D. ve Yılmaz, M. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Elias, S. M. ve Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need For Cognition And Perceived Selfefficacy To Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687-1802.
- Erdem, A. R, (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nöktä. *Pamukkale Üniversitesi Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2). www.universite-toplum.org/pdf/pdf.php?id=240 adresinden 24.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Kitabevi.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarında Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 24.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gencel, E. İ. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum Ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği Enformasyon Okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14 (2), 176-187.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. ve Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, Ethnicity, And Social Cognitive Factors Predicting The Academic Achievement Of Students In Engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4), 527-538.
- Hall, J. M. ve Ponton, M. K. (2005). Mathematics Self-Efficacy of College Freshman. *Journal of Developmental Education*, 28 (3), 26-32.
- Harris, M. B. (1998). *Basic Statistics For Behavioral Science Research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hasırcı, Ö. (2005). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik

Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Hein, T. L. ve Bundy, D. D. (1999). *Teaching To Student's Learning Styles: Approaches That Work*. Paper Presented at the Annual Meeting of Frontiers in Education, San Juan, PR.

Hortaçsu, N. (1995). Parents' Education Levels', Parents' Beliefs And Child Outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (3), 373-383.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.

Kaplan, E.J. ve Kies, D.A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 29-34.

Karacık, Ş. (1998). *Lise Öğrencilerinin Genel Yetenek Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Karip, E. Ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 245-247.

Keefe, J. ve Ferrell, B. (1990). Developing a Defensible Style Paradigm. *Educational Leadership*, 48 (2), 57-61.

Kemer, G. (2006). *The Role Of Self-Efficacy, Hope, And Anxiety In Predicting University Entrance Examination Scores Of Eleventh Grade Students*. Unpublished Master Thesis, Ankara: Middle East Technical University.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10).

- Kılıç, E. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarılarını Etkileyen Öğrenci Özellikleri Kastamonu İli Örneği*. Türkiye İstatistik Kurumu Uzmanlık Tezi Taslağı, Ankara.
- Klassen, R. M. ve Lynch, S. L. (2007). Self-Efficacy From The Perspective Of Adolescents With Learning Disabilities And Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Klecker, B. M. (2000). Assessing Students in A Graduate Tests and Measurement Course: Changing The Classroom Climate, *College Student Journal*, 34 (1),155-161.
- Koç, N. (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Koçakoğlu, M. ve Üzkurt, İ. (2009). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları ile Seviye Belirleme Sınavları Arasındaki İlişki*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/442.pdf> adresinden 25.11.2009 tarihinde alınmıştır.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 81-88.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 160.
- Kutlu, Ö. ve Doğan, D. (2010). *Değerlendirme Tercihleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki: İngilizce Öğretmen Adayları Örneği*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi. (65).
- Kuzgun, Y. (1981). *Rehberlik Ders Notu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi EFAM Yayınları.

- Le Fever, M. D. (2004). *Learning Styles: Reaching Everyone God Gave You to Teach*. Eastbourne, England: NexGen.
- Lent, R.W. , Brown. S.D ve Larkin, K.C. (1984). Relation Of Self-Efficacy Expectations To Academic Achievement And Persistence, *Journal of Counseling Psychology*. 31, 356-362.
- Lindley, L. D. ve Borgen, F. H. (2002). Generalized Self-Efficacy, Holland Theme Self-Efficacy, And Academic Performance. *Journal of Career Assessment*,10 (3), 301-314.
- Linn, R.L. ve Gronlund, N.E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Lodewyk, K. R. ve Winne, P. H. (2005). Relations Among The Structure Of Learning Tasks, Achievement And Changes In Self-Efficacy In Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 3-12.
- Maier, S. R. ve Curtin, P.A. (2005). Self-Efficacy Theory: A Prescriptive Model for Teaching Research Methods. *Journalism and Mass Communication Educator*, 59 (4), 352-364.
- Mathews, D. B. (1996). An investigation of Learning Styles and Perceived Academic Achievement for High School Students. *Clearing House*, 69.
- MEB. (2008a). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2008b). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009a). *Seviye Belirleme Sınavı Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2009b). *1. Yerleştirme Taban Ve Tavan Puanlar Kitapçığı*. Ankara: MEB
- McGrew, K. (2008). *Beyond IQ: A Model of Academic Competence & Motivation (MACM)*. <http://www.iapsych.com/acmcewok/Academicself-efficacy.html> adresinden 28.10.2010 tarihinde alınmıştır.

- Morgan, G. A., Griego, O. V. ve Gloeckner, G. W. (2001). *SPSS for Windows: An Introduction to Use and Interpretation in Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özoğlu, S.Ç. ve Koç, N. (1996). *Çağdaş Üniversitede Öğrencinin Akademik Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi* (İnceleme Raporu). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme Stilleri Ve 4 MAT Modeline Dayalı Öğretimin Lise Tarih Derslerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs And Mathematical Problem Solving Of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, And Achievement İn Writing: A Review Of The Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, S., ve Aydın, B. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 72-81.

- Perna, M. ve King, M. B. (2006). *Dunn and Dunn Learning Style Model*. <http://www.slideshare.net/bking/edu-5701-7-dunn-dunn-learning-styles-model1-presentation> adresinden 10.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Post, T. R. (1998). *Teaching Mathematics in Grades K-8*. Allyn and Bacon Massachusetts.
- Prashning, B. (1998). *The Power Of Diversity: New Ways Of Learning And Teaching Through Learning Style*. New Zelland: Newyork Educational Press Ltd.
- Reese, V. ve Dunn, R. (2008). Learning-style Preferences Of A Diverse Freshmen Population İn A Large, Private, Metropolitan University By Gender And GPA. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9, 95-123.
- Riding, R.J. ve Rayner, S.G. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategie*. London: David Fulton Publishers.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langlely, R., ve Carlstorm, A. (2004). Do Psychosocial And Study Skill Factors Predict College Outcomes: A Metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Saban, A. (2007). *Okul Teknoloji Planlaması ve Koordinasyonu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Savran, C., Sert, I. ve Uzun, S. (1999). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarıları ile Çeşitli Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 273-284.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın: Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Sevindik, H. (2009). *Akademik Başarı Puanlarının Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008 Puanları İle İlişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara: Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy And Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). *The Development Of Academic Self-Efficacy*. In A. Wigfield and J. Eccles (Ed), Development of Achievement Motivation (16-31). SD: Academic Press.
- Sharp, C. (2002). Study Support And The Development Of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44, 29-42.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An Interview with Rita Dunn About Learning Styles. *Clearing House*, 71 (3), 141-146.
- Siegle, D. ve McCoach B. D. (2007). Increasing Student Mathematics Self-Efficacy Through Teacher Training. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 18 (2), 278-312,330-331.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasında Süreksiz Durumluk Kaygının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R. ve Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic College Students: Validation Of The College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15 (1), 80-95.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocuklarının Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: Yayımlanmamış Doktora tezi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. U.S.A: Allyn and Bacon.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (3.basım) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thomas, P.R. ve Bain, J.D. (1984). Contextual Dependence of Learning Approaches: The Effects Of Assessments. *Human Learning*, 3, 227-240.
- Thorndike, R.L. (1982). *Applied Psychometrics*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Triola, M. F. (2004). *Elementary Statistics*. USA: Pearson Addison Wesley.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Veznedaoğlu, R. ve Özgür, A. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2),1-16, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.06.2010 tarihinde alınmıştır.
- Vrugt, A. J., Langereis, M. P. ve Hoogstraten, J. (1997). Academic Self-Efficacy And Malleability Of Relevant Capabilities As Predictors Of Exam Performance. *Journal of Experimental Education*, 66, 61-72.
- Yager, S., Johnson, D.W. ve Johnson, R. (1985). Oral Discussion, Group-to Individual Transfer and Achievement in Cooperative Learning Groups. *Journal of Educational Psychology*, 77, 60-66.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine, *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.

Watkins, D. ve İsmail, M. (1994). Is the Asian Learner a Rote Learner? A Malaysian Perspective, *Contemporary Educational Psychology* 19, 483-488.

Zajacova, A., Lynch, S. M. ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, Stress, And Academic Success İn College. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

Zengin, H. (2008). *Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öğrenme Stilleri, Sınav Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy İn Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?ID=2994>

Erişim Tarihi: 3.08.2010

EKLER

EK 1: Öğrencilerin Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Puan Ortalamalarının Evde Sahip Oldukları Olanaklara Göre Tabloları

EK 2: Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Ölçeği Puan Ortalamaları Evde Sahip Oldukları Olanaklara Göre Tabloları

EK 3: Öğrencilerin SBS Puanları Evde Sahip Oldukları Olanaklara Göre Tabloları

EK 1

Değişkenler	Evdeki Olanaklar		$\bar{X}$	S	t	p
Sosyal Etkileşim	Çalışma masası	Var Yok	59,1087 59,7072	6,33466 9,46548	-0,314	0,063
	Oda	Var Yok	58,8428 60,6884	6,62141 5,29040	-1,863	0,213
	Bilgisayar	Var Yok	59,0419 59,8824	6,47477 6,37117	-0,717	0,736
	İnternet erişimi	Var Yok	59,2654 58,6431	6,54917 6,14181	0,708	0,568
	Yardımcı kitap	Var Yok	58,5929 59,1595	58,5929 6,31676	-0,342	0,128
Dokunsallık	Çalışma masası	Var Yok	52,1458 47,8333	6,97400 11,80010	2,037	0,003*
	Oda	Var Yok	51,9219 52,3200	7,10159 7,96021	-0,357	0,276
	Bilgisayar	Var Yok	51,7095 54,2941	7,15735 7,53790	-1,979	0,881
	İnternet erişimi	Var Yok	51,8153 52,5983	7,14619 7,55151	-0,796	0,488
	Yardımcı kitap	Var Yok	51,4744 52,0110	9,92159 7,08202	-0,289	0,069
Görsellik	Çalışma masası	Var Yok	41,0361 39,3333	4,05225 7,10100	1,380	0,058
	Oda	Var Yok	41,0227 40,7000	4,25071 3,94994	0,498	0,732
	Bilgisayar	Var Yok	40,9165 41,4412	4,20883 4,16472	-0,688	0,372
	İnternet erişimi	Var Yok	41,1227 40,4248	4,18841 4,23096	1,223	0,484
	Yardımcı kitap	Var Yok	40,1250 41,0169	6,05392 4,08954	-0,827	0,447
Aydınlatma	Çalışma masası	Var Yok	30,9246 33,6667	4,31308 5,83615	-2,130	0,150
	Oda	Var Yok	30,9308 31,5489	4,45532 4,08283	-0,912	0,567
	Bilgisayar	Var Yok	30,8508 32,5131	4,40595 4,10479	-2,094	0,260
	İnternet erişimi	Var Yok	31,1567 30,5572	4,43114 4,27774	1,003	0,459
	Yardımcı kitap	Var Yok	31,6875 30,9927	5,49811 4,34174	0,615	0,411
Otorite	Çalışma masası	Var Yok	48,1628 47,0000	8,86090 12,29190	0,439	0,170
	Oda	Var Yok	47,6742 50,5221	4,45532 4,08283	-2,068	0,313
	Bilgisayar	Var Yok	47,8778 50,1502	8,85809 9,94263	-1,395	0,611
	İnternet erişimi	Var Yok	48,0738 48,2845	8,98154 9,08497	-0,172	0,610
	Yardımcı kitap	Var Yok	44,6250 48,3031	10,65755 8,87621	-1,599	0,431

İşitsel	Çalışma masası	Var Yok	32,0513 32,5000	4,71830 6,55744	-0,318	0,164
	Oda	Var Yok	31,8622 33,1800	4,68773 5,20082	-1,794	0,243
	Bilgisayar	Var Yok	32,0727 32,0294	4,65996 5,82828	0,050	0,114
	İnternet erişimi	Var Yok	32,1107 31,9130	4,66059 5,25452	0,303	0,524
	Yardımcı kitap	Var Yok	31,8750 32,0782	5,43906 4,76008	-0,165	0,724
Zaman	Çalışma masası	Var Yok	32,6052 34,3333	10,05777 8,77324	-0,586	0,414
	Oda	Var Yok	32,2483 34,9471	10,08025 9,36358	-1,758	0,444
	Bilgisayar	Var Yok	32,3546 35,3235	10,06463 9,21040	-1,640	0,320
	İnternet erişimi	Var Yok	32,2472 34,2080	10,22737 9,05783	-1,444	0,126
	Yardımcı kitap	Var Yok	33,4375 32,6296	9,26620 10,05579	0,596	0,596
Sebat	Çalışma masası	Var Yok	29,1558 29,2500	4,81153 4,28793	-0,067	0,781
	Oda	Var Yok	29,0444 29,7800	4,95791 3,71038	-0,998	0,047*
	Bilgisayar	Var Yok	29,0559 30,0294	4,87812 3,88849	-1,122	0,045*
	İnternet erişimi	Var Yok	29,0119 29,6957	5,03577 3,72710	-1,051	0,002
	Yardımcı kitap	Var Yok	29,3125 29,1513	4,62916 4,80230	0,900	0,900
MÖSÖ	Çalışma masası	Var Yok	325,1904 323,6238	30,15735 48,78507	0,172	0,062
	Oda	Var Yok	323,5474 333,6865	31,21756 28,18560	-2,140	0,811
	Bilgisayar	Var Yok	323,8796 335,6633	30,59293 32,31253	-2,111	0,704
	İnternet erişimi	Var Yok	324,8037 326,3246	30,99057 30,96131	-0,361	0,409
	Yardımcı kitap	Var Yok	321,1297 325,3422	45,99576 30,03904	-0,530	0,096

*p<0.05

EK 2

Değişkenler	Evdeki Olanaklar		$\bar{X}$	S	t	p
Akademik Özyeterlik	Çalışma masası	Var Yok	39,5605 40,6255	7,04378 7,45578	-0,513	0,989
	Oda	Var Yok	39,5135 40,0697	7,24027 5,96231	-0,512	0,081
	Bilgisayar	Var Yok	39,4271 41,0588	7,10561 6,48047	-1,277	0,220
	İnternet erişimi	Var Yok	39,3313 40,5796	7,27820 6,09841	-1,304	0,030
	Yardımcı kitap	Var Yok	39,6353 38,9375	7,05378 7,17838	0,385	0,679
İyi Vatandaşı Ait Özellikler	Çalışma masası	Var Yok	25,8220 26,7500	4,91279 4,73142	-0,643	0,802
	Oda	Var Yok	25,6934 26,7389	4,96364 4,49974	-1,387	0,369
	Bilgisayar	Var Yok	25,6894 27,2647	4,90891 4,67948	-1,777	0,645
	İnternet erişimi	Var Yok	25,6581 26,5797	5,06162 4,22669	-1,385	0,093
	Yardımcı kitap	Var Yok	25,9216 24,6250	4,91797 4,55887	1,031	0,729
Sosyal Özyeterlik	Çalışma masası	Var Yok	20,9951 19,5833	4,23050 5,79119	1,117	0,050
	Oda	Var Yok	20,9288 21,0146	4,34381 4,06670	-0,130	0,916
	Bilgisayar	Var Yok	20,9013 21,2862	4,24647 4,74370	-0,493	0,323
	İnternet erişimi	Var Yok	20,9035 21,0830	4,38439 3,98323	-0,307	0,272
	Yardımcı kitap	Var Yok	20,9260 21,2500	4,20426 5,93857	-0,294	0,106
Kavrama	Çalışma masası	Var Yok	15,7813 15,7500	2,68115 2,70101	0,040	0,558
	Oda	Var Yok	15,7874 15,7406	2,67114 2,73951	0,113	0,981
	Bilgisayar	Var Yok	15,7155 16,3235	2,64540 2,92036	-1,253	0,751
	İnternet erişimi	Var Yok	15,7037 16,0580	2,73685 2,44879	-0,973	0,241
	Yardımcı kitap	Var Yok	15,8343 14,7500	2,65278 3,02214	1,583	0,510
Akademik Yardım	Çalışma masası	Var Yok	7,3858 6,8333	2,07133 1,89896	0,909	0,716
	Oda	Var Yok	7,4438 6,9400	2,09870 1,83403	1,588	0,294
	Bilgisayar	Var Yok	7,3980 7,0882	2,03539 2,31422	0,826	0,476
	İnternet erişimi	Var Yok	7,3977 7,2464	2,08835 1,98824	0,539	0,392
	Yardımcı kitap	Var Yok	7,4139 6,4375	2,05528 2,09662	1,850	0,573

Sayısal Özyeterlik	Çalışma masası	Var	12,6041	2,26464	-0,220	,685
		Yok	12,7500	1,95982		
	Oda	Var	12,6261	2,29110	0,306	0,205
		Yok	12,5200	2,04281		
	Bilgisayar	Var	12,6260	2,25697	0,380	0,950
		Yok	12,4706	2,23248		
AÖYÖ	İnternet erişimi	Var	12,6297	2,33353	0,305	0,176
		Yok	12,5362	1,93710		
	Yardımcı kitap	Var	12,6087	2,26701	-0,028	0,741
		Yok	12,6250	1,99583		
	Çalışma masası	Var	122,1488	17,67444	-0,027	0,508
		Yok	122,2922	19,36746		
	Oda	Var	121,9931	18,06332	-0,378	0,099
		Yok	123,0239	15,78792		
	Bilgisayar	Var	121,7573	17,58399	-1,163	0,989
		Yok	125,4921	18,65462		
	İnternet erişimi	Var	121,6239	18,25782	-1,022	0,037
		Yok	124,0829	15,51302		
	Yardımcı kitap	Var	122,3399	17,54402	0,817	0,265
		Yok	118,6250	20,90893		

*p<0.05

EK 3

Değişken	Evdeki Olanaklar		$\bar{X}$	S	t	p
SBS	Çalışma masası	Var	448,6964	29,12289	-1,0885	0,448
		Yok	457,9922	26,08721		
	Oda	Var	449,3527	29,36711	0,440	0,323
		Yok	447,3836	27,37027		
	Bilgisayar	Var	448,8324	29,17782	-0,379	0,862
		Yok	450,8333	28,12788		
	İnternet erişimi	Var	448,0183	28,82321	-1,207	0,382
		Yok	452,7797	29,69022		
	Yardımcı kitap	Var	448,2043	29,15708	-2,273	0,024*
		Yok	465,0190	21,56445		

*p<0.05

Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 39990
KONU : Araştırma İzni
Şeyda KELEŞOĞLU

20 /04/2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE (Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 19/04/2010 tarih ve 1303 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şeyda KELEŞOĞLU' nun "Öğrenme stilleri, akademik özyeterlik, SBS puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin 9. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma" konulu tez ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (5 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (5 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ	
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
Müdür Yardımcısı	
Yukarı	Aşağı
19.04.2010	19.04.2010

Coşkun
30.04.2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Yardımcısı

1744

Sayı :
Tarih :

28 Nisan 2010